



LE STORIE SIAMO NOI

L'ORIENTAMENTO NARRATIVO

QUADERNO DI LAVORO
X convegno biennale

a cura di

Federico Batini e Simone Giusti



LE STORIE
SIAMO
NOI
L'ORIENTAMENTO NARRATIVO

QUADERNO DI LAVORO
X convegno biennale

a cura di
Federico Batini e Simone Giusti

Il volume è realizzato con il contributo di Fondazione per la Scuola.

**In collaborazione con
le associazioni Pratika e L'Altra Città
e con l'Università degli Studi di Torino,
la Regione Piemonte, il Comune di Torino,
la Fondazione per la Scuola e la Fondazione L'Altra Città**

Grazie a associazione Nausika e a Php Srl.

Redazione: Simone Giusti e Irene Iuliano
Impaginazione: Carla Pensa

ISBN volume 979-12-5568-393-3
ISSN collana 2421-1249



2025 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- 9 Premessa
GIULIA GUGLIELMINI
- 10 Ancora l'orientamento narrativo
FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI, PAOLA RICCHIARDI

LE TAVOLE ROTONDE

- 15 Fare il punto sull'orientamento formativo: idee, sfide, opportunità. Una tavola rotonda con Chiara Ghislieri, Dina Guglielmi, Domenico Simeone, Roberto Trincherò
PAOLA RICCHIARDI
- 20 Dopo la svolta narrativa. Una tavola rotonda con Barbara Bruschi, Michele Cometa, Paolo Jedlowski, Andrea Smorti
SIMONE GIUSTI

LE RICERCHE E LE ESPERIENZE

- 25 I valori per il futuro: le narrazioni dei ragazzi per immagini a confronto con le opinioni degli insegnanti
PAOLA RICCHIARDI, TEODORA LATTANZI
- 34 Narrazione e apprendimento. Basi teoriche e ricerca empirica nel contesto di lingua tedesca
JEANETTE HOFFMANN
- 41 Voltare la pagina. L'uso dell'albo illustrato nel progetto di ricerca CAMBIARE
ALESSIA ROSA, CLAUDIA CHELLINI, CATERINA MAZZA
- 47 Ricostruire la propria biografia: l'intervista narrativa integrata con la photo-elicitation come pratica orientativa con adulti
VANESSA BETTIN
- 53 Leggere ad alta voce per abitare spazi "altri"
AGNESE ROSATI, KEREN PONZO
- 59 Specchi narrativi artificiali: consapevolezza di sé e autoefficacia nella scrittura autobiografica mediata da IA
LARA BALLERI
- 70 Indagare per imparare: il giallo come strumento didattico e multimediale
FEDERICO MASCI
- 74 Transagire l'orientamento narrativo? Verso un possibile ripensamento epistemologico a partire dalle pratiche
FABRIZIO CHELLO, ROSARIO PIETROLUONGO, MELANIA TALOTTI
- 80 Il Dossier della letteratura come portfolio narrativo nella scuola secondaria di primo grado
ALESSIA BARBAGLI

LE LEZIONI

- 87 Voci senza voce: quante storie ci raccontano il nostro futuro?
MARTINA EVANGELISTA e GIUSI MARCHETTA
- 89 Una vita per l'autobiografia
DUCCIO DEMETRIO
- 91 Autobiografia collettiva e autobiografia corale: pratiche di cucitura tra le memorie individuali
VINCENZA PELLEGRINO
- 93 L'orientamento narrativo: quanti futuri possibili?
FEDERICO BATINI

LE STORIE

- 99 Large Motive "To hear To listen"
MARCO ZULIANI, MARIANGELA RIZZO
- 102 Caty Torta
CESARE DENOYÈ

I CANTIERI NARRATIVI

- 107 Stupore e meraviglia: raccontarsi con le "cose"
ANNA MARIA VENERA
- 109 Tra frame e futuro: videomaking per orientarsi e orientare
CITTÀ DI TORINO, DIPARTIMENTO SERVIZI EDUCATIVI SERVIZIO GIOVANI E DIRITTO ALLO STUDIO E CITTÀ UNIVERSITARIA ORIENTAMENTO, INCLUSIONE SCOLASTICA, CONTESTO ALLA DISPERSIONE
- 111 Narrare per orientare: la narrazione nei percorsi di orientamento con i bambini
REGIONE PIEMONTE
- 113 Narrare per orientare – il documento individuale di transizione
REGIONE PIEMONTE
- 115 Il podcast Oltre il rifiuto. Guido Morselli: un cantiere narrativo per l'orientamento formativo e la costruzione dell'identità
RITA BALLERIO, TIZIANA DI LORENZO, LETIZIA FERRI
- 119 Cantiere etnonarrativo *In viaggio col personaggio*
NOVITA AMADEI, PAOLA SCHELLENBAUM
- 121 Storie in cerca di sé: percorsi di didattica orientativa e educazione civica per il biennio della scuola secondaria di secondo grado
MARTINA AMBROGIO, VERONICA LOMBARDI
- 123 "Il volo di Icaro fra desideri e rischi: incroci di narrazioni attraverso l'orientamento per immagini"
STEFANO ASCARI, ANNA COLLI
- 125 Le scelte che ci definiscono. Un viaggio personale attraverso La lunga discesa
CATERINA INESI, GIULIA MILANESE

- 127 Cantiere sinergico tra le Carte delle Azioni Possibili, il corpo ed il Teatro Sferico: approccio integrato per professionisti della relazione
ELENA BONGIOVANNI, MARCO FINETTI
- 129 Narrare, educare ed incontrarsi con la musica. *Ninne nanne e filastrocche popolari e d'arte*
BENEDETTA TONI
- 131 Parole per comprendermi, parole per comprenderti. La narrazione di sé per connettere i vissuti
ALESSANDRO FERRAI
- 133 Gruppo di narrazione metodologia pedagogia dei genitori
RIZIERO ZUCCHI, AUGUSTA MOLETTA, SIMONA RE FIORENTIN, ALESSIA RASTELLO
- 135 Siamo le lingue che parliamo. Scrivere autobiografie linguistiche
SILVIA CALAMAI, ROSALBA NODARI, CLAUDIA SORIA
- 137 Dipanare i fili del passato per tessere le trame dei futuri: il percorso di orientamento narrativo-visivo "Design My Futures"
SEVERO CARDONE, CRISTINA ROMANO, MIRIAM BASSI
- 139 Attraversare la soglia. Viaggio dell'eroe e narrazione di sé nei percorsi di auto-orientamento
GAETANO MARTORANO, GIANLUCA GATTA
- 141 La mia scelta consapevole: percorsi formativi laboratoriali per orientarsi e pensare progetti di vita
ANTONIETTA LA MANNA, FEDERICA PACCAMICCIO, VIRGINIA GRANDE
- 143 Educare è narrare
MONICA CURRÒ, ELENA PICCO, ALBERTO SANDRI, LUCIA PORTIS
- 145 Green Books per orientare e orientarsi
ANTONELLA GIOITTA, EMANUELA RIGOTTO, ALESSIA SAMPALMIERI
- 147 "I limiti sono negli occhi di chi guarda". Raccontare storie attraverso linguaggi plurimi
PAOLA CORTIANA, ELEONORA ZORZI, ALBERTO OSTINI
- 149 "Tellus in azione: sperimentazioni e sfide per un orientamento sostenibile."
DELIA MARIA D'ONOFRIO, DANIELA GUERCIO, MARTINA GUERRA, SAMANTA PICCIAIOLA, ILARIA RANAUDO
- 151 Avviare dialoghi con i genitori attraverso le narrazioni
MARIANGELA GIUSTI
- 156 Leggere con chi non vede, leggere con chi vede. Leggere con chi immagina. Costruzione di laboratori di lettura inclusiva e condivisa.
ANGELA LUCINIO
- 158 Parole profonde. Come entrare in contatto con la propria interiorità
FEDERICO ARU, ANGELA TONTI, PIETRO COMBA
- 160 Sete di altre fiabe per decostruire stereotipi
CHIARA CARDAIOLI, CARLA COLOMO, CINZIA D'ALELIO, FRANCESCA ONESTI, EMANUELA RIGOTTO
- 162 "Dentro alla classe". Un percorso di orientamento formativo con approccio narrativo con la letteratura working class
ANDREA SIRAGUSA, DOMENICO FERRARA

164 Tra strappi e ricuciture: divenire lungo i bordi
FABRIZIO CHELLO, ROSARIO PIETROLUONGO, MELANIA TALOTTI

166 Nascere allo sguardo: orientarsi tra storie e futuri possibili
CITTÀ METROPOLITANA DI TORINO

I POSTER

169 Praticare il futuro: un percorso nella letteratura contemporanea della migrazione
MICHELA FREGONA

172 Il progetto Orienta.Le, orientare con la letteratura
IRENE IULIANO

175 Margini – storie di esplorazioni
EMANUELA FRIGERIO

177 Raccontarsi, riconoscersi, ricominciare all'università
GIULIA AGUZZI

181 Raccontare e partecipare attraverso il public speaking nella Scuola secondaria di secondo grado.
SANDRO PACIOCCO

184 Strumenti di critica letteraria e pratiche narrative per la valorizzazione del rapporto scuola-museo
FEDERICO LONGO, CONCETTA RUSSO, VANESSA PALMIERO

187 Una mappa per affrontare insieme una scuola nuova. Percorso di orientamento narrativo per la costruzione del gruppo classe
MATTEO ARRIGHI, ERIKA MARIONI, NICCOLÒ SENSI

190 Il Sistema regionale di Orientamento nella Regione Piemonte
REGIONE PIEMONTE

PREMESSA

Giulia Guglielmini

(Presidente di Fondazione per la scuola)

Accogliere per la prima volta a Torino il convegno *Le storie siamo noi* è, per la Fondazione per la Scuola, motivo di autentica soddisfazione.

Da anni il nostro impegno è orientato a far sì che la scuola possa essere – ogni giorno – un luogo di crescita condivisa, di inclusione reale e di partecipazione viva.

In questo percorso, riconosciamo nel paradigma dell'orientamento narrativo una delle strade più fertili per intrecciare formazione, cittadinanza e costruzione di senso.

Torino è una città che ha fatto dell'educazione e della cultura un tratto distintivo della propria identità. È città di scuola e di università, di ricerca pedagogica, di laboratori civici, di istituzioni che collaborano stabilmente per promuovere l'innovazione didattica e l'equità educativa. È dunque un contesto ideale per ospitare un appuntamento che unisce studiosi, insegnanti, educatori e operatori impegnati a riflettere su come le storie – personali e collettive – possano diventare strumenti per orientarsi nel presente e progettare il futuro.

Questa decima edizione arriva in un momento particolarmente delicato e stimolante per la scuola italiana. La recente normativa sull'orientamento, i progetti del PNRR e le trasformazioni portate dalle tecnologie digitali ci chiedono di ripensare l'educazione come un processo continuo, che accompagna le persone nel riconoscere se stesse, nel dialogare con la complessità e nel costruire un rapporto consapevole con la realtà.

L'orientamento narrativo, al centro di questo percorso di ricerca e di confronto su politiche e pratiche, offre un contributo decisivo in questa direzione. Esso restituisce al soggetto la possibilità di raccontarsi e di interpretare la propria esperienza, riconoscendo la forza trasformativa della parola e la dimensione relazionale della conoscenza. In un tempo in cui le biografie appaiono frammentate e le identità in continuo mutamento, la narrazione diventa uno strumento educativo, culturale e civile: un modo per ritrovare connessioni, costruire visioni di futuro e rafforzare la coesione delle comunità.

Con questo *Quaderno di lavoro* vogliamo non soltanto documentare un'esperienza di ricerca condivisa, ma anche rilanciare un messaggio di fiducia: fiducia nella scuola, nel corpo docente, nella comunità studentesca e in tutte le persone che credono che l'educazione possa davvero cambiare le vite e i contesti.

Ecco perché la Fondazione per la Scuola continua a sostenere con convinzione questi percorsi, certa che solo attraverso la collaborazione attiva fra istituzioni, università, enti locali e comunità educanti si possa costruire una società capace di apprendere, includere e immaginare insieme il proprio futuro.



ANCORA L'ORIENTAMENTO NARRATIVO

Federico Batini

(Sapienza Università di Roma)

Simone Giusti

(Università degli Studi di Siena)

Paola Ricchiardi

(Università degli Studi di Torino)

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

Con la decima edizione del convegno *Le storie siamo noi*, l'orientamento narrativo torna a interrogarsi sul proprio significato, sulla propria evoluzione e sul ruolo che può svolgere oggi nei sistemi formativi e nei contesti sociali. L'incontro di Torino segna una tappa importante: per la prima volta la città ospita la comunità scientifica e professionale che da oltre vent'anni coltiva questo approccio, e lo fa in un momento storico in cui l'orientamento — formativo, educativo e professionale — è tornato al centro delle politiche pubbliche e del dibattito culturale. Un appuntamento che si svolge ogni due anni e che “celebra” la propria decima edizione ha attraversato, giocoforza, mutamenti nello scenario a cui si riferisce e persino nell'oggetto. Per questo ci corre l'obbligo di una riflessione, che attraversa questa edizione e si muove lungo due direzioni principali. La prima riguarda l'orientamento formativo, inteso come dimensione educativa e processuale dell'orientare: un'azione che non si centra nè, tantomeno, si esaurisce nella trasmissione di informazioni o nella consulenza o nell'accompagnamento per le scelte (peraltro eterodefinite come Scelte), ma che mira a sostenere lo sviluppo dell'identità, la capacità di progettare e l'esercizio dell'autonomia. Le nuove *Linee guida per l'orientamento* (D.M. 328/2022), la creazione delle figure del tutor e dell'orientatore, le sperimentazioni avviate con i fondi PNRR hanno dato nuovo impulso alla riflessione e alla pratica. Tuttavia, come è emerso nella tavola rotonda *Fare il punto sull'orientamento formativo*, le sfide aperte sono ancora molte: occorre tradurre i principi pedagogici in azioni sistemiche, rafforzare la formazione dei docenti, promuovere una cultura dell'orientamento che coinvolga l'intera comunità educante, compresi i genitori e gli educatori extrascolastici, ripensare l'idea stessa di orientamento e di futuro che abbiamo.

In questa prospettiva, l'orientamento narrativo assume una valenza etica e sociale: contribuisce a costruire equità, giustizia e sostenibilità, a contrastare le disuguaglianze di opportunità e a promuovere la capacità di *agency*, ovvero la possibilità per ciascuno di immaginare e costruire il proprio futuro assumendo pienamente il paradigma formativo nella sua più completa manifestazione. È un orientamento che non chiede di adattarsi passivamente, ma di agire responsabilmente, con consapevolezza e con cura di sé e degli altri.

La seconda direzione di riflessione riguarda, appunto, la svolta narrativa che, a partire dagli anni Novanta, ha trasformato profondamente le scienze umane e sociali, influenzando la psicologia, la pedagogia,



la sociologia, la letteratura, fino a ridisegnare il modo stesso in cui pensiamo la conoscenza. Come ricordato nella tavola rotonda *Dopo la svolta narrativa*, la cosiddetta *narrative turn* ha riportato al centro l'idea che gli esseri umani comprendano e diano senso alla realtà attraverso storie: le storie che raccontano e ascoltano, le storie che vivono e che li definiscono e il continuo rimescolamento tra questi due poli.

Il pensiero narrativo, esplorato da autori come Andrea Smorti, Jerome Bruner e Adriana Cavarero, ha mostrato come la narrazione sia al tempo stesso forma del pensiero e pratica sociale, dispositivo cognitivo e strumento di relazione. La riflessione di Paolo Jedlowski sulla "narrazione nella vita quotidiana" e quella di Michele Cometa sulla "letteratura necessaria" hanno ulteriormente chiarito la funzione antropologica della narrazione: la capacità umana di dare forma al tempo, di costruire connessioni, di immaginare mondi.

L'orientamento narrativo si colloca all'incrocio di questi due orizzonti: l'educazione come accompagnamento all'autonomia e la narrazione come modo di conoscere, comprendere, assegnare (e assegnarsi) significato. È un paradigma che, negli anni, ha saputo articolarsi in diversi ambiti — dalla consulenza individuale alle pratiche didattiche, dai percorsi di formazione per adulti ai progetti di ricerca — mantenendo sempre al centro la persona e la sua capacità di attribuire senso alla propria esperienza e prediligendo il gruppo come dimensione generativa e di sottrazione alle tentazioni individualiste che affiorano in modelli di orientamento che veicolano una precisa idea di sviluppo/successo (facendo pericolosamente dialogare il primo con il secondo termine).

Le pratiche narrative, oggi, si rinnovano attraverso linguaggi plurali: la scrittura autobiografica e il digital storytelling, la fotografia e il cinema, la musica e il teatro, le narrazioni visive e multimediali. Le storie circolano su piattaforme digitali e si intrecciano con l'intelligenza artificiale, aprendo nuove possibilità ma anche nuove domande etiche e pedagogiche. Le ricerche presentate in questo quaderno mostrano la vitalità di questo campo: studi empirici, esperienze educative e progettualità innovative che esplorano come la narrazione possa favorire consapevolezza di sé, capacità decisionale, costruzione di senso e partecipazione sociale.

Il convegno di Torino è anche un'occasione per riflettere sul futuro dell'orientamento narrativo. Le sfide che abbiamo di fronte — dalla crisi ambientale e sociale all'impatto delle tecnologie, dalle disuguaglianze educative alle nuove forme di precarietà — richiedono strumenti capaci di unire conoscenza, empatia e immaginazione. In questo contesto, la narrazione si conferma come un dispositivo di resistenza e di cura: una pratica che unisce, che genera significati condivisi, che aiuta le persone e le comunità a orientarsi nel cambiamento.

Il *Quaderno di lavoro* che accompagna questa decima edizione raccoglie e rilancia le voci di una comunità scientifica e professionale che continua a crescere, sperimentando forme di ricerca-azione, di collaborazione territoriale e di riflessione condivisa. Le sezioni dedicate alle ricerche, alle esperienze, alle lezioni, alle storie e ai cantieri narrativi documentano un mosaico di pratiche vive, unite dal desiderio di comprendere e trasformare la realtà educativa attraverso il racconto.

Dopo vent'anni di cammino, possiamo dire che *Le storie siamo noi* non è solo il titolo di un convegno, ma il nome di una comunità che continua a scrivere, di edizione in edizione, la propria storia collettiva e che è pronta ad abitare i futuri possibili.

LE TAVOLE ROTONDE

La decima edizione di questo convegno biennale intende fare il punto sulla ricerca scientifica e sul dibattito pubblico intorno all'orientamento, e in particolare a quei metodi e quelle pratiche che si rifanno esplicitamente al paradigma dell'orientamento formativo. Altrettanto rilievo è dato al ruolo avuto dalla svolta narrativa nelle scienze umane e sociali, su cui ci si propone di fare un bilancio con alcuni dei suoi protagonisti.



FARE IL PUNTO SULL'ORIENTAMENTO FORMATIVO: IDEE, SFIDE, OPPORTUNITÀ UNA TAVOLA ROTONDA CON CHIARA GHISLIERI, DINA GUGLIELMI DOMENICO SIMEONE, ROBERTO TRINCHERO

Paola Ricchiardi

Si parla oggi di una “terza età dell’oro” dell’orientamento in Italia, grazie sia alla realizzazione di numerosi progetti di orientamento formativo nelle scuole sostenuti con i fondi PNRR, sia all’applicazione delle nuove Linee guida per l’orientamento (D.M. 328 del 22 dicembre 2022), che hanno riaffermato il valore strategico dello stesso, introdotto figure come l’orientatore e il tutor nelle scuole secondarie, reso più cogente l’integrazione di moduli di orientamento all’interno del curriculum scolastico e previsto percorsi di formazione diffusa dei docenti sul tema.

Quali cambiamenti si sono però realmente verificati negli studi e nelle pratiche di orientamento?

Riassumeremo di seguito alcune trasformazioni recenti nel panorama italiano, caratterizzato da un intreccio complesso in cui l’evoluzione degli studi si riflette nelle prescrizioni normative e, in parte, nella trasformazione delle pratiche di orientamento (almeno a livello sperimentale). Ci si limiterà in questa sede all’orientamento formativo in ambito scolastico e accademico.

1. Orientamento: tra etica e futuro

Sul piano teorico, il panorama italiano mostra una fioritura di approfondimenti e di riflessioni in cui l’orientamento viene posto in dialogo con la giustizia sociale e con le istanze di costruzione di un mondo più equo e sostenibile. Gli studi mettono in luce innanzitutto come i percorsi di orientamento formativo (precoci e processuali) diventino uno strumento per favorire maggior equità, se capaci di incidere sulle aspettative per il futuro degli studenti svantaggiati, abitualmente limitate dalle condizioni socio-culturali del contesto di appartenenza e/o dal background migratorio. D’altro

canto, l’attenzione alle finalità dell’orientamento e all’idea di futuro che esso promuove, sta portando ad effettuare scelte precise, privilegiando percorsi volti al benessere collettivo piuttosto che al solo successo individuale. Allo stesso modo si supera la logica dell’adattamento passivo al contesto e alle richieste esterne (in particolare del mondo aziendale), per favorire invece nelle persone la disposizione a impegnarsi attivamente nella costruzione di condizioni di vita e di lavoro dignitose e soddisfacenti (Soresi et al., 2023). L’approccio orientativo ispirato alla giustizia sociale si configura infatti come un’alternativa critica alle impostazioni neoliberali, in quanto rifiuta di ridurre la persona a risorsa economica e produttiva e valorizza invece i diritti, la comunità e i processi partecipativi. L’obiettivo è di stimolare la capacità di agency negli studenti, perché possano immaginare futuri differenti da quelli attuali e contribuire con le proprie risorse personali a realizzarli. La transizione dall’adattabilità all’agency segna un cambiamento culturale e pedagogico essenziale, dall’educazione reattiva all’educazione proattiva. Non si tratta più di adattarsi flessibilmente alle circostanze, ma di agire in maniera consapevole e autonoma, sviluppando la propria capacità decisionale, il senso di responsabilità per la comunità di appartenenza (intesa anche in senso ampio come “comunità globale”) e l’iniziativa. Nel contesto dell’orientamento, promuovere l’agency significa aiutare le persone a diventare protagoniste della propria vita, capaci di perseguire obiettivi rilevanti per sé e per gli altri. Non a caso alcuni Autori hanno cercato le convergenze tra le “Career Management Skills” e le competenze necessarie per perseguire gli obiettivi dell’Agenda 2030, realizzando anche percorsi ad hoc (Falconi, 2023). In questa linea si collocano anche le crescenti sperimentazioni realizzate sul modello “Future Lab”¹,

1 <https://futuranetwork.eu/giovani-e-istruzione/703-3834/ambienti-di-apprendimento-del-futuro->



spazi di innovazione educativa progettati per stimolare la creatività, la collaborazione, la proiezione nel futuro e l'attivazione, in special modo nei giovani (Pellegrino, 2013).

2. Orientamento narrativo: un paradigma in evoluzione

Il prevalere nelle pratiche consulenziali del paradigma del Life-Design (Guglielmi, 2021) e in quelle pedagogico-didattiche del modello narrativo (Batini, Zaccaria, 2000; Batini, Giusti, 2008) hanno portato a trasformare il ruolo degli strumenti diagnostici (su cui si era concentrata molta letteratura)² e ad utilizzarli prevalentemente in un quadro di supporto alla conoscenza di sé e all'autoriflessione. Restano comunque scientificamente rilevanti, sebbene numericamente inferiori, i contributi relativi alla validazione di strumenti per l'orientamento centrati su costrutti come la decisione (Abu Hamam et al., 2024) e le "Career Management Skills" (Boerchi, 2024). Si sono intensificati invece i contributi psico-pedagogici centrati su strategie e linguaggi utili per promuovere la riflessione e la conoscenza di sé, con un focus specifico sulla narrazione, come strumento principe per conoscersi, riconoscersi, valorizzarsi, comprendere qualcosa di sé, sia narrandosi che ascoltando le narrazioni altrui. Tali studi hanno portato all'elaborazione di numerosi sussidi con percorsi sperimentati (es. Quaderni della collana "Le storie siamo noi")³. In alcuni casi questa sensibilità si intreccia con quella della "didattica orientativa", soprattutto di ambito umanistico, in cui è più immediato coniugare le istanze di riflessione su tematiche orientative con le finalità stesse della disciplina (Giusti, 2024). Studi specifici hanno centrato l'attenzione sullo storytelling (anche condotto con tecnologie digitali), per favorire l'auto-riflessione, la consapevolezza di sé e l'empowerment (Talarico et al., 2022).

Parallelamente si stanno sviluppando studi relativi a pratiche di tipo narrativo che fanno ricorso a linguaggi come la musica, la fotografia, il cinema o il teatro per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e promuovere una riflessione personale più profonda e autentica (Mancinelli, 2008; Ricchiardi, Torre, Lattanzi, 2023).

3. Orientamento e scuola: nuovo slancio alla didattica orientativa

La normativa italiana che ha sostenuto l'orientamento all'interno della scuola, ha portato progressivamente a distinguere il ruolo dei docenti, educativo e formativo, da quello dei consulenti e specialisti che intervengono in momenti specifici e gestiscono aspetti psico-sociali che vanno al di là della professionalità del docente (come ben specificato nelle "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita", 2009). La funzione orientativa degli insegnanti si esercita in stretta connessione con la disciplina che insegnano, che assume così anche una valenza orientativa, e con il loro ruolo educativo, inteso come il compito di accompagnare gli allievi verso la maturità umana, valorizzando la relazione costruita con loro nel corso degli anni. I consulenti al contrario, essendo al di fuori delle dinamiche d'aula, possono "guardare con occhi nuovi e non condizionati" i ragazzi e contribuire dunque ad uscire dal giudizio cristallizzato sugli stessi, per promuoverne un'evoluzione. Si avvalgono inoltre di strategie e strumenti specializzati. La complementarità delle due figure è alla base della riuscita di un programma di orientamento nella scuola.

Perché questo avvenga è necessaria però un'adeguata formazione dei docenti, prevista dalle Linee Guida 2022 (e realizzata dall'Indire). Proprio in virtù di una nuova valorizzazione del ruolo dei docenti nell'orientamento, la didattica orientativa è tornata oggetto di riflessioni teoriche e sperimentazioni (Mariani, 2024). Si tratta di un ambito che ha avuto notevole sviluppo a partire dalla prima Circolare Ministeriale (487) del 6 agosto 1997. Si arriva oggi infatti a distinguere diverse modalità di didattica orientativa sviluppate nelle classi. Citiamo i quattro filoni principali (Ricchiardi et al., 2024). Alcuni studiosi si sono dedicati soprattutto ad individuare all'interno delle discipline tematiche utili per trattare questioni centrali per l'orientamento (es. affrontare il tema della "scelta" durante l'analisi di brani di antologia, letteratura, epica, storia...) (Batini, Cini, 2011; Giusti, 2025). Altri contributi hanno enfatizzato invece le potenzialità dell'incontro con la disciplina nel consentire una miglior comprensione di sé e delle proprie caratteristiche, grazie anche a strumenti di autovaluta-

2 Esempio: Nota, L., & Soresi, S. (2000). *Interessi e scelte: come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*. Firenze: Giunti Psychometrics. Mancinelli, M. R. (2007). *Il colloquio come strumento d'orientamento*. Milano: Franco Angeli. Castelli, C., & Mancinelli, M. R. (2012). *Batteria di prove attitudinali (BPA 1)*, edizione 2. Milano: Vita e Pensiero. Laudadio, A., Mazzocchi, L., & Poláček, K. (2012). Contributo alla validazione italiana del Self-Directed Search di John L. Holland. *GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 9(1), 29-42. Di Fabio, A., & Bucci, O. (2015). Self-Perceived Employability Scale for students: Contributo alla validazione italiana con studenti di scuola secondaria di secondo grado. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 8(2).

3 <https://www.pensamultimedia.it/catalogo/collana/1319>



zione (IRRE Piemonte, 1993), all'interno di un modello di valutazione formativa (Parmigiani et al., 2025). Un altro filone a partire dagli studi sulla didattica per competenze valorizza il ripensamento delle strategie di insegnamento delle discipline per consentire agli studenti di cogliere il senso dello studio delle stesse e acquisire importanti competenze per la vita (Trinchero, 2024; Di Vita, 2025). Infine gli studi relativi alle competenze trasversali per lo studio, il lavoro e l'orientamento, sono oggetto di ampi approfondimenti che costituiscono il quarto filone di ricerche della didattica orientativa, anche se vanno ben al di là della stessa. Il riconoscimento progressivo del ruolo delle competenze trasversali, potenziato dall'istituzione dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento – oggi "Formazione Scuola-Lavoro"), ha portato a integrare l'offerta formativa con esperienze attive, pratiche e laboratoriali, anche di tipo disciplinare, appositamente studiate per favorire lo sviluppo negli studenti di capacità trasversali, come quelle relazionali, organizzative e di problem-solving. La riflessione su come la didattica corrente possa favorire lo sviluppo di competenze trasversali è tuttavia ancora meno florida rispetto ai sussidi disponibili per realizzare percorsi di potenziamento delle soft skill di tipo "cultural free" (Di Nuovo, Magnano, 2013; Emanuel et al., 2021; Da Re et al., 2024).

4. Orientamento ed educazione: ampliamento delle figure educative coinvolte

Parlare di orientamento come dimensione permanente dell'educare (Cunti, Simeone, 2017), ovvero un elemento strutturale dell'azione educativa, significa sottolineare l'importanza di accompagnare quotidianamente la persona nel riconoscimento e sviluppo delle proprie competenze, capacità di scelta e consapevolezza di sé. In quest'ottica gli adulti coinvolti in questo processo non sono solo gli insegnanti tutor o orientatori, destinatari oggi di interventi formativi specifici. Emerge l'esigenza di coinvolgere nel processo formativo tutti i docenti, ma più in generale tutti i professionisti dell'educazione, quali gli educatori che accompagnano bambini, ragazzi, giovani e adulti in processi di autonomia, specie in situazione di difficoltà, e

necessiterebbero dunque di competenze di base rispetto all'orientamento formativo⁴. Tale consapevolezza ha portato anche all'integrazione recente dei curricoli per educatori e pedagogisti con insegnamenti specifici sul tema dell'orientamento in ambito educativo. Un ruolo importante assumono anche le figure genitoriali che accompagnano fin dalla nascita i figli nel percorso di crescita e dunque sono i primi ad insegnare loro a scegliere, a valutare le conseguenze delle proprie decisioni, ad assumersi la responsabilità delle scelte, in un difficile equilibrio tra libertà dai condizionamenti e rispetto delle libertà altrui. La formazione dei genitori diventa quindi centrale perché possano accompagnare il processo di crescita promuovendo l'autonomia decisionale (Zambelli et al., 2021) ed evitando i rischi dell'iperprotezione, che mortifica la crescita autentica, o del permissivismo, che lascia da soli i ragazzi senza una guida (Amenta, 2025)⁵.

5. La early career education

L'enfaticizzazione degli aspetti processuali ed educativi dell'orientamento ha inoltre portato ad un ampliamento degli studi sul tema della "early career education" (Del Gobbo et al., 2021). Il paradigma formativo dell'orientamento mette in luce il ruolo cruciale dell'educazione nel favorire nei bambini e nei ragazzi la capacità di progettare se stessi, assumendo quotidianamente decisioni informate e consapevoli, basate su rappresentazioni adeguate di sé, del contesto e del futuro. Allo stesso tempo, sottolinea l'importanza di stimolare il desiderio di conoscere ed esplorare oltre a ciò che è familiare e noto nel proprio ambiente. Gli studi evidenziano chiaramente il rischio di una riduzione precoce dei "futuri possibili" (Hartung et al., 2005), sottolineando l'urgenza di intervenire su aspettative e rappresentazioni fin dall'infanzia, affinché ciascuno possa costruire il proprio futuro e contribuire a quello della comunità di appartenenza (Del Gobbo et al., 2024). Si sono dunque sviluppati diversi percorsi rivolti all'infanzia con storie, giochi e schede per bambini sui temi della scelta, del futuro e delle professioni.

4 Es. REFORM – Migliorare le competenze degli educatori nell'orientamento professionale dei giovani <https://cesie.org/project/reform/>

5 L'autore propone un modello di orientamento educativo basato sull'Analisi Transazionale per favorire percorsi di emancipazione e autorealizzazione, per aiutare i giovani a riconoscere i condizionamenti interiorizzati e a riappropriarsi dei permessi fondamentali negati.



6. Orientamento, digitale e gamification

Un altro filone di studi attuali che incrocia orientamento, digitale e gamification riguarda le strategie di sviluppo e la sperimentazione educativa delle Piattaforme che permettono un accompagnamento personalizzato: monitorano le preferenze, gli interessi e le competenze degli studenti, suggerendo percorsi coerenti con il loro profilo. A volte contengono tutor virtuali o mentoring remoto per guidare lo studente nelle scelte, offrendo consigli personalizzati e feedback in tempo reale. Presentano anche strumenti interattivi (questionari online, test attitudinali e strumenti di autovalutazione) e report statistici rispetto alle diverse professioni (es. % di impiego, salario medio...). Attualmente alcune piattaforme integrano algoritmi di intelligenza artificiale per prevedere percorsi formativi coerenti con attitudini e interessi, anche se gli studiosi sono molto critici rispetto alla qualità dei feedback forniti (Nicolotti, 2025). Si rileva una certa convergenza degli esperti nel ritenere utile l'uso delle Piattaforme nei percorsi di orientamento formativo, perché consentono la navigazione autonoma e l'attivazione, permettendo di apprendere ad elaborare le informazioni e ad acquisire strategie di informazione. Si prevede però, in un secondo momento, una riflessione critica guidata, volta a sistematizzare gli esiti dell'esplorazione. Dubbi riguardano invece l'efficacia dell'uso delle Piattaforme senza il supporto di un esperto che possa supervisionare e condurre il debriefing. In questa linea si sviluppa anche la discussione relativa all'uso dell'IA in ambito orientativo (Ferarro et al., 2024).

Conclusioni

L'orientamento formativo in Italia sta vivendo una fase di nuovo slancio, con innovazioni metodologiche che ne sottolineano la rilevanza educativa. La sfida futura consiste nel rendere le opportunità offerte dai fondi PNRR sistematiche e accessibili a tutti, integrando formazione degli adulti (insegnanti, educatori e genitori), strumenti digitali guidati (che ne consentono la sostenibilità) e pratiche narrative/laboratoriali per consentire ai giovani di riflettere su di sé e sul futuro che desiderano.

Riferimenti bibliografici

- Abu Hamam, F., Du Plooy, H., Marinaro, F., Rubini, S., Tokat, T., Zene, M., Tommasi, F., Sartori, R. (2024). *Career Decidedness Scale: validazione della versione italiana* [Career Decidedness Scale: Italian validation]. *Counseling*, 17(1), 115-123. <https://doi.org/10.14605/CS1712409>
- Amenta, G. (2025). Iperprotezione, autolimitazioni e blocchi interiorizzati. *Nuova Secondaria*, XLIII, 2.
- Batini F., Zaccaria R. (Ed.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- 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., Cini S., Lambruschi L., Paolini A. (2011). *Storie e orientamento, Percorsi per l'orientamento narrativo di gruppo*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Boerchi, D. (2024). Primo studio di validazione di una nuova scala di autovalutazione delle Career Management Skills (CMS). *Counseling*, 17(1), 76-93. <https://doi.org/10.14605/CS1712406>
- Cunti, A., Simeone, D. (2017). L'orientamento come luogo pedagogico. In Bertagna, G., Ulivieri, S. (Eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive* (pp. 206-211). Roma: Studium.
- Da Re, L., Meneghetti, C., Bonelli, R., Feraco, T. (2024). "Destinazione Università": un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 9 (1), 55-71. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2024oa18033>
- Del Gobbo, G., Frison, D., Galeotti, G. (Eds.). (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Del Gobbo, G., Frison, D., Galeotti, G. (2024). Early career education: orientamento formativo fin dall'infanzia. In G. Guglielmi, F. Batini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 227-251). Bologna: il Mulino.
- Di Nuovo, S., Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative: Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*. Trento: Erickson.
- Di Vita, A. (2025). *Orientare alla scelta formativo-professionale nella scuola secondaria di secondo grado. Teorie, metodologie di orientamento, competenze trasversali, strumenti (guida teorico-pratica per docenti- tutor)*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Emanuel, F., Ricchiardi, P., Sanseverino, D., Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2).
- Falconi, S. (2023). Life skills and Green Transition: the design of a university course. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 188-197. <https://doi.org/10.36253/form-13843>
- Ferraro, S., Cicero, L., Zammitti, A., Boerchi, D. (Eds.). (2024). *Quaderni di comunità: Persone, educazione e welfare nella società 5.0: Orientamento al futuro* (Vol. n. 2). Eurilink University Press.
- Giusti, S. (2024). Didattica orientativa e insegnamento letterario. *La Ricerca*, 12 (26), 74-79.
- Giusti, S. (2025). *Con la letteratura. La lettura letteraria, la scuola, l'insegnamento*. Firenze: Firenze University Press.
- Guglielmi, D., Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: modelli, metodologie, strumenti*. Bologna: Il Mulino.



- Hartung, P.J., Porfeli, E.J., Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- IRRE Piemonte (1993). *Didattica orientativa*. Torino: Istituto Regionale di Ricerca Educativa Piemonte.
- Mancinelli, M. R. (2008). *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani C. (2024). *Didattica orientativa. Le idee, le forme, gli strumenti per orientare con i saperi della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Nicolotti, E. (2025). I miei colloqui di lavoro con l'Al. *Il Post*. ultima consultazione il 27 agosto 2025, dal <https://www.ilpost.it/2025/08/27/nicolotti-i-miei-colloqui-di-lavoro-con-lai/>
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Silvaggio, C., Ambrosini, A., Pedevilla, A., Sardi, I., Ingersoll, M. (2025). Formative assessment in upper secondary schools: Ideas, concepts, and strategies. *Education Sciences*, 15 (4), 438. <https://doi.org/10.3390/educsci15040438>
- Pellegrino, V. (2013). Coltivare la capacità di rappresentare il futuro. Un'indagine su nuove pratiche di confronto pubblico. *Im@go. Rivista di studi sociali sull'immaginario*, 2 (2), 112-142, ultima consultazione 27 agosto 2025, dal <https://cab.unime.it/journals/index.php/IMAGO/article/view/1143>
- Ricchiardi, P., Giusti, S., Marchisio Conte, M., Barana, A., Sacchet, M. (2024). La didattica orientativa. In G. Guglielmini, F. Batini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento*, (pp. 117-146). Bologna: Il Mulino.
- Ricchiardi, P., Torre, E. M. T., Lattanzi, T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta: valutazione dell'efficacia differenziale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20 (43), 246-266.
- Soresi, S., Nota, L., Ginevra, M. C., Santilli, S. (2023). L'orientamento a scuola: da quello che vuole «l'uomo giusto al posto giusto» a quello che insegna a costruire futuri inclusivi e desiderabili per tutti. In E. Guglielmi, F. Batini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento*, (pp. 29-50), Bologna: Il Mulino.
- Talarico, M., Bruschi, B., Repetto, M. (2022). Digital storytelling with high school students in the SILVER project. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 326-342. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_24
- Trincherò, R. (2024). *Didattica orientativa. Costruire interessi e life skills attraverso le discipline*. Torino: Sanna.
- Zambelli, A., De Carlo, E., Mazzetti, G., Guglielmi, D. (2021). Il ruolo dei genitori nel processo di scelta della scuola secondaria. *Counseling*, 14(2), 41-61. <https://doi.org/10.14605/CS1422104>



DOPO LA SVOLTA NARRATIVA. TAVOLA ROTONDA CON BARBARA BRUSCHI, MICHELE COMETA, PAOLO JEDLOWSKI, ANDREA SMORTI

Simone Giusti

Le storie aiutano coloro che cercano comprensione separando la trama dallo sfondo, e gli eroi o i cattivi che stanno al centro della trama dalla schiera delle comparse e dei manichini.

Zygmunt Bauman, *Vite di scarto*, 2004

L'orientamento narrativo, da intendersi specificamente come un metodo di orientamento formativo ideato da Federico Batini alla fine degli anni Novanta, e poi sviluppato negli anni successivi anche grazie al contributo della comunità scientifica e professionale che da quasi vent'anni si riunisce in occasione di questi convegni, non potrebbe essere compreso senza far riferimento a quel fenomeno che viene sinteticamente definito svolta narrativa, traduzione dell'inglese *narrative turn*, che generalmente si attribuisce alla seconda metà del XX secolo. Negli anni Novanta anche in Italia, grazie soprattutto alla traduzione e alla rielaborazione originale di teorie provenienti soprattutto dal mondo anglofono, è cresciuto in diversi ambiti disciplinari l'interesse per le storie, che divengono oggetto di analisi psicologica, sociologica, linguistica e semiologica, ma anche strumenti dell'agire sociale, come dimostra il successo incontrollato delle strategie di storytelling applicate alla comunicazione politica e al marketing.

Rimanendo all'ambito delle scienze umane e sociali, dobbiamo al pionieristico volume *Il pensiero narrativo* di Andrea Smorti (1994) uno dei primi tentativi di spiegare il fenomeno dalla prospettiva della psicologia:

Oggetto di indagine degli antropologi, degli studiosi del folklore, dei semiologi e dei linguisti, il testo narrativo divenne negli anni '70 materia di ricerca anche fra gli psicologi. E questo per una serie di importanti ragioni.

Nelle storie convergono processi psicologici diversi. Intanto la storia si esprime attraverso il linguaggio, comporta il ricorso alla memoria episodica degli eventi pas-

sati, l'uso della memoria semantica e delle conoscenze su come il mondo funziona, l'attivazione delle aspettative sulle conseguenze e sugli sviluppi futuri delle azioni. Con la storia emergono poi i sentimenti di empatia per i personaggi del racconto e questo processo di identificazione con le vicende narrate chiama in gioco il mondo emotivo della persona. Inoltre, come prodotto di una cultura, essa costituisce fonte di conoscenza, di trasmissione educativa e di valori. I testi narrativi sono tra le esperienze più precoci e frequenti nella vita di una persona ed entrano nella vita quotidiana come discorsi, aneddoti, autobiografie.

Lo specifico contributo che uno psicologo poteva apportare allo studio delle storie consisteva nella possibilità di passare dall'analisi del testo, livello questo già ampiamente coltivato dai linguisti, ai processi mentali che ne permettono la comprensione (Smorti, 1994, pp. 51-52).

Jerome Bruner, uno dei più autorevoli e prestigiosi psicologi del Novecento, nella sua *Presentazione* al manuale di psicologia culturale di Andrea Smorti (2003) ha messo in evidenza il carattere rivoluzionario di questo nuovo approccio all'interazione tra mente e cultura, da ricondurre alla teoria del costruttivismo. Se la realtà è una costruzione condivisa, continua Bruner, uno dei temi fondamentali degli studi psicologici – e in particolare di quel nuovo campo di ricerca che prende il nome di psicologia culturale – dovrebbe essere l'intersoggettività, da intendersi come il prerequisito per lo sviluppo della cultura umana. Questa disciplina, si legge nella quarta di copertina del volume *La psicologia culturale: Processi di sviluppo e comprensione sociale* di Smorti, «non intende dimostrare in che misura e in quali modi siamo influenzati dalla cultura nella quale viviamo, ma è un punto di vista con cui studiare e comprendere la vita mentale».

Nel 2000, prendendo più di uno spunto dal fon-



damentale *Tu che mi guardi, tu che mi racconti: Filosofia della narrazione* di Adriana Cavarero (1997), il sociologo Paolo Jedlowski (2000) pubblica *Storie comuni*, un aureo volumetto che ha dato un contributo decisivo al dibattito e alla ricerca sulla narrazione nella vita quotidiana. Come Smorti e Cavarero, anche Jedlowski attinge ad esempi tratti dai classici della letteratura, ma sempre tenendo fermo lo sguardo sulle storie comuni, sull'oralità e sulla narrazione come comportamento specifico dell'essere umano. Questa è la quarta di copertina della prima edizione Jedlowski, 2000):

La vita è un intreccio di storie: dalle chiacchiere al bar ai pranzi in famiglia, dal lettino dello psicoanalista alla conversazione fra amici, dall'intervista ai talk-show, ogni giorno ciascuno racconta qualcosa di se stesso e degli altri, di vicende reali e di mondi fantastici. Alla fiction televisiva, ai romanzi e al cinema si affianca un tessuto di narrazioni comuni. Le relazioni quotidiane si giocano anche sulla capacità o meno di raccontare e di ascoltare una storia. In forme diverse, questa capacità attraversa ogni età e ogni strato sociale. La narrazione è una pratica con la quale elaboriamo la nostra esperienza ed entriamo in contatto con gli altri.

I problemi della narrazione come comportamento e come specifica forma di pensiero, come dimostrano i titoli citati in bibliografia, hanno accompagnato la lunga carriera di Jedlowski e di Smorti, del cui lavoro hanno potuto giovare le ultime generazioni di studiose e di studiosi, di insegnanti e di operatrici e operatori del settore educativo e socio-sanitario.

Mentre in Italia qualcosa cominciava a muoversi, e da più parti cresceva l'interesse inter e transdisciplinare per la narrazione, è ancora nel mondo anglosassone che si verificano altri sommovimenti, altri cambi di prospettiva o svolte che riguardano anche i problemi della narrazione. Dobbiamo a Michele Cometa uno dei più completi e articolati resoconti sulla questione della narrazione affrontata con gli strumenti dell'archeologia cognitiva, secondo cui i primi utensili realizzati da Homo Sapiens sarebbero delle «incarnazioni del pensiero», le prime manifestazioni di un pensiero narrativo. Con la pubblicazione di *Perché le storie ci aiutano a vivere: La letteratura necessaria* (Cometa, 2017) viene rilanciato in Italia l'interesse per un campo di studi che sembra in declino, e soprattutto si fa strada quella che viene chiamata *svolta bioculturale*, una prospettiva molto promettente anche per la teoria letteraria:

Questa attitudine narrativa dell'Homo sapiens, la cui funzione ha a che fare palesemente con lo sviluppo cognitivo, con l'interazione sociale tra i membri della specie (sia sul piano filogenetico sia su quello ontogenetico) e con la realizzazione di manufatti e media (dal più semplice strumento litico alle più complesse tecnologie) è ciò che sta alla base della produzione letteraria propriamente detta, anche se ciò non si limita ad essa. Per questo il comportamento narrativo viene ormai rubricato come il naturale trait d'union tra l'evoluzione biologica dell'Homo sapiens e la creazione letteraria delle ere storiche e ci sono buoni motivi per credere che esso abbia dato un vantaggio adattivo agli umani (Cometa, 2017, pp. 27-28).

E se oggi negli studi letterari cresce l'attenzione per i comportamenti narrativi e per la prospettiva bioculturale (Barenghi, 2020), così come è in espansione il settore della medicina narrativa (Charon, 2017; Alastra, 2021), non si è mai spento l'interesse per gli approcci narrativi in ambito pedagogico: dalla fine degli anni Novanta a oggi, quella che viene sinteticamente definita pedagogia narrativa (Mantegazza, 1996) ha continuato a inventare e mettere alla prova strategie, metodi e strumenti basati sul gioco narrativo, sulla lettura, sulla produzione di storie o sul digital storytelling (Bruschi, 2017; Grandi, 2017).

L'idea di mettere intorno a un tavolo alcuni dei protagonisti di questa stagione nasce dalla volontà di fare un bilancio delle tappe che hanno portato alla situazione attuale, ma anche dalla curiosità per le strade ancora da percorrere, per le svolte mancate e per i passi che ancora dobbiamo compiere per mettere a frutto le potenzialità di teorie e di tecniche che non hanno ancora esaurito il loro corso.

Riferimenti bibliografici

- Alastra, V. (2021). *Cura di sé cura dell'altro e Humanities*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Zaccaria, R. (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Barenghi, M. (2020). *Poetici primati: Saggio su letteratura e evoluzione*. Roma: Quodlibet.
- Bruschi, B. (Eds.) (2017). *Ludodigitalstories: Un progetto per raccontare storie alla comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Charon, R. (2017). *Medicina narrativa: Onorare le storie dei pazienti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere: La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.



- Cometa, M. (2018), *Letteratura e darwinismo: Introduzione alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni: La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori (nuova ed. Mesogea 2022).
- Jedlowski, P. (2003). *Fogli nella valigia: Sociologia, cultura, vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora: Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Giusti, S., Batini, F. (Eds) (2013). *Imparare dalla lettura*. Torino: Loescher.
- Grandi, W. (2017). *Gli ingranaggi sognati: Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza, R. (Ed.) (1996). *Per una pedagogia narrativa: Riflessioni, tracce, progetti*. Roma: Emi.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo: Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). *Il Sé come testo: Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni: Cultura, memoria, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (2018). *Raccontare per capire: Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: Il Mulino.

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 uscito il 5 maggio 2025. I testi delle ricerche e dei resoconti di esperienze sono stati selezionati e revisionati dal comitato scientifico.



IVALORI PER IL FUTURO: LE NARRAZIONI DEI RAGAZZI PER IMMAGINI A CONFRONTO CON LE OPINIONI DEGLI INSEGNANTI

Paola Ricchiardi, Teodora Lattanzi*
(Università degli Studi di Torino)

ABSTRACT

Il presente contributo propone una riflessione, a partire da dati di ricerca, rispetto all'influenza che può avere la situazione socio-economica e politica internazionale attuale sulle paure e sui valori di riferimento dei ragazzi che stanno costruendo il loro progetto di vita. Si tratta di un quadro complesso, caratterizzato da una crescente instabilità politica ed economica, in cui emerge un legame sempre più stretto tra potere e denaro (con una ricchezza sempre più ostentata), all'interno di una cogente emergenza ambientale. Ci si è domandati anche se tale condizione socio-politica ed economica incida sulle rappresentazioni che gli adulti di riferimento dei ragazzi, in particolare i docenti, hanno elaborato per il futuro dei loro ragazzi e quindi indirettamente sulle rappresentazioni degli studenti stessi. Presenteremo di seguito alcuni esiti di rapporti europei e italiani che hanno trattato il tema, al fine di raffrontarli con gli esiti emergenti da percorsi di orientamento narrativo condotti con l'immagine e la fotografia in due anni scolastici successivi 2023-24 (n=441) e 2024-25 (n=473) nei nostri contesti. Concluderemo con alcune considerazioni rispetto ai progetti futuri.

This paper explores how the current global social, economic, and political situation may affect the fears, hopes, and core values of young people as they try to imagine and plan their future. In a world marked by instability, inequality, and environmental concerns, many students find it difficult to picture what lies ahead. At the same time, the way adults, especially teachers, talk about the future can have a strong influence on how students think about their own possibilities. To better understand this dynamic, the study combines a review of national and European reports with original data collected through narrative-based guidance activities using images and photography. These activities were carried out in two school years: 2023–24 (n=441) and 2024–25 (n=473), involving students from their third year of high school. The findings show how students represent their future, the values they consider important, and the uncertainty many of them express. They also suggest the need for guidance practices that create space for personal reflection and help students give shape to their own vision of the future, even in complex and changing contexts.

* A.P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 2, 3, 4, 4.1. A.T. Lattanzi vanno attribuiti i paragrafi: 1, 4.2 e Conclusione.



1. La percezione del futuro dei ragazzi e i quadri valoriali

Molti ricercatori si sono domandati quali valori siano dominanti oggi nei ragazzi e a quali aspetti diano maggiore importanza nella costruzione dei propri progetti di vita. Il Rapporto Eures “Giovani 2024: il bilancio di una generazione” (n=1702 giovani tra i 15 e i 25 anni, intervistati tra dicembre 2023 e febbraio 2024) mette in luce una visione prevalentemente intimista dei ragazzi di oggi, oltre alle preoccupazioni per la salute, legate probabilmente agli effetti emotivi a lungo termine del Covid. Tra i valori spiccano infatti nell’ordine: salute, famiglia e amicizia. In una Europa in profonda crisi, anche identitaria, in cui i segnali di pericolo crescono ogni giorno, emerge nei ragazzi un ripiegamento sul privato, sul mondo degli affetti personali, più che un impegno per la collettività. Sembra che i giovani cerchino relazioni autentiche, di vicinanza e fiducia nella cerchia ristretta (famiglia, amici stretti). Il valore della famiglia non fa però riferimento sempre al desiderio di costruirla una propria: uno su sette dei ragazzi intervistati afferma infatti di non volere dei figli. La stessa idea di coppia sembra trasformarsi, dando più importanza all’indipendenza e alla realizzazione personale che all’interdipendenza. Rimane però il valore della famiglia (anche d’origine) come rifugio e sicurezza. A questi valori seguono nella classifica: formazione e cultura, disponibilità di tempo libero (elemento sempre più valorizzato dalle giovani generazioni), soldi e amore.

L’importanza del denaro emerge anche nel “Rapporto Italia 2024” dell’Eurispes: l’83% dei ragazzi considera il denaro un valore importante, posizionandolo al terzo posto dopo la democrazia (90,6%), che ritorna con forza oggi (forse anche in conseguenza del clima politico internazionale) e nuovamente la salute (85,9%). Rispetto a paure e incertezze dei giovani il “Deloitte Global 2025 Gen Z and Millennial Survey” rivela infatti che circa la metà dei ragazzi intervistati vive l’insicurezza finanziaria come una delle principali ansie, dopo quella per l’ambiente. In merito all’instabilità internazionale, un’indagine condotta dopo lo scoppio della guerra in Ucraina con oltre 7.300 giovani europei (18–38 anni), ha evidenziato che più di due ragazzi su tre ritiene che la guerra possa estendersi in Europa nei prossimi cinque anni (Feps, 2022). Per quanto riguarda il nostro Paese, un rapporto italiano (Istat, 2023) ha messo in luce che la paura del futuro è tipica del 32,3% dei ragazzi e che il 26,5% non sa o non pensa al futuro. Rispetto in specifico al lavoro, un recente rapporto OCSE (2025), *The State of Global Teenage Career Preparation*, offre una panoramica piuttosto preoccupante.

Nei Paesi OCSE, gli studenti manifestano livelli crescenti di incertezza e confusione in merito al proprio futuro lavorativo. Nel caso dell’Italia, il dato è particolarmente elevato: alla domanda “Mi preoccupa non essere preparato/a ad affrontare la vita una volta terminata la scuola dell’obbligo”, il 60% dei rispondenti si dichiara d’accordo o pienamente d’accordo. Questo risultato evidenzia una diffusa percezione di inadeguatezza rispetto alla vita successiva all’istruzione obbligatoria, e mette in luce un forte senso di insicurezza nei confronti del mondo esterno alla scuola, vissuto come incerto, complesso e privo di punti di riferimento stabili. Si confermano i dati del già citato Rapporto Eures “Giovani 2024”: lo studio segnala che il 68,4% dei giovani è preoccupato dell’ingresso nel mondo del lavoro e che molti temono un lavoro precario, frammentato e sottopagato. Tale fenomeno riflette un cambiamento strutturale nell’immaginario legato alla carriera. Se un tempo essa era vissuta come un percorso lineare, stabile e prevedibile – dalla formazione all’inserimento lavorativo – oggi assume caratteristiche sempre più fluide e frammentate. La carriera si configura come *boundaryless* (senza confini; Arthur & Rousseau 1996) e *protean* (malleabile e soggetta a ridefinizioni continue; Hall, 2004), richiedendo ai giovani una maggiore capacità di adattamento (Savickas, 2011) e un ruolo attivo nella costruzione del proprio progetto futuro. Questa percezione di incertezza e paura, legata alla mutevolezza del mondo del lavoro, non riguarda solo i giovani, ma anche molti insegnanti, che, quando interrogati sul futuro dei propri studenti, tendono a descriverlo con termini quali “incerto”, “complesso” o “difficile da prevedere”, come vedremo.

2. Il ruolo degli adulti: le rappresentazioni degli insegnanti

Gli adulti hanno un ruolo fondamentale nella costruzione delle rappresentazioni dei ragazzi, nel trasmettere loro fiducia o insicurezza, incidendo sulle loro rappresentazioni del futuro in generale e sul mondo del lavoro in particolare. La complessa situazione odierna, che preoccupa molto gli adulti, può incidere anche in maniera indiretta sulle aspettative dei giovani, ovvero attraverso il filtro dell’adulto.

I docenti giocano una parte fondamentale nell’orientamento dei loro studenti, sia grazie all’organizzazione dei momenti di orientamento formativo e informativo a cui la scuola partecipa o che attiva, sia attraverso le azioni di didattica orientativa intenzionalmente realizzate all’interno delle lezioni disciplinari. Gli insegnanti, in quanto adulti

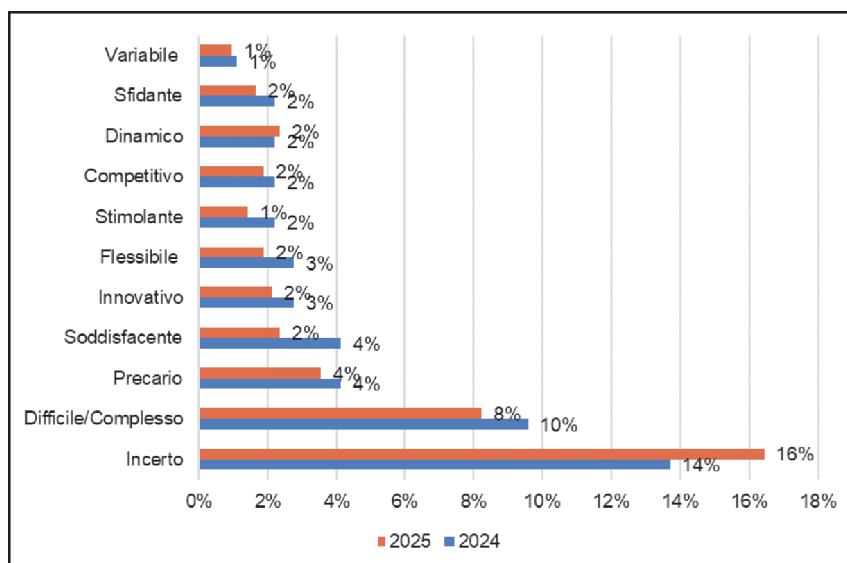


Figura 1 - Come vede il futuro dei suoi studenti?

potenzialmente significativi per i ragazzi, hanno però anche un ruolo indiretto rispetto alla formazione delle aspettative dei loro studenti, come da tempo attestato (es. Marini et al., 2023). Il cosiddetto curriculum implicito può incidere in modo significativo. Risulta dunque interessante indagare quello che pensano i docenti rispetto al futuro che si prospetta ai loro alunni. Allo scopo sono stati intervistati i docenti delle scuole secondarie di secondo grado di scuole piemontesi negli stessi anni in cui sono stati realizzati i percorsi di orientamento formativo di tipo narrativo, di cui si renderà conto. Si tratta di 365 insegnanti che hanno risposto al questionario inviato alle scuole piemontesi nel 2024 e di 426 che hanno compilato il medesimo nel 2025. Sono docenti coinvolti in attività orientative e attività formative sul tema, che insegnano in diverse tipologie di scuola secondaria, distribuiti su tutta la Regione. Ai docenti è stato chiesto innanzitutto come vedono il futuro dei loro studenti, descrivendolo con tre parole. Sono dunque state calcolate le occorrenze e messe a confronto le percentuali nei due anni relativi ai concetti più citati (fig. 1). “Incerto” è di gran lunga la parola più ricorrente, spesso usata per descrivere il futuro, le sfide e le situazioni di insicurezza nel mondo del lavoro e della vita. Allo stesso modo, “difficile” e “precario” sono termini frequentemente usati per sottolineare l’instabilità. La percezione di incertezza sale peraltro, nella nostra indagine, dal 2024 al 2025, forse per effetto della situazione internazionale che si sta progressivamente e sensibilmente complessificando. Decisamente inferiore è la percentuale di docenti che usano parole come “innovativo” e “dinamico” per descrivere il futuro, attribuendo così un’accezione anche positiva al

cambiamento. In parte positiva è anche la visione di chi decide di descrivere il futuro come “flessibile” e “sfidante”: i due termini richiamano la necessità di attrezzare i ragazzi (formando la cosiddetta “adattabilità”), per aiutarli a far fronte ad un futuro complesso, ma non per forza disastroso.

La percezione di incertezza che i docenti esprimono incide probabilmente sulle rappresentazioni degli studenti, contribuendo ad alimentare le paure e le difficoltà a rappresentarsi il futuro.

3. Le rappresentazioni dei ragazzi: esiti di indagini locali

All’interno dei percorsi di orientamento attivati dall’Università di Torino con i fondi PNRR (Investimento 1.6 orientamento attivo nella transizione scuola università) sono state effettuate rilevazioni d’ingresso relative alle rappresentazioni del futuro, utili per progettare interventi sempre più adeguati. Un dato emergente nelle rilevazioni 2024-25, in accordo con le indagini nazionali ed europee, è la percezione di difficoltà rispetto alle scelte post-diploma: l’incertezza, che sembra dominante negli occhi dei docenti, si rileva infatti anche nelle percezioni dei ragazzi. Tale percezione non caratterizza solo chi è più giovane (studenti di classe terza), ma anche chi è ormai prossimo alla presa di decisione (studenti di quarta e quinta), come mostra il grafico di fig. 2¹:

¹ Il campione di studenti piemontesi che hanno risposto in modo completo in ingresso e in uscita nell’a.s. 2023-24 è di

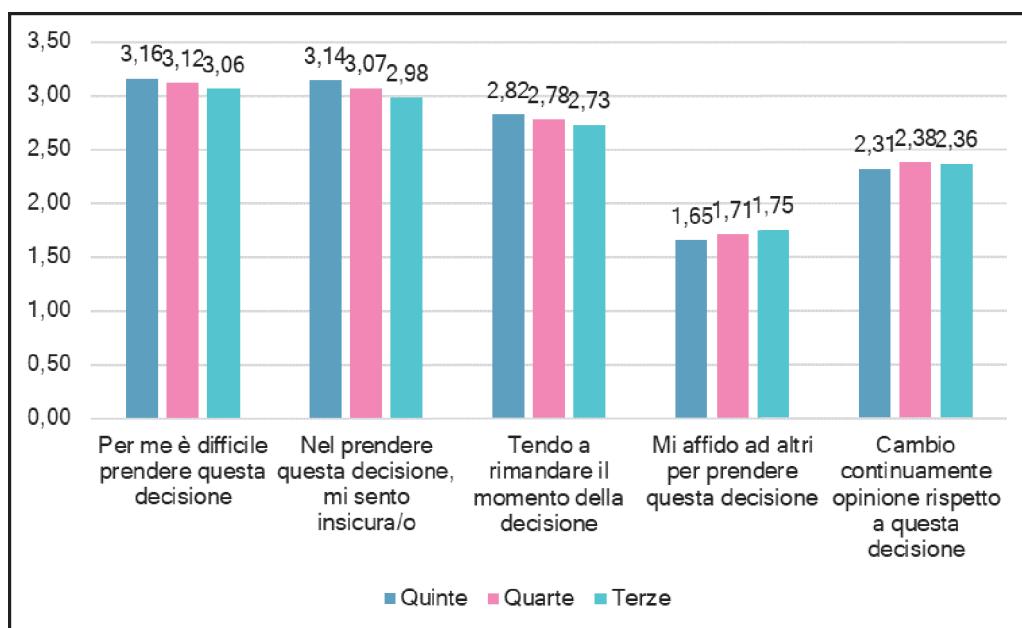


Figura 2 - Percezione delle decisioni per il futuro. Dati 2023-2024

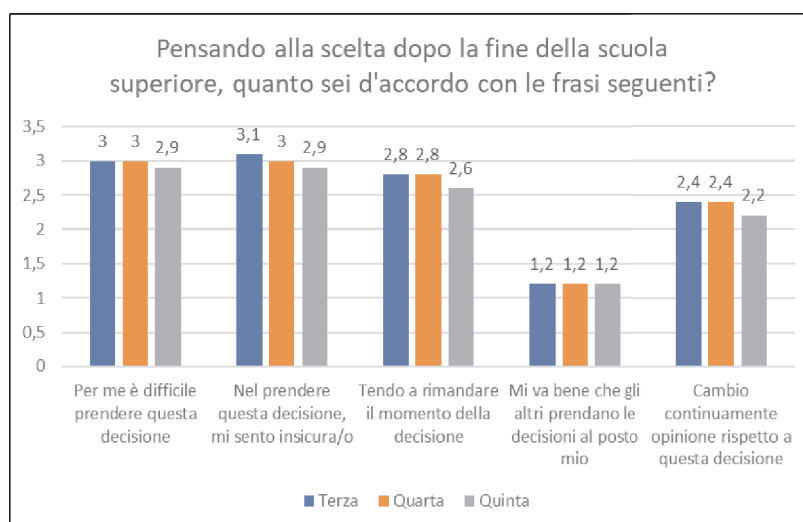


Figura 3 - Percezione delle decisioni per il futuro. Dati 2024-2025

la figura illustra il grado di accordo (da 1=poco a 5=molto) con affermazioni che descrivono gli atteggiamenti verso le scelte post-diploma.

Anche i dati rilevati nel 2024-2025 (fig. 3²) risultano sostanzialmente in linea con quelli dell'anno scolastico precedente, confermando un quadro di continuità nelle percezioni degli studenti rispetto

alle decisioni post-diploma. Ciò che emerge con particolare evidenza, anche in questa rilevazione, è la persistenza di incertezza e difficoltà decisionale non solo tra gli studenti più giovani, ma anche tra quelli delle classi quarte e quinte, più prossimi alla scelta. Sebbene si noti una lieve tendenza alla diminuzione dei punteggi relativi a insicurezza e procrastinazione con l'avanzare degli anni scolastici, i livelli rimangono comunque elevati.

Dati simili emergono da un approfondimento di ricerca condotto con immagini con un campione di studenti del Piemonte e della Valle D'Aosta di diverse scuole secondarie di secondo grado (n=268), partecipanti ad un incontro di

7935, 61% licei, 31% tecnici, 8% professionali; 40% terze, 26% quarte, 30% quinte.

2 Il campione di studenti piemontesi che hanno risposto al questionario in ingresso nell'a.s. 2024-25 è di 6126, 60% licei, 23% tecnici, 17% professionali; 52% terze, 28% quarte e 20% quinte.

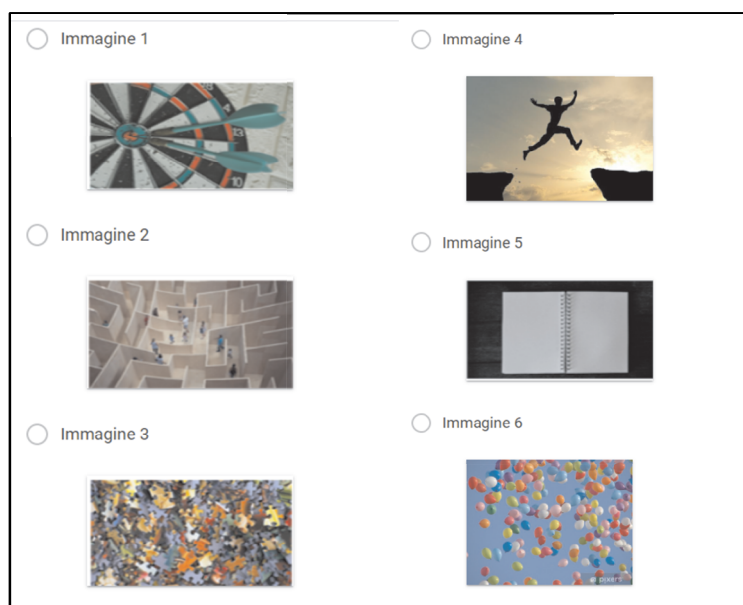


Figura 4 - Immagine del proprio futuro

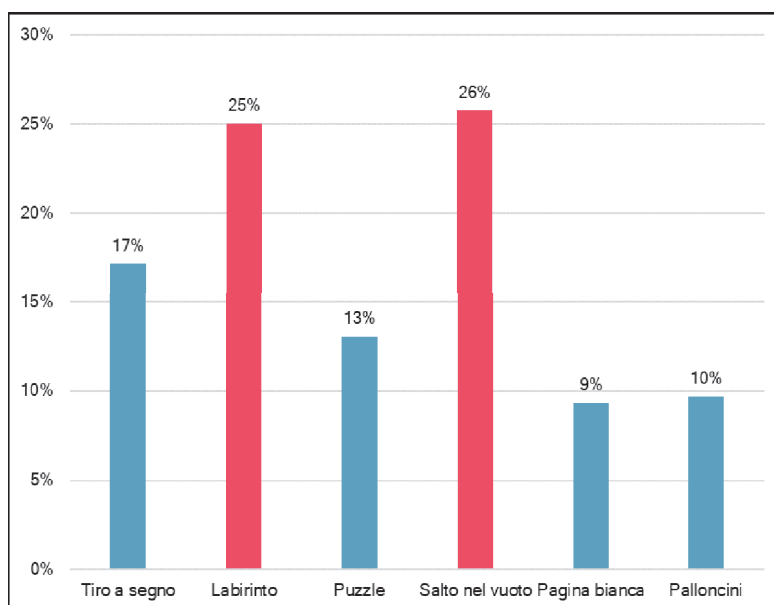


Figura 5 - Quale immagine rappresenta meglio il tuo modo di percepire il futuro? Risposte.

orientamento (2024). All'inizio dell'incontro è stato chiesto: "Quale delle seguenti immagini rappresenta meglio l'idea che hai del tuo futuro? Perché?" (fig. 4).

Anche in questo caso (fig. 5) emerge una rappresentazione che rivela paure e incertezze ("labirinto" e "salto nel vuoto"), più che una strada sicura verso la propria autorealizzazione ("Tiro a segno") e meno ancora una prospettiva piena di opportunità ("Palloncini"). Gli studenti spesso affermano di non avere proprie idee rispetto a che cosa fare dopo la maturità.

Dati di processo sulle rappresentazioni del fu-

turo dei ragazzi, sempre avvalendosi delle immagini, sono poi stati rilevati all'interno dei percorsi che usano proprio l'immagine come mezzo principale per favorire la narrazione di sé.

4. Il punto di vista dei ragazzi: esiti di processo dei percorsi narrativi

All'interno del progetto "PNRR OrientaUnito" è stato offerto anche un percorso di orientamento narrativo che prevede il racconto di sé a partire dall'identificazione online di immagini significa-

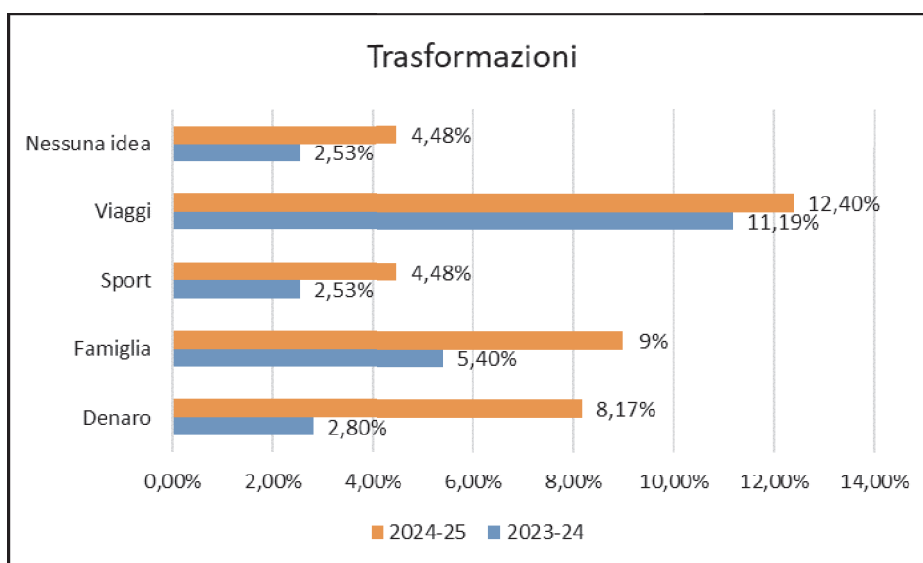


Figura 6 - Trasformazioni

tive che rispondono a domande fondamentali per costruire il proprio progetto orientativo: Come mi vedo io? Come mi vedono gli altri? Come mi vedo in futuro? Come vedo il mio futuro professionale?

Il percorso è stato realizzato con le classi terze della scuola secondaria di secondo grado, in quanto si tratta di un'occasione per l'esplorazione di sé, preparatoria di interventi invece più rivolti allo sviluppo di strategie di ricerca e analisi delle opportunità post-diploma. Oltre agli esiti complessivi di efficacia degli interventi, sono state analizzate le immagini scelte dai ragazzi, i titoli attribuiti agli stessi e le descrizioni. Tali dati di processo restituiscono una rappresentazione approfondita e interessante del "punto di vista" degli studenti su di sé, sul loro futuro e sulle scelte. Di seguito commenteremo gli esiti rispetto al futuro. Al fine di individuare eventuali trasformazioni in corso, compareremo due edizioni successive del programma: 2023-24 (n= 441 totali: 9% professionali; 49% tecnici; 43% licei; 35% maschi, 62% femmine; 2% preferisce non dichiararlo) e 2024-25 (n=473 totali: 19% professionali; 43% tecnici; 38% licei; 38% maschi, 61% femmine, 1% preferisce non dichiararlo). Per quanto riguarda il campione, occorre sottolineare che in ambedue gli anni scolastici il percorso narrativo attraverso immagini è stato scelto maggiormente da scuole a prevalenza femminile e che nell'a.s. 2024-25 sono lievemente più rappresentate le scuole professionali (+10%).

4.1 Analisi delle immagini: i valori per il futuro

In ambedue gli a.s. considerati, per rispondere alla domanda "Come mi vedo in futuro?" i ragazzi hanno scelto una o più immagini online, co-

struendo, a volte, dei collage per rappresentare più aspetti. Nell'ultimo anno c'è stato anche un uso dell'intelligenza artificiale per comporre un'immagine che meglio rappresenti tutti gli ambiti desiderati per la propria vita futura.

Nel 2023-24 i "collage", ovvero un futuro composito è stato rappresentato circa dal 17% dei ragazzi, percentuale che scende al 10,29% nel 2024-25. Se si analizzano le immagini con rappresentazioni univoche, si constata che la rappresentazione di sé attraverso la professione futura desiderata si dimezza quasi, passando dal 40,43% del 2023-24 al 21,37% del 2024-25. Aumentano infatti le rappresentazioni di altre dimensioni della persona, facendo pensare ad un crescente bisogno di equilibrio tra vita personale e professionale e/o una difficoltà a rappresentarsi nel mondo professionale. Cresce inoltre il desiderio di "famiglia", fenomeno che può avere più di un'interpretazione. In Italia la famiglia ha storicamente un ruolo centrale nella vita sociale e affettiva. Anche in una società in cambiamento, resta un riferimento stabile e rassicurante, in linea con le indagini nazionali e internazionali (Waworuntu et al. 2022).

Sul totale delle immagini (immagini singole e collage), cresce inoltre la % di studenti che non riesce a rappresentare nulla rispetto al proprio futuro: si tratta del 2,53% nel 2023-24 e del 4,48% nel 2024-25 (fig. 6).

Tra le altre trasformazioni occorre citare il ruolo crescente dell'importanza attribuita ai soldi. Il denaro è centrale in numerose immagini (con una crescita dal 2,80% del 2023-24 all'8,17% del 2024-25), forse in connessione con la difficile situazione economica, che porta a sognare una stabilità maggiore e il benessere, ma anche in relazione ai modelli prevalenti sul web e sulla scena



internazionale che esaltano e ostentano la ricchezza, associandola al potere e disgiungendola dalla fatica e dallo studio.

Non si rilevano differenze significative tra tipologie di scuola invece rispetto agli ambiti privilegiati per la rappresentazione futura, se non in relazione alla prosecuzione degli studi e alle specifiche professioni scelte.

Crescono lievemente nei due anni considerati la proiezione in un futuro di successo in ambito sportivo (da 2,53% a 4,48%) e di circa un 1% la rappresentazione dei viaggi (sia come vacanza frequente che come possibilità di lavoro), peraltro già molto elevata, a conferma degli esiti delle diverse indagini condotte nel nostro Paese con i giovani (Eurispes, 2024). Riportiamo a titolo d'esempio alcune frasi: "Ho scelto questa foto perché in futuro spero di viaggiare al di fuori dell'Italia, conoscere nuove persone e nuove culture. Secondo me questo è un buon modo per ampliare ciò che è la mia visione del mondo del lavoro e in generale della vita."; In futuro mi vedo in Erasmus in Spagna a studiare scienze della comunicazione. Conoscerò nuove persone e mi divertirò come in questa foto, mi godrò ogni istante della gioventù ma penserò al futuro".

4.2 Analisi dei titoli e delle descrizioni: quale lavoro? Quale importanza al lavoro?

L'analisi dei titoli e delle descrizioni associati alle immagini scelte dagli studenti per rispondere alle domande "Come mi vedo in futuro?" e "Come vedo il mondo del lavoro e/o quale professionista voglio essere?" ha permesso di individuare e definire con maggiore precisione alcune categorie ricorrenti, che riflettono aspettative, aspirazioni e valori legati in specifico alla professione futura.

Per quanto riguarda i dati raccolti nel periodo 2023-2024, i temi principali sono riassunti nella tabella sottostante (tab. 1).

Valori e percezioni	Descrizione
Idealizzazione professionale	Riferimenti a modelli famosi e professioni visibili come fonte di ispirazione
Incertezza e precarietà del futuro	Timori e confusione legati all'instabilità e al futuro incerto
Il mondo del lavoro: opportunità e fatica	Consapevolezza delle difficoltà e delle sfide del lavoro, ma anche delle sue possibilità

Tabella 1 - Principali temi rilevati nell'analisi 2023-2024

Dall'analisi delle incidenze dei temi e codici individuati (Hsieh, Shannon, 2005), emerge che gli adolescenti immaginano una vita "semplice ma felice", con un impiego che consenta loro di essere indipendenti (6,86%), appagati e di viaggiare (11,76%), spesso accanto a una famiglia (10,78%). In questi casi, la progettualità futura è connotata più dal bisogno di stabilità emotiva e sicurezza che da un'ambizione di affermazione professionale verticistica, confermando quanto la letteratura segnala rispetto all'incertezza lavorativa percepita. In contrasto, emerge anche una dimensione idealizzata del mondo delle professioni, dove il 12,75% degli studenti fanno riferimento a modelli ispirazionali, come calciatori, attori e influencer. In questi casi, le aspirazioni si orientano verso professioni ad alta visibilità suggerendo una narrazione fortemente influenzata, come si è detto, dai media e dai social, in cui il successo, la fama e il riconoscimento pubblico appaiono come vie privilegiate per la soddisfazione personale e l'auto-realizzazione.

Il 9% degli studenti esprime l'intenzione di proseguire gli studi universitari. L'università viene rappresentata come un passaggio fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi futuri e associata a valori come l'impegno, la crescita personale e il "passaggio alla vita adulta". Non mancano i riferimenti a esperienze all'estero (5%) – come l'Erasmus o il trasferimento in città straniere – vissute come opportunità di apertura culturale e ampliamento degli orizzonti. In altri casi, però, il trasferimento viene percepito come una necessità per accedere a opportunità lavorative o per crescere professionalmente. Il 25,49% degli studenti indica con chiarezza specifiche professioni. Sebbene tali risposte siano probabilmente influenzate dal tipo di scuola frequentata (licei scientifici, istituti tecnici o licei delle scienze umane), è possibile individuare alcune tendenze significative. In particolare, 14 studenti (13,73%) mostrano interesse per carriere in ambiti STEM, sanitari e giuridici. Un cluster rilevante riguarda le professioni educative, sociali e sanitarie: 12 studenti (11,76%) si immaginano insegnanti, psicologi, educatori, infermieri o veterinari. In questi casi, il focus non è solo sull'attività professionale in sé, ma sul desiderio di "aiutare gli altri", "fare la differenza" nella vita altrui e costruire relazioni empatiche. Una parte non trascurabile degli studenti esprime invece in maniera esplicita incertezza rispetto al proprio futuro (7,84%), utilizzando frasi come "non so cosa fare", "sono confuso/a", o scegliendo immagini che rappresentano ambienti vuoti, nebbiosi e indefiniti. Alcuni ricorrono a metafore visive – come un "mare in tempesta", un "muro da scalare" o una "strada piena di ostacoli" – per descrivere il mondo del lavoro. Queste rappresentazioni riflet-



tono un senso diffuso di insicurezza, coerente con i già citati dati nazionali ed europei che evidenziano un crescente disagio tra i giovani, spesso legato alla precarietà occupazionale, ai cambiamenti climatici e all'instabilità globale percepita.

Nel corpus delle risposte alla seconda domanda – “Come vedo il mondo del lavoro e/o quale professionista voglio essere?” – il mondo del lavoro viene talvolta descritto come “pieno di possibilità” (tema che ricorre nel 25% dei casi), ma anche come un contesto “difficile” (32,5%), “stressante” e “privo di tempo libero”. In 3 casi gli studenti lo paragonano a un “circo”, a una “gara” o a una “montagna da scalare”, rivelando una consapevolezza delle sfide legate alla vita lavorativa. La sensazione di difficoltà è legata anche alla paura di non riuscire a realizzare i propri sogni, come emerge dalle parole di una studentessa:

Il mio obiettivo sarebbe quello di lavorare nella grafica design, creare poster e copertine dei libri. Oppure disegnare o lavorare nell'animazione, ma so che è una cosa che non accadrà.

Le narrazioni prevalenti si dividono tra chi immagina un lavoro d'ufficio stabile (25%) e chi, invece, aspira a forme di lavoro autonomo, creativo o “senza capi” (17,5%).

Per quanto riguarda invece i dati raccolti nell'a.s. 2024-2025, i temi principali sono riassunti nella tabella sottostante (tab. 2). L'analisi delle rilevazioni relative a questo anno scolastico mette in luce sia elementi di continuità rispetto all'anno precedente, sia alcune evoluzioni nelle rappresentazioni che gli adolescenti offrono di sé nel futuro e nel rapporto con il mondo del lavoro.

Valori e percezioni	Descrizione
Realizzazione personale e benessere	Desiderio di equilibrio tra lavoro, relazioni e felicità personale
Flessibilità e libertà nel lavoro	Ricerca di autonomia nella gestione del tempo e delle modalità lavorative
Incertezza e Indecisione	Timori e confusione legati al futuro incerto
Lavoro autonomo e indipendente	Interesse verso percorsi professionali auto-diretti (es. imprenditoria)

Tabella 2 - Principali temi rilevati nell'analisi 2024-2025

I dati confermano alcune traiettorie già emerse nell'anno precedente. In particolare, permane una visione del lavoro strettamente legata al benessere personale: gli studenti continuano a considerarlo una componente fondamentale per una vita equilibrata (13,10%). Le descrizioni codificate sotto questo tema, come esemplificato di seguito, delineano un futuro in cui convivono diverse dimensioni: lavorativa, familiare e relazionale:

Vorrei avere una famiglia, stare con il mio gruppo di amici e viaggiare con loro. Andare all'università dopo la scuola e continuare la mia passione da grafico.

Il desiderio di flessibilità (9,52%), autonomia e compatibilità con le passioni personali e la vita familiare (17,86%) resta centrale, come già emerso. Questo risultato è in linea con le recenti indagini che indicano il “work-life balance” come un valore prioritario nelle aspirazioni di carriera (de Cervens et al., 2023). Allo stesso tempo, continuano a emergere narrazioni sul futuro caratterizzate da incertezza e timori. Il 13,10% degli studenti affronta apertamente sentimenti di indecisione, paura e pressione sociale, rappresentandoli anche attraverso immagini, come uno “stormo di uccelli” o una “montagna russa”. È significativa (14,29%) la presenza di espressioni come “non so”, “boh”, “il nulla cosmico”, “vuoto”, “prigione” o “stress lavorativo”, che testimoniano un diffuso senso di smarrimento e disagio nei confronti dell'ingresso nel mondo del lavoro.

Accanto a questi elementi ricorrenti, nel 2024-2025 emergono anche nuovi tratti distintivi. Si registra, ad esempio, un crescente interesse per le professioni digitali e ibride (10,71%): aumentano i riferimenti a ruoli come graphic designer, game designer, video editor, e-commerce manager e programmatore freelance. Tali professioni vengono descritte come attività gestibili in modalità smart working, caratterizzate da una componente creativa e tecnologica. Un'ulteriore novità riguarda l'affermazione del desiderio di gestione autonoma del lavoro (es. “avere libertà sugli orari”; “gestire il mio tempo”). Un numero crescente di studenti (11,9%, rispetto al 6,86% nel 2023-2024) immagina per sé un futuro professionale indipendente, costruito intorno a un brand personale, a un'attività propria, o comunque a una gestione libera del tempo e dei progetti. In questo senso, l'autonomia non è più soltanto un valore esistenziale, ma diventa un elemento strutturale della professione ideale immaginata dagli adolescenti.



Conclusione

Le rappresentazioni raccolte delineano un futuro percepito dai ragazzi come incerto e difficile da decifrare, spesso accompagnato da una sensazione di disorientamento che riguarda sia il mondo del lavoro sia la possibilità di costruire un progetto personale coerente. Le immagini e le parole scelte dagli studenti rivelano non solo le aspirazioni, ma anche la fatica di nominare ciò che ancora non si conosce, soprattutto in un contesto sociale ed economico che non offre riferimenti stabili. Anche gli insegnanti, pur da una prospettiva diversa, restituiscono un quadro complesso, in cui il futuro viene descritto come instabile e imprevedibile. I dati raccolti suggeriscono la necessità di percorsi che accompagnino i ragazzi in un lavoro di esplorazione e costruzione di senso, anche attraverso strumenti narrativi e visivi che facilitino la rappresentazione di sé in prospettiva.

Riferimenti bibliografici

- Arthur, M. B., Rousseau, D. M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- De Cervens, J., Crain, K., Hutchins, C. L., (2023), *Young adults and workplace wellness*. Wellness Benefits Survey, conducted by the Aging Well Hub at Georgetown University's Business for Impact at the McDonough School of Business in partnership with Bank of America.
- Deloitte Global (2025). *2025 Gen Z and Millennial Survey* <https://www.deloitte.com/content/dam/assets-shared/docs/campaigns/2025/2025-genz-millennial-survey.pdf>
- Eures (2024). *Giovani 2024: il bilancio di una generazione*, https://agenziagioventu.gov.it/wp-content/uploads/2024/04/2024_01_RAPPORTO-GIOVANI_REP-ORT-COMPLETO_4_4_2024.pdf
- Eurispes (2024). *Rapporto Italia 2024*, <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto/rapporto-italia-2024/>
- Foundation for European Progressive Studies (FEPS) (2022). *Builders of Progress: The War in Ukraine Through the Eyes of Youth*, <https://feps-europe.eu/publication/builders-of-progress-the-war-in-ukraine-through-the-eyes-of-youth/>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hsieh H-F, Shannon SE, (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*;15(9):1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Istat (2023). *Indagine bambini e ragazzi. Anno 2023. Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali*, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Bambini-e-ragazzi-2023.pdf>
- Marini, M., Livi, S., Cecalupo, A., Scarci, F., Santini, F., Parris, C., Benvenuto, G. (2023). I feel good with my teachers. The effects of positive teacher-student relationship on students' self-esteem and perceptions about their future. *Psychology Hub*, 40(1), 63–72. <https://doi.org/10.13133/2724-2943/17983>
- OECD (2025). *The State of Global Teenage Career Preparation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en>.
- Savickas, M. (2011). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Waworuntu, E. C., Kainde, S. J. R., & Mandagi, D. W. (2022). Work-Life Balance, Job Satisfaction and Performance Among Millennial and Gen Z Employees: A Systematic Review. *Society*, 10(2), 384-398. <https://doi.org/10.33019/society.v10i2.464>



NARRAZIONE E APPRENDIMENTO. BASI TEORICHE E RICERCA EMPIRICA NEL CONTESTO DI LINGUA TEDESCA

Jeanette Hoffmann*

(Libera Università di Bolzano)

ABSTRACT

La narrazione è strettamente legata all'apprendimento: i bambini acquisiscono linguaggio e consapevolezza attraverso contesti narrativi durante la socializzazione e anche l'insegnamento scolastico è influenzato dalle narrazioni. Questo articolo esamina i collegamenti teorici tra apprendimento e narrazione e presenta dati empirici risultanti dalla ricerca svolta in classi di lingua e letteratura tedesca, mettendo in luce il valore dell'apprendimento narrativo a scuola.

Parole chiave: narrazione, apprendimento, ricerca empirica, letteratura tedesca, scuola

Narration is closely linked to learning: children acquire language and awareness through narrative contexts during their socialization, and also classroom interaction is influenced by narratives. This article examines the theoretical connections between learning and narration and presents empirical data from research conducted in German language and literature classes, highlighting the value of narrative learning in schools.

Keywords: narration, learning, empirical research, German literature, school

* Jeanette Hoffman (Phd, Jeanette.Hoffmann@unibz.it) è professoressa ordinaria di Didattica della letteratura tedesca presso la Libera Università di Bolzano. È autrice del pluripremiato studio *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext* (Waxmann, 2011). I suoi interessi di ricerca sono la letteratura per l'infanzia e la sua didattica, l'apprendimento letterario, linguistico ed estetico, la ricerca sulla ricezione, l'insegnamento e la professionalizzazione in contesti multilingui e interculturali.



Introduzione

Per imparare dobbiamo raccontare e per raccontare dobbiamo imparare. O per dirla in altro modo: l'apprendimento presuppone l'esperienza. Organizziamo e soppesiamo queste esperienze nelle nostre narrazioni, ed è attraverso le narrazioni che rendiamo accessibile a noi stessi e agli altri ciò che abbiamo vissuto.

Hartung 2011, p. 11.

La narrazione e l'apprendimento sono collegati in molti modi. Nel loro processo di socializzazione linguistica e culturale, i bambini crescono in una cultura di costruzione del significato narrativo e acquisiscono linguaggio e coscienza in contesti narrativi. I processi di apprendimento nei contesti di insegnamento scolastico sono anch'essi modellati dalle narrazioni. In questo articolo inizierò delineando i collegamenti teorici tra apprendimento e narrazione e, in seguito, fornirò approfondimenti empirici sulla ricerca in classe nel contesto di lingua tedesca. Le prospettive evidenzieranno il potenziale dell'apprendimento narrativo nei contesti educativi.

1. Contesto teorico – narrazione e apprendimento

Narrazione e apprendimento sono strettamente interconnessi. Negli ultimi anni, questa connessione è stata esaminata approfonditamente da una prospettiva interdisciplinare (Hartung et al., 2011), sia nell'ambito delle scienze dell'educazione (dell'educazione ai media, dell'educazione religiosa, della didattica della storia o della didattica della prima, seconda o terza lingua), sia nelle discipline ad esse correlate (la psicologia cognitiva, l'antropologia o le scienze culturali e sociali). Per quanto le varie discipline vedano in modo diverso l'interazione tra narrazione e apprendimento, tutte ne riconoscono gli aspetti di *eccezionalità*, *temporalità*, *esperienzialità*, *creazione di senso* e *formazione della memoria*. È evidente che sia la narrazione che l'apprendimento abbiano come punto di partenza momenti di eccezionalità e cerchino di chiarirli, che entrambi si verifichino nel tempo e producano cambiamenti, che entrambi siano legati alle esperienze che vengono strutturate e riorganizzate in modo narrativo. Tutto ciò è finalizzato a spiegare lo straordinario, a prendere coscienza della propria esperienza, a condividerla con gli altri, creando così un significato e formando una memoria autobiografica.

Da una prospettiva culturale-psicologica, Bruner (1986) dimostra l'importanza centrale della

narrazione per la cultura e l'apprendimento umano. Distingue due modalità di pensiero: il *pensiero paradigmatico*, organizzato in modo sistematico, e il *pensiero narrativo*, strutturato e inquadrato in modo narrativo. Quest'ultimo, in particolare, è centrale nei processi di apprendimento dei bambini, ad esempio nell'acquisizione del linguaggio (Bruner, 1985). Le connessioni tra apprendimento e narrazione vengono differenziate di seguito dal punto di vista teorico.

2.1 L'eccezionalità

Il punto di partenza di ogni narrazione è un momento eccezionale, un evento inaspettato, una deviazione dalla norma che deve essere spiegata attraverso la narrazione per creare "links between the exceptional and the ordinary" (Bruner, 1990, p. 47): "the function of a story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible a deviation from a canonical cultural pattern" (Bruner, 1990, pp. 49–50). Ciò consente di creare nuovi collegamenti, di acquisire nuove conoscenze e, in questo senso, l'apprendimento avviene in modo narrativo. Nel contesto della didattica del tedesco, si fa riferimento all'eccezionale, all'inspiegabile, a ciò che è degno di essere raccontato, alla deviazione dalla norma culturale come punto di partenza per la narrazione e l'apprendimento (Naujok, 2008; Dehn et al., 2014).

2.2 Temporalità

Un altro aspetto che collega la narrazione e l'apprendimento è la loro struttura sequenziale, il loro "unfolding of events over time" (Bruner, 2005, p. 26). Una storia ha bisogno di tempo per essere raccontata, di un processo di conferma, riorganizzazione e strutturazione e non può essere ridotta solo al suo finale. Anche i processi di apprendimento hanno bisogno di tempo per essere portati a compimento – che a volte include delle deviazioni – e non possono essere abbreviati.

Le narrazioni hanno una doppia struttura temporale: quella del tempo raccontato e quella del tempo del racconto (Martínez, Scheffel, 2016). Il tempo dell'apprendimento e della narrazione è per le persone un tempo significativo che va al di là di sé stesso. Bruner (2005) considera "Past and Present as Narrative Constructions" (p. 23) e riassume "a structure of committed time" (p. 26) come una caratteristica essenziale della narrazione, richiamando al contempo l'attenzione sull'atemporalità delle storie. Questa validità atemporale delle narrazioni, unita alla contemporanea natura temporale dell'esistenza umana narrata, apre la possibilità di rappresentare, comprendere e capire i cambiamenti (Nünning, 2013). La narrazione e l'ap-



prendimento si svolgono quindi nel tempo, richiedono tempo sufficiente e collegano tempi diversi tra loro.

2.3 Esperienzialità

Un altro aspetto di collegamento è quello della *esperienzialità* (Fludernik, 1996). Nella narrazione, i ricordi possono essere elaborati e strutturati, le esperienze possono essere rese accessibili agli altri. Ascoltando, leggendo, vedendo o sperimentando queste storie, ci si può appropriare delle esperienze altrui, ristrutturare le proprie e generare processi di apprendimento (Hartung et al., 2011). Nell'ambito della didattica della scrittura, Dehn et al. (2014) hanno sottolineato, in relazione ai racconti in forma scritta dei bambini della scuola primaria, l'importanza dell'*esperienzialità*, il significato delle storie per i bambini e della *narrabilità* (Labov, 1972) che deve essere stabilita dai destinatari e della creazione di un *repertorio di storie* che offra ai bambini pattern narrativi. Nella sua pluriennale ricerca empirica sulla lettura ad alta voce e sulla narrazione in famiglia e nelle scuole primarie con bambini monolingui e multilingui, Wieler (2024) ha mostrato come questi pattern narrativi possano trasformarsi in storie letterarie nella conversazione e nei testi dei bambini. Nei suoi progetti sulla narrazione orientati alla pratica, Wardetzky (2019) ha dimostrato come i bambini multilingui possano essere inculturati attraverso approcci narrativi alla lingua e alla cultura che siano per loro significativi.

2.4 Creazione di senso

La creazione di senso è un ulteriore elemento inerente sia alla narrazione che all'apprendimento. Raccontiamo storie per dare un senso alle nostre esperienze e per collocarle in un contesto significativo collegandole alle esperienze precedenti (Nünning, 2013). Quando apprendiamo in contesti narrativi, attribuiamo un significato al nostro apprendimento; attraverso interpretazioni e collegamenti, emerge qualcosa di nuovo che non era stato pensato prima e che ora prende senso (Hartung et al., 2011). L'importanza delle storie con cui i bambini si cimentano nel contesto scolastico e la rilevanza degli spunti narrativi, conversazionali, creativi e per la scrittura per i mondi di vita dei bambini, che scaturiscono da queste storie o sono ad esse collegate, sono quindi determinanti per far sì che queste attività siano considerate significative dai bambini e lascino un segno su di loro.

2.5 Formazione della memoria

Un altro legame tra apprendimento e narrazione è quello del ricordo. Nell'ambito degli studi culturali, J. Assmann (1997) e A. Assmann (2015) dimostrano l'importanza della narrazione per la formazione e la trasmissione di una memoria comunicativa e culturale. Fanno riferimento in particolare alle pratiche legate al ricordo collettivo della memoria culturale a livello sociale.

A. Assmann (2015) distingue due modalità di ricordo, una *memoria funzione* (Funktionsgedächtnis) e una *memoria archivio* (Speichergedächtnis). Nella memoria archivio, molto simile, appunto, a quella degli archivi o del subconscio, la conoscenza è immagazzinata in forma di massa amorfa in modo disarticolato. È quindi disponibile come fondo per il trasferimento nella memoria funzione, che si concretizza, ad esempio, in testi narrativi o in esperienze narrate. I processi di apprendimento avvengono nella connessione narrativa tra memoria archivio (non strutturata e non abitata) e memoria funzione (strutturata e abitata).

Questa prospettiva sviluppata negli studi culturali può essere applicata anche ai processi di apprendimento individuali, come si può vedere considerando l'importanza di un archivio di storie per l'utilizzo di pattern narrativi. Per quanto riguarda la motivazione antropologica delle lezioni di letteratura nel contesto della didattica del tedesco, vengono fatti diversi riferimenti a tali teorie della memoria (Hoffmann, 2011; Kepser, Abraham, 2016). Sullo sfondo della teoria socio psicologica della *memoria comunicativa* di Welzer (2010), il significato individuale delle esperienze – reali o fittizie – è decisivo per la strutturazione narrativa delle esperienze. Allo stesso tempo, le esperienze strutturate narrativamente contribuiscono alla formazione di una memoria autobiografica che è fisica ed emotiva e che è superiore alle altre funzioni della memoria e le tiene insieme. Collegando le teorie, la memoria nelle discussioni letterarie in classe si può localizzare tra *memoria comunicativa* e *memoria culturale* (Hoffmann, 2011).

Sulla base di queste considerazioni teoriche sulla connessione tra narrazione e apprendimento, il capitolo seguente intende dimostrare empiricamente le possibilità di interazione tra narrazione e apprendimento nella ricerca in classe.

3. Apprendimento narrativo

Gli approcci narrativi all'apprendimento, poiché non sono principalmente orientati alle prestazioni e non mirano a raggiungere rapidamente un risul-



tato “evidente” e verificabile dei processi di apprendimento cognitivo individuali, possono apparire in contraddizione con l’attuale orientamento, nell’ambito del sistema scolastico, alle competenze e alla standardizzazione dell’insegnamento e dell’apprendimento. Si concentrano, infatti, su processi educativi olistici e a lungo termine in cui l’individuo è osservato anche nel suo contesto sociale e includono anche errori e deviazioni. Nella discussione sulla teoria educativa e sulla didattica specialistica nel contesto di lingua tedesca, la narrazione si riflette continuamente in modelli teorici e concetti didattici, ad esempio nelle scienze dell’educazione (Fahrenwald, 2011), nella didattica del tedesco (Claussen, Merkelbach, 1994; Merkel, 2000; Waldmann, Bothe, 2000) o nella didattica interculturale delle lingue straniere (Bredella, 2012).

Se guardiamo alla ricerca empirica sull’insegnamento negli ultimi vent’anni, molti studi qualitativi e ricostruttivi si sono concentrati sugli aspetti narrativi dell’apprendimento in varie aree della didattica del tedesco, come media e letteratura, scrittura e didattica narrativa (Becker, Wieler, 2013; Dehn et al., 2014; Hoffmann, 2011; Naujok, 2023; Schüler, 2019; Wieler et al., 2008).

Gli aspetti narrativi si collocano a diversi livelli, come l’oggetto di studio, il processo di apprendimento cognitivo, l’interazione sociale, l’azione linguistica pragmatica o il contesto sociale. Anche la metodologia di ricerca fa uso di elementi narrativi, ad esempio quando si analizzano le interazioni in sequenza, come nell’analisi della conversazione (Deppermann, 2013) o nell’analisi dei “key incidents” (Kroon, Sturm, 2007). Di seguito saranno presentati alcuni studi empirici selezionati per mostrare la varietà delle connessioni tra narrazione e apprendimento nel contesto delle lezioni di tedesco. La presentazione segue l’ordine cronologico di pubblicazione degli studi e tiene quindi conto della loro successione temporale.

3.1 *Apprendimento narrativo nella ricezione di vecchi e nuovi media*

Nell’ambito della didattica dei media, nel progetto etnografico *Medienrezeption und Narration* (Ricezione dei media e narrazione), Wieler et al. (2008) analizzano le esperienze dei bambini di 7–8 anni della scuola primaria con vecchi e nuovi media e i loro stili narrativi mutevoli nel contesto scolastico e familiare. In uno studio condotto nelle scuole, vengono osservate pratiche didattiche di routine nell’uso dei media tradizionali (come le storie finzionali in forma di libro, in particolare), che aprono una varietà di discussioni orientate alla loro ricezione (orali e scritte). Inoltre, vengono osservati concetti didattici la cui complessità viene progressivamente aumentata.

Le nuove forme di narrazione, invece, soprattutto quelle digitali, di solito non vengono incluse nel contesto della discussione o della scrittura in classe, poiché gli insegnanti presumibilmente non attribuiscono loro alcun potenziale narrativo che favorisca l’apprendimento. Tuttavia, queste forme narrative dei media pongono ai bambini, nell’ambito degli obiettivi della didattica del tedesco legati all’educazione linguistica, la grande sfida di imparare a strutturare in modo narrativo le loro esperienze di ricezione e di formularle attraverso delle strutture linguistiche.

[...] sono necessarie attività specificamente progettate in modo che i contenuti dei media possano essere sperimentati dagli studenti in un contesto narrativo e illustrati (attraverso una struttura narrativa); è importante sostenere un approccio che enfatizzi l’importanza della discussione e dell’interazione intorno alla ricezione di tali contenuti e che riconosca gli studenti come ‘esperti’ delle loro esperienze mediali (Wieler et al., 2008, p. 275).

Lo studio sulle famiglie del progetto mostra anche una preferenza da parte dei genitori per i libri, mentre i bambini cercano temi rilevanti per la loro crescita (o sviluppo) nelle varie forme narrative dei media. Nelle famiglie multilingui, i media sono utilizzati in particolare dai genitori per promuovere le competenze linguistiche, sia nella prima che nella seconda lingua, mentre i bambini a loro volta si sentono particolarmente coinvolti dalle storie e dai personaggi. Una pratica che preveda l’utilizzo dei media rilassata e attenta agli interessi dei bambini per le storie favorisce, quindi, l’apprendimento. Nell’ambito della ricerca sulla ricezione dei media, Wieler et al. (2008) rilevano quindi la necessità di approfondire le dimensioni narrative.

3.2 *Apprendimento narrativo nelle conversazioni sulla letteratura*

Nel suo studio empirico qualitativo *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext* (Discussioni letterarie in un contesto interculturale), Hoffmann (2011) esamina da una prospettiva didattico-letteraria, con uno sguardo alla memoria interculturale e alla ricerca sulla ricezione letteraria, la ricezione da parte di alunni in Germania e Polonia di un romanzo storico contemporaneo per ragazzi incentrato sull’esperienza di fuga di una famiglia ebrea dalla Polonia occupata dai tedeschi in Ungheria nel 1943. Diversi aspetti narrativi dell’apprendimento risultano significativi nei quattro sotto-studi dell’indagine. La prima parte comprende *storie narrate* in Germania e in Polonia e



cerca di indagare quali storie sul periodo del Nazionalsocialismo e della Seconda guerra mondiale siano conosciute dagli adolescenti in Polonia e in Germania e di come essi si rapportino ad esse (Hoffmann, 2012). Viene mostrato come i giovani usino le storie in *famiglia*, nella *letteratura* e nei *media*, a *scuola* e “*per strada*” per formare la loro consapevolezza storica e recepiscono il romanzo storico contemporaneo per ragazzi in oggetto sullo sfondo di queste storie, che differiscono nei rispettivi contesti culturali.

La seconda parte si occupa della contestualizzazione storico-politica della lettura dei romanzi in classe. Si cerca di capire come avviene la formazione della memoria culturale in entrambi i Paesi nelle discussioni in classe sui testi letterari e come la letteratura e la storia siano collegate tra loro in questo processo (Hoffmann, 2011). Anche in questo caso, la narrazione gioca un ruolo importante quando gli insegnanti di entrambi i Paesi, nelle lezioni di storia, fanno riferimento a testi letterari, storie personali ed esperienze con i media.

La terza parte dello studio fa luce sulla ricezione soggettiva del romanzo. Si esamina come gli adolescenti si appropriino individualmente del romanzo e quali strutture generali siano alla base dei loro processi di appropriazione (Hoffmann, 2018). I passaggi narrativi che emergono dalle interviste rivelano in particolare le sfide e i punti di tensione che i giovani devono affrontare durante il processo di ricezione, che sono causati dal tipo di narrazione del romanzo e che si muovono, ad esempio, tra *finzione* e *realtà*, tra *il livello di azione* e *quello di coscienza* o tra le *prospettive narrative dei personaggi*.

La quarta parte dello studio è dedicata alla discussione e all'interazione intorno alla ricezione del romanzo in classe dopo la lettura. Si tratta di capire come vengono inquadrare le conversazioni letterarie in classe e come le differenze di inquadramento possano essere rese fruttuose per i processi di apprendimento letterario (Hoffmann, 2011). Dalle analisi delle conversazioni emerge chiaramente che, in particolare nelle discussioni in classe strutturate in modo narrativo sui mutevoli processi di ricezione degli alunni e dell'insegnante, possono essere ricostruite esperienze letterarie che sono legate alla polifonia della storia e alla polifonia dell'appropriazione.

Riassumendo tutte le parti dello studio, viene prefigurato, in contesto didattico-letterario, come “alla narratività nelle sue varie dimensioni nell'approccio con i testi letterari debba essere attribuito un peso particolare nella progettazione delle discussioni in classe” (Hoffmann, 2011, p. 328).

3.3 *Apprendimento narrativo nella scrittura di parole e immagini*

Nel suo studio didattico-programmatico *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild* (Pattern narrativi nel contesto della parola e dell'immagine), Schüller (2019) esamina, da una prospettiva didattica in rapporto alla scrittura, i racconti in forma scritta di bambini monolingui e plurilingui della scuola primaria provenienti da bacini d'utenza socialmente diversi. Lo studio si colloca al confine tra didattica della lingua e della letteratura. Dal punto di vista narratologico, vengono presi in considerazione racconti in forma scritta di bambini di terza classe della scuola primaria riferiti ad una leggenda, ad un dipinto e a figure della letteratura e dei media, che affrontano tutti in modo diverso temi significativi dal punto di vista esistenziale.

Ci vuole una storia per raccontare cosa si prova a saltare per la prima volta da una tavola di tre metri, a trovare l'amica della vita o a viaggiare con i nonni – tutti e quattro in una piccola roulotte.

Ci vuole una storia per immaginare cosa significhi essere talentuosi e famosi, dover lasciare la propria casa, vivere senza libertà o perdere una persona cara (Schüller, 2019, p. 11, tradotto da JH).

Lo studio non si concentra da una prospettiva linguistica sull'uso di singoli strumenti linguistici nella scrittura narrativa, ma da una prospettiva narratologica sulle forme linguistiche usate dai bambini per descrivere, sperimentando pattern narrativi, le *esperienze immaginate* e le *sequenze di eventi*. La formazione di questi pattern non è un'imitazione, ma avviene in processi di trasformazione ed è strettamente legata all'immaginazione. Lo studio dimostra che la scrittura stimolata da oggetti estetici che prevedano contenuti narrativi e attraverso attività che favoriscano l'immaginazione offre ai bambini l'opportunità di orientarsi all'interno di pattern narrativi e di fare esperienze sia letterarie che estetiche.

Il potenziale narrativo proveniente dagli spunti forniti per la scrittura è quindi strettamente legato ai processi di apprendimento narrativo dei bambini che scrivono. Dai risultati ottenuti Schüller (2019) evince che è importante dare la possibilità ai bambini di formare pattern narrativi in classe offrendo loro una gamma diversificata di storie, assegnando attività che stimolino i processi di trasformazione, favorendo uno scambio sulle loro storie e riconoscendo le forme di linguaggio narrativo proficue: “Per la narrazione a scuola, è particolarmente importante tenere a mente il fulcro della narrazione: la formulazione e la comunica-



zione di esperienze immaginate" (p. 357, tradotto da JH).

Riassumendo i risultati della ricerca qualitativo-empirica orientata alla narrazione nelle lezioni di tedesco, si può affermare che la narritività ha un significato decisivo per i processi di apprendimento linguistico-letterario sia per quanto riguarda il tema, il discorso sociale, la strutturazione dei processi di apprendimento individuali e delle interazioni sociali a scuola e in famiglia, nonché per la connessione tra memoria comunicativa e culturale.

4. Prospettive – Potenziale dell'apprendimento narrativo

In questo articolo è stato esaminato l'apprendimento narrativo nelle lezioni di tedesco sullo sfondo delle considerazioni legate alla teoria narrativa e agli studi empirici. L'obiettivo era quello di esplorare il potenziale delle narrazioni a diversi livelli (oggetto di apprendimento, processo di apprendimento cognitivo, interazione sociale). L'attenzione si è concentrata sulla strutturazione narrativa delle esperienze vissute. È stato dimostrato che:

- la narrazione e l'apprendimento avvengono nel tempo e che quindi anche i processi di apprendimento narrativo richiedono *tempo*;
- l'eccezionale, l'inaspettato e l'incompreso sono il punto di partenza della narrazione e dell'apprendimento e che i *punti che portano a porsi delle domande* sono quindi di importanza centrale per i processi di apprendimento narrativo;
- la narrazione e l'apprendimento sono costituiti socialmente e quindi sono necessarie situazioni di *interazione sociale*, ricezione collettiva, scambio collettivo o comprensione reciproca finalizzate a favorire i processi di apprendimento narrativo;
- la narrazione e l'apprendimento sono spesso basati su oggetti (di apprendimento), media, motivo per cui la *selezione di media* come spunto di narrazione, conversazione e scrittura è significativa per i processi di apprendimento narrativo;
- nella strutturazione narrativa delle esperienze emergono nuove intuizioni. Pertanto, i *processi di trasformazione*, in particolare la *scrittura*, rappresentano momenti fondamentali di apprendimento e riflessione narrativa.

Il ricco e diversificato potenziale della narrazione per i processi di apprendimento, per l'appropriazione del sé e del mondo, è diventato

evidente nel contesto della didattica del tedesco. Le culture dell'insegnamento e dell'apprendimento narrativo sono caratterizzate da situazioni di apprendimento che hanno una struttura aperta e da opportunità di narrazione, scrittura e discussione progettate in modo narrativo e interattivo.

Si tratta di confrontarsi con storie che inducano alla riflessione, con l'incertezza e l'ambiguità, con le proprie e altrui interpretazioni. Gran parte della responsabilità dei processi di apprendimento spetta agli alunni stessi. Devono raccontare le loro storie (di apprendimento) da soli, con il supporto degli insegnanti e in interazione con loro.

Riferimenti bibliografici

- Assmann, A. (2015). *Ricordare: Forme e mutamenti della memoria culturale*. Il Mulino.
- Assmann, J. (1997). *La memoria culturale: Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*. Biblioteca Einaudi.
- Becker, T., Wieler, P. (Eds.). (2013). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Stauffenburg.
- Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Narr.
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language*. W. W. Norton & Company.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2005). Past and Present as Narrative Constructions. In J. Straub (Ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (pp. 23–43). Berghahn Books.
- Claussen, C., Merkelbach, V. (1995). *Erzählwerkstatt: Mündliches Erzählen*. Westermann.
- Dehn, M., Merklinger, D., Schöler, L. (2014). Narrative acquisition in educational research and didactics. In P. Hühn, J. Meister, J. Pier, W. Schmid (Eds.), *Handbook of narratology* (pp. 489–506). De Gruyter.
- Deppermann, A. (2013). Editorial: Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.01dep>
- Fahrenwald, C. (2011). *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen: Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt*. Springer VS.
- Fludernik, M. (1996). *Towards a 'Natural' Narratology*. Routledge.
- Hartung, O., Steininger, I., Fuchs, T. (Eds.). (2011). *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Springer VS.
- Hoffmann, J. (2011). *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=dowload&buchnr=2540>
- Hoffmann, J. (2012). Narrated (Hi)Stories in an Intercultural Context: How Young People in Germany and



- Poland Deal with Tensions Between Communicative and Cultural Memory. In E. Boesen, F. Lentz, M., D. Scuto, R. Wagener (Eds.), *Peripheral Memories: Public and Private Forms of Experiencing and Narrating the Past* (pp. 259–281). transcript.
- Hoffmann, J. (2018). The Historical Youth Novel Malka by Mirjam Pressler and its Reception by Pupils in Germany and in Poland. *Filoteknos*, 8(8), 101–118. https://www.ifp.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/Filoteknos/Filoteknos_08.pdf
- Kepser, M., Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (4a ed. compl. riv. e ampl.). Erich Schmidt.
- Kroon, S., Sturm, J. (2007). International comparative case study research in education: Key incident analysis and international triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad, P.-H. van de Ven (Eds.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues* (pp. 99–118). Rodopi.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* (pp. 354–396). University of Pennsylvania Press.
- Martínez, M., Scheffel, M. (2016). *Einführung in die Erzähltheorie* (10a ed. riv. e agg.). C. H. Beck.
- Merkel, J. (2000). *Spielen, Erzählen, Phantasieren: Die Sprache der inneren Welt*. Antje Kunstmann.
- Naujok, N. (2008). Erzählen, Lernen und abduktive Theoriegenese. In P. Wieler (Ed.), *Medien als Erzählanlass: Wie lernen Kinder mit alten und neuen Medien?* (pp. 37–53). Fillibach.
- Naujok, N. (2023). Participation in Storytelling Settings: Multimodality in Multilingual Contexts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 35–56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Nünning, V. (2013). Narrativität als interdisziplinäre Schlüsselkategorie. *Forum Marsilius-Kolleg*, 2(6), 1–17. <https://doi.org/10.11588/fmk.2013.0.10768>
- Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild: Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. J. B. Metzler.
- Waldmann, G., Bothe, K. (2000). *Erzählen*. Klett.
- Wardetzky, K. (2019). *Ankommen: Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. ko-paed.
- Welzer, H. (2010). Communicative Memory. In A. Erll, A. Nünning (Eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 285–300). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/978311-0207262.4.285>
- Wieler, P. (2024). Children's Own Stories as Representations of the Self and Their Views of the World. In M. C. Gatti, J. Hoffmann (Eds.), *Storytelling as a Cultural Practice: Pedagogical and Linguistic Perspectives* (pp. 29–49). Peter Lang.
- Wieler, P., Brandt, B., Naujok, N., Petzold, J., Hoffmann, J. (2008). *Medienrezeption und Narration: Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Fillibach.



VOLTARE LA PAGINA: L'USO DELL'ALBO ILLUSTRATO NEL PROGETTO DI RICERCA "CAMBIARE"*

Alessia Rosa

(Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)

Claudia Chellini

(Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)

Caterina Mazza

(Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)

ABSTRACT

Il contributo presenta l'uso dell'albo illustrato nell'ambito del progetto PRIN CAMBIARE, finalizzato a promuovere riflessioni sulle modalità di esecuzione delle pene detentive per donne con figli minori e sostenere il benessere infantile attraverso mediatori narrativi. La ricerca ha adottato metodologie qualitative articolate in visite etnografiche presso strutture detentive e focus group con detenute-madri nelle case-famiglia protette, utilizzando l'albo e l'approccio laboratoriale per la riflessione e il confronto dei partecipanti. In parallelo è stato co-progettato un percorso con le insegnanti della scuola Sansovino di Torino incentrato sull'albo quale mediatore educativo. L'analisi evidenzia il potenziale dell'iconotesto nella rielaborazione delle esperienze di discontinuità, supportando l'identità genitoriale e fornendo continuità educativa nei contesti di privazione della libertà.

Parole chiave: albo illustrato, lettura ad alta voce, strutture detentive, benessere, mediatore educativo

The contribution presents the use of picturebooks within the CAMBIARE Project, aimed at promoting reflections on the methods of executing custodial sentences for women with minor children and supporting child welfare through narrative mediators. The research adopted qualitative methodologies structured around ethnographic visits to detention facilities and focus groups with detained mothers in protected family homes, using picture books and the workshop approach to stimulate reflection and discussion among participants. In parallel, a pathway was co-designed with teachers from the Sansovino school in Turin, focused on picture books as educational mediators. The analysis highlights the potential of icon text in processing experiences of discontinuity, supporting parental identity, and providing educational continuity in contexts of deprivation of liberty.

Key words: picture book, reading aloud, detention facilities, wellbeing, educational mediator

* Pur essendo il testo il risultato del confronto tra le autrici, il § 1 è da attribuirsi a A. Rosa, il § 2 a C. Chellini, il § 3 a C. Mazza. Alessia Rosa (a.rosa@indire.it) è Prima Ricercatrice presso INDIRE e Dottore di Ricerca in Scienze dell'Educazione. I suoi interessi di ricerca si concentrano sull'educazione nel Sistema Integrato 0-6, con particolare attenzione alla progettazione e organizzazione degli spazi educativi, alla creatività e all'apprendimento personalizzato. Ricopre il ruolo di referente scientifico per il profilo "Esperto in percorsi educativi 0-6" del Master di I livello/Corso di Alta formazione "Expert Teacher", promosso in partnership tra IUL e il Centro Studi Erickson. Claudia Chellini (c.chellini@indire.it) è prima ricercatrice presso INDIRE. Si occupa in particolare di espressività e arte a scuola, di lettura come pratica educativa, di fiabe di tradizione popolare e dei linguaggi artistici del teatro. È referente scientifico del progetto di ricerca-formazione *La fiaba popolare come spazio laboratoriale per l'educazione socio-affettiva*, formatrice sulla lettura della fiaba di tradizione popolare nell'ambito delle politiche educative della Regione Toscana *Leggere: forte!*. Caterina Mazza (c.mazza@indire.it) Ph. D. in Scienza Politica e RI, con un background di studi storico-filosofici, ha partecipato a diversi progetti di ricerca nazionali e internazionali incentrati su temi diversi connessi al rispetto dei diritti umani, ai contesti di privazione della libertà e al sistema educativo. Attualmente lavora come Collaboratrice di Ricerca presso INDIRE nel sostenere le scuole a definire percorsi formativi atti a sviluppare il pensiero critico degli studenti e a progettare percorsi di cittadinanza e inclusione sociale.



1. CAMBIARE la prospettiva di ricerca educativa sul rapporto tra carceri e servizi 0-6

Il ruolo che i primi anni di vita hanno sullo sviluppo complessivo di un individuo è oggi ampiamente condiviso da molteplici studi, a partire da prospettive diversificate. I caregiver primari, gli spazi di cura e di socializzazione, così come le routine e le proposte di gioco e narrazione rappresentano importanti strumenti a supporto della crescita dei bambini e delle bambine (Di Trani, 2024).

I contesti di crescita sul territorio italiano sono ampiamente diversificati e tra questi è corretto annoverare anche i sistemi penitenziari, in cui trascorrono i primi anni di vita i figli delle mamme detenute¹ che optano per tale opzione, normata per legge², con l'obiettivo di tutelare il rapporto genitoriale anche attraverso la scelta di strutture alternative in cui scontare la pena.

Il numero di madri che espletano la loro pena insieme ai figli (perlopiù uno) si aggira oggi intorno alle 15 unità all'interno delle sezioni nido delle carceri e degli ICAM³. Come evidenzia il Report di Save the Children del 2024 "accanto ai bambini piccoli costretti a conoscere il mondo attraverso le sbarre, vi sono poi oltre 100.000 minori con uno o entrambi i genitori in carcere" (De Marchi, 2024, p. 107).

Il tema delineato attraverso la consistenza numerica descrive solo sommariamente un fenomeno complesso che merita una più ampia analisi, per sostenere una riflessione comune e interventi capaci di rispondere alla duplice istanza di garantire l'esecuzione della pena e l'accoglienza delle donne autrici di reato e dei loro bambini.

Il Progetto *Change again. Mothers and Babies in a right environment. The external implementation of sentencing for women with children CAM-*

*BIARE*⁴ aspira a porre il proprio operato di ricerca nel solco di tale istanza e mira a elaborare linee di intervento multidisciplinari – giuridiche, sociali, educative e architettoniche – per sostenere alternative al carcere che rispettino i bisogni dei minori e si caratterizzino per tempi, modalità e ambienti adeguati al nucleo madre-bambino.

Nell'ambito del partenariato descritto in nota, INDIRE, operando in qualità di unità di ricerca pedagogica del progetto, ha rivolto la propria attenzione ai professionisti dei servizi educativi 0-6 (educatrici e insegnanti) elaborando proposte utili a supportare i bambini in tutte quelle situazioni di rottura delle routine che spesso contraddistinguono l'esperienza nelle istituzioni carcerarie, in cui i passaggi da una struttura all'altra possono essere repentini e implicano nuovi spazi da abitare e prassi da conoscere.

Configurandosi come elementi di continuità esperienziale i servizi educativi 0-6 assumono, per i minori che condividono l'esperienza della detenzione materna, una funzione di riferimento socio affettivo importante nel processo evolutivo.

L'albo illustrato è stato individuato quale possibile mediatore delle proposte educative in primis per la sua "portabilità", oltre che per le caratteristiche che lo rendono una forma letteraria capace di sostenere i processi di analisi, comprensione e riflessione (Dallari, 2023). I bambini possono portare fisicamente con loro gli albi nei vari passaggi tra le istituzioni educative, scolastiche, familiari e carcerarie andando a costituire metaforicamente la custodia di un ricco (e talvolta pesante) bagaglio esperienziale.

Attraverso attività di lettura, drammatizzazione e proposte di reinterpretazione grafica, gli albi possono supportare i più piccoli non solo nella comprensione di fenomeni complessi ma anche nella rielaborazione degli stessi. Perché ciò avvenga il personale educativo deve essere sensibilizzato alla scelta e all'uso degli albi nella pratica educativa; il gruppo di ricerca ha quindi elaborato un repository di attività educative e individuato un ampio bacino di albi funzionali al progetto suddividendoli per target e tematiche trattate.

Sulla base di tale proposta è stato poi co-progettato con le insegnanti della scuola di Via Sansovino di Torino un percorso che ha visto coinvolti i bambini degli ultimi due anni della scuola dell'infanzia.

1 Si userà di seguito il termine "madri" anziché "madri detenute": le proposte, pur nate in contesto specifico, sono funzionali in tutte le situazioni di significativa rottura della routine infantile.

2 La Legge n. 354 del 25 luglio 1975 art. 11 co. 9 ha introdotto la possibilità per le detenute madri di tenere presso di sé il figlio/a (fino ai 3 anni d'età), all'interno di "sezioni nido" separate rispetto alle altre sezioni del carcere. Il limite d'età entro cui i figli possono stare con le proprie madri in carcere è fissato oggi a 6 anni. La Legge n. 62 del 2011 ha poi istituito gli ICAM (Istituti a Custodia Attenuata per detenute Madri) dove detenute madri possono essere inserite con i figli, fino all'età di 6 anni.

3 I dati aggiornati sulle presenze nelle diverse strutture sono consultabili sul sito del Ministero della Giustizia https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/statistiche?facetNode_1=0_2&selectedNode=0_2_1&frame11_item=1

4 Il progetto di ricerca CAMBIARE, finanziato in risposta al bando PRIN: PROGETTI DI RICERCA DI RILEVANTE INTERESSE NAZIONALE – Bando 2022 Prot. 20225 SNKHE; capofila: Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino; partner: INDIRE, dal Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università di Cassino e dalla Fondazione Michelucci di Firenze.



Le attività propedeutiche alla definizione del suddetto intervento, finalizzate alla comprensione e all'identificazione dei bisogni specifici dei bambini che vivono le peculiarità della relazione diadica madre-figlio all'interno dei contesti carcerari, sono state articolate secondo due distinte metodologie di ricerca:

- a) visite etnografiche presso le strutture detentive che ospitano donne in esecuzione penale accompagnate dai propri figli, integrate da interviste semi-strutturate condotte con il personale operativo/educativo e con esperti specializzati nella fenomenologia carceraria;
- b) focus group con le madri presenti presso case-famiglia protette, attraverso l'impiego della metodologia narrativa e degli albi illustrati quale strumento mediatore per la condivisione di esperienze all'interno di setting laboratoriali strutturati.

Le visite etnografiche e le interviste hanno consentito l'identificazione delle specificità contestuali dei diversi ambienti detentivi, l'analisi dell'organizzazione spaziale e l'osservazione delle dinamiche relazionali caratteristiche di contesti di privazione della libertà e contraddistinti da condizioni di convivenza forzata. Le attività di gruppo condotte con le madri sono state progettate quale metodologia di analisi alternativa rispetto alle interviste classiche. Il gruppo di ricerca INDIRE ha adottato il focus group come strumento di investigazione (Rubat Du Mérac, 2021) mediato e minimamente invasivo, che ha permesso l'emersione graduale degli aspetti più intimi della relazione madre-bambino, delle modalità costruttive di tale legame e delle dinamiche attraverso cui la genitorialità viene esperita all'interno di contesti comunitari. In tale attività gli albi sono stati utilizzati per stimolare la riflessione nei focus group indirizzate alle madri e per supportare la rielaborazione creativa delle narrazioni proposte.

La scelta degli albi sia in contesto educativo che di ricerca è stato uno degli elementi cardine nell'evoluzione dell'attività di esplorazione e comprensione che ha visto nei focus group parte della sua esplicitazione e di cui il presente contributo intende dar conto.

2. La scelta degli albi: indicatori di coerenza educativa

L'offerta di libri per bambini della fascia 0-6 è amplissima: nel 2024 fino a ottobre risultano pubblicati 4.242 libri per l'infanzia e la gioventù (esclusi i fumetti), dei quali circa 2.800 (67%) per bambini da

zero a sei anni (AIE, 2024). Aggiungendo i libri pubblicati negli anni precedenti, ancora disponibili, otteniamo un'offerta davvero enorme.

Per individuare gli albi da proporre nei focus group, è stato dunque necessario definire degli indicatori che guidassero la scelta e aiutassero a non perdersi nel "mar delle storie", scambiando storioline luccicanti per narrazioni pregnanti (Rushdie, 1990). Sulla base dell'analisi della letteratura di settore, si è partiti dalle molte e articolate definizioni di albo illustrato. Tutti gli studiosi concordano nel sottolineare che l'albo è un "testo multimodale" (Stewart, Koopmans, 2025, p. 72), con un rapporto d'interdipendenza fra testo e immagini: codice verbale e codice iconografico concorrono così alla costruzione della narrazione e alla creazione dei significati (Sipe, 1998; Lewis, 2001; Nikolajeva, Scott, 2006; Tontardini, 2012; Salisbury, Styles, 2020). "Si parla a questo proposito specificamente di un "iconotesto", cioè di un codice composito verbo-visuale" (Terrusi, 2012, p. 94).

È come un duetto lirico (Valentino Merletti, 1996) nel quale si fondono musica e parole, azione e riflessione, con due voci che vanno all'unisono o si contrappongono (Pagannone, 2012). Così nell'albo il linguaggio visuale e quello verbale "si giustappungono, si palleggiano il racconto, uno omette l'altro amplifica, uno descrive l'altro evoca, uno specifica l'altro aggiunge, in un'alternanza che crei racconto arioso e dinamico per occhi, orecchie, respiro" (Terrusi, 2012, p. 95).

Si è proceduto quindi a scomporre questo tratto fondante dell'albo in tre indicatori, il testo, le immagini e l'intreccio dei due elementi, tenendo presente il target di riferimento: adulte con bassa scolarizzazione e una diversificata familiarità con la lingua italiana.

Il testo

Molteplici ricerche italiane e internazionali (Batini, Brizioli, Mancini, Scierri, 2021; Batini, 2022) mostrano che la lettura supporta lo sviluppo del linguaggio del bambino anche grazie alla ricchezza dei testi dal punto di vista terminologico, sintattico, grammaticale, retorico, argomentativo, dialogico, ecc. Nel nostro caso, però, il testo doveva essere semplice sia nei vocaboli sia nella sintassi per facilitare la comprensione linguistica, ma doveva comunque esprimere significati e contenuti che gli adulti potessero cogliere nella loro complessità.

Le immagini

Le illustrazioni degli albi sono caratterizzate da una raffinata ricerca artistica (Hamelin, 2012; Terrusi, 2012; Campagnaro, Dallari, 2013; Dallari, 2023) e da una polisemia che consente di esplorare i suoi significati su più livelli. Avendo a disposizione



un tempo breve in un unico intervento, era fondamentale che le immagini fossero evocative e comunicassero in modo diretto. D'altra parte era importante che fossero abbastanza "semplici" da ricordare i disegni dei bambini e non attivare una funzione superegoica che avrebbe rischiato di impedire la libera espressione delle partecipanti, sulla cui reale disponibilità a rivelarsi non si avevano informazioni certe.

Il duetto di parole e immagini

Nell'albo illustrato di qualità parole e immagini interagiscono e "si stringono" per creare un altro linguaggio, quello che gli artisti appartenenti alla corrente della poesia visiva hanno chiamato "verbovisuale", che impegna entrambi gli emisferi cerebrali e attiva una enorme quantità di aree neuronali, con effetti eccezionali di stimolazione intellettuale e cognitiva (Dallari, 2023, p. 120).

Martinez e Harmon (2012, p. 324) individuano i seguenti cinque modi con cui parole e immagini si integrano:

Tipo di interazione	Descrizione
Simmetria	Parole e illustrazioni esprimono un significato simile
Complementarietà	Parole e illustrazioni forniscono informazioni diverse ma complementari
Valorizzazione	Parole e illustrazioni ampliano il significato reciproco
Contrappunto	Parole e illustrazioni raccontano storie diverse
Contraddizione	Parole e illustrazioni sembrano contraddirsi a vicenda

Si è ritenuto che il primo modo potesse risultare un'eccessiva semplificazione poco evocativa e che il quarto e il quinto presentassero una difficoltà altrettanto eccessiva per le composite caratteristiche linguistiche e culturali delle partecipanti. Si è dunque puntato sulla complementarità e la valorizzazione.

Tra i molti albi possibili, sulla base di questi criteri, la scelta è caduta su *Che cos'è un bambino* di Beatrice Alemagna (2008) e *Saremo alberi* di Mauro Evangelista (2010), entrambi vincitori di premi nazionali o internazionali. I testi che presentano sono semplici. Il primo, più disteso, utilizza il linguaggio dei bambini, il secondo, più sintetico, si adatta "visivamente e graficamente ai contenuti della storia" (Ruiz, Campos, Hoster Cabo, 2013, p.

166), creando un insieme verbovisuale di grande immediatezza.

Le illustrazioni di Alemagna ritraggono i bambini in modo vivace e talvolta sorprendentemente realistico. Il suo tratto espressivo non idealizza: mostra gioie e insicurezze, goffaggine e malinconie, dei piccoli come dei grandi. Le illustrazioni di Evangelista sono invece materiche, realizzate con una corda, i cui fili intrecciati si dipanano e si allargano a formare le figure. In entrambi i casi, le parole e le immagini si completano, arricchendosi a vicenda in uno scambio profondamente suggestivo che racconta alla madre di suo figlio e allo stesso tempo della bambina che ancora alberga dentro di lei.

3. Promuovere il confronto con l'albo illustrato

I focus group con le madri, pensati dando centralità all'albo illustrato come mediazione nel percorso di conoscenza del sé e di costruzione di significati di esperienze, si sono svolti nel contesto delle due Casa-famiglia protette (Cfp) presenti in Italia e in una casa alloggio sita in un paese di provincia del Piemonte. Questo tipo di strutture residenziali non penitenziarie, sono alternative alle "sezioni nido" di alcune carceri italiane e agli ICAM in cui le donne autrici di reato possono scontare la pena tenendo i figli con sé⁵. Al loro interno la coppia madre-bambino può vivere in spazi loro dedicati simili ad abitazioni private e le madri, con l'autorizzazione del Giudice di sorveglianza, possono uscire dalle strutture per accompagnare i figli a scuola o per altre attività. La maggiore accessibilità delle Cfp rispetto alle carceri e la libertà nell'organizzare attività al loro interno, nonché il fatto che esse rappresentano modalità di esecuzione della pena alternativa alla detenzione penitenziaria su cui il Progetto CAMBIARE propone una riflessione approfondita, hanno motivato INDIRE a organizzare i focus group in questo tipo di strutture.

5 La Legge 62/2011 ha anche introdotto la possibilità per le madri che non presentano pericolosità di essere trasferite con i figli, di età inferiore ai 10 anni, in Cfp. Queste sono delle strutture private, non penitenziarie, che possono ospitare al massimo sei coppie madre-bambino. Oggi in Italia ne sono attive solo due: una a Roma e una a Milano (Ferrara, Benacquista, De Matteis, 2022; Tollis, 2028; Antigone, 2023). Inoltre, il Ministero della Giustizia con il DM del 15 settembre 2021 ha istituito un fondo per sostenere l'accoglienza residenziale dei nuclei mamma bambino anche in case alloggio per gli anni 2021-2022-2023 (https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.page?contentId=SDC383790). Questo ha permesso a detenute madri di venire accolte con i figli in strutture extra-detentive esistenti-atte ad accogliere donne in situazioni di fragilità.



Le tre realtà considerate, pur appartenendo alla stessa tipologia di residenza non penitenziaria, sono tra loro notevolmente differenti per: tipo di edifici in cui sono state istituite, organizzazione interna e degli spazi, servizi offerti, numero di presenze e tipo di utenza, e territorio in cui sorgono. Per esempio, la Cfp di Milano sorge in un quartiere periferico della città, che tuttavia è ricco di servizi e di aree verdi. In particolare, il rapporto con la comunità parrocchiale della zona e i soggetti della società civile hanno permesso di coinvolgere i bambini ivi presenti in attività di inclusione. L'edificio è una ex scuola ristrutturata in cui sono stati ricavati tre piccoli appartamenti, che possono ospitare ognuno due coppie madre-figlio e che sono uniti tra loro da aree comuni (Tollis, 2018). La Cfp di Roma, invece, è stata istituita nel 2017 in una ex casa da gioco confiscata alla mafia, una grande casa con giardino, che si trova in un quartiere residenziale (De Nardis, 2025). Anche la casa alloggio del Piemonte, che sorge in un edificio ampio, indipendente e luminoso, si trova in un territorio di provincia poco collegato ad altre realtà. In tutte e tre, comunque, l'atmosfera instaurata dagli operatori è amichevole e ospitale.

I focus group hanno coinvolto le 13 donne presenti nelle strutture al momento degli incontri. In tutti e tre le realtà si è riscontrata una certa abitudine alle attività laboratoriali, anche se durante gli incontri si è rilevato un diverso livello di condivisione delle esperienze, dipeso da una diversa conoscenza reciproca nel gruppo, dalle specificità dei contesti e dalla predisposizione di ognuno. Un aspetto che ha invece accomunato tutte le esperienze è l'iniziale disorientamento rispetto all'uso dell'albo e la progressiva curiosità e coinvolgimento. Nella fase iniziale dei focus group è emerso che le donne coinvolte avevano l'idea che l'albo fosse solo qualcosa di utile per i propri figli. Poi, attraverso la lettura animata della conduttrice, è stato possibile osservare i processi di interrogazione e completamento propri degli albi.

I focus group sono stati suddivisi in due momenti: il primo, avviato con la lettura di *Che cos'è un bambino?* (Alemagna, 2015), incentrato sull'idea di genitorialità e su come le donne coinvolte costruiscono la relazione con i propri figli; il secondo, iniziato con la lettura di *Saremo alberi* (Evangelista, 2010), ha coinvolto le donne in un'attività pratica: disegnare un albero che le rappresentasse e che permettesse loro di immaginare i propri figli nel futuro.

I focus group hanno portato a individuare alcuni elementi significativi trasversali. Progressivamente la narrazione, come strumento di mediazione, ha portato le persone coinvolte a condividere il proprio vissuto e a scoprire aspetti di sé e dei propri figli sui quali hanno dichiarato di

non essersi mai soffermate a riflettere. Inoltre, il confronto gradualmente emerso ha consentito di esplorare, in modo mediato, l'idea di genitorialità delle donne coinvolte e come questa viene vissuta in un contesto di comunità, nonché di riflettere sui bisogni dei propri figli. In particolare, durante la prima parte del focus group, è emersa l'immagine che ogni donna presente ha di sé e dei propri figli, sia di quelli conviventi che di quelli che vivono al di fuori delle strutture, evidenziando la complessità del rapporto genitoriale che spesso viene costruito anche con l'interazione con altre figure significative, come parenti affidatari, educatori e servizi sociali. Le donne hanno comunque veicolato l'idea che la convivenza, oltretutto talvolta la condivisione della responsabilità genitoriale con persone esterne, viene vissuta in modo positivo, come normalità.

Inoltre, come accennato, si è riscontrata una scarsa abitudine alla lettura e all'uso di albi illustrati, o di altri mezzi espressivi, nella costruzione della relazione con i propri figli. La narrazione non viene quindi usata abitualmente per poter affrontare le domande poste dai bambini. Ascoltare una storia e poi parlare di ciò che il racconto ha suscitato ha aiutato le donne coinvolte a riconoscere sé stesse e i propri figli. Questo ha generato stupore e stimolato la riflessione.

Un altro aspetto rilevante è che tutte le donne che hanno preso parte alle attività restituiscono un'immagine dei propri figli estremamente positiva, proiettando su di loro le speranze, le aspettative e la possibilità di un loro riscatto futuro.

Infine, in relazione al rapporto con i propri compagni le narrazioni proposte veicolano un'immagine che non collima con il panorama relazionale descritto dagli operatori nelle interviste semi-strutturate e che si presenta come idealizzata e funzionale a sostenerle nell'affrontare la profonda precarietà del loro vissuto e l'incertezza delle prospettive.

I risultati dei focus group hanno permesso all'unità di ricerca di comprendere meglio gli elementi più significativi delle situazioni e delle problematiche vissute dalla coppia madre-bambino e di individuare i bisogni dei minori coinvolti in tale realtà da cui si è partiti per formulare la proposta educativa.

L'esperienza vissuta durante i focus è stata altamente coinvolgente anche per le ricercatrici che, alle prese con contesti d'indagine molto diversificati, hanno trovato nell'albo, grazie alla contaminazione tra immagini e parole, una chiave di accesso e uno strumento capace di sostenere l'incontro, favorendo la libera espressione delle donne coinvolte.



Riferimenti bibliografici

- AIE - Associazione Italiana Editori. (2024). *Libri italiani. L'editoria per bambini e ragazzi*. Frankfurter Buchmesse. 17 ottobre 2024.
- Alemagna, B. (2015). *Che cos'è un bambino?* Milano: TopiPittori.
- Antigone. (2023). *Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*. ICAM. Retrieved July 13, 2025, from <https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/category/icam/>.
- Batini, F. (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., Toti, G. (2013). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 221, 121-134.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Scierri, I. D. (2021). Lettura e comprensione. Una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 16 (1), 79-86.
- Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*. Trento: Erickson.
- Crawford, P. A., Killingsworth, Roberts S., Lacina, J. (2024). Picturebooks and Young Children: Potential, Power, and Practices. *Early Childhood Education Journal* (52), 1273-1279.
- Dal Gobbo, A. (2019). *Quando i grandi leggono ai bambini*. Roma: Donzelli.
- Dallari, M. (2023). *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*. Bergamo: Junior Bambini.
- De Marchi, V. (Ed.) (2024). *XV Atlante dell'Infanzia (a rischio) - Un due tre stella. I primi anni di vita*. Save the Children. Retrieved July 13, 2025, from <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/xv-atlante-dellinfanzia-rischio-un-due-tre-stella>
- De Nardis, E. (2025). *Casa di Leda, rifugio per madri e figli in un bene confiscato alla mafia, esempio virtuoso di diritti*. Retrieved July 13, 2025, from <https://www.articolo21.org/2025/02/casa-di-leda-rifugio-per-madri-e-figli-in-un-bene-confiscato-alla-mafia-esempio-virtuoso-di-diritti/>
- De Santis, C. (2020). Parole, paroline, paroloni. Sulla lingua degli albi illustrati. *Infanzia* (4), 260-264.
- Di Trani, M. (2024). Accompagnare la genitorialità nel terzo millennio: interventi di promozione delle competenze genitoriali nei diversi contesti. Riflessioni e commenti. *Psicologia Della Salute*, 2024 (3), 11-16.
- Evangelista, M. (2010). *Saremo alberi*. Bologna: Artebambini.
- Faeti, A. (2004). L'erba del cambiamento. *Hamelin, note sull'immaginario*, IV (10), 24-29.
- Ferrara, P., Benacquista L., De Matteis A. (2022). Bambini in carcere con la madre: il panorama attuale. Un capitolo indubbiamente doloroso, purtroppo spesso dimenticato. *Pedriatria*, 1-2, gennaio-febbraio, 18-20.
- Hamelin. (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing Text*. London: Routledge.
- Martinez, M., Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: An investigation of literar elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51 (4), 323-343.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2006). The Dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31 (4), 225-239.
- Pagannone, G. (2012). Il duetto nell'opera dell'Ottocento: forma e dramma. *Musica Docta*, 2 (1), 55-68.
- Rubat Du Mérac, E. (2021). Studio di caso e focus group. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi (Eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (pp. 233-258). Columbus: McGraw-Hill Education.
- Ruiz, A., Campos, M., Hoster Cabo, B. (2013). La competencia literaria a partir del álbum ilustrado. *Revista de Educación*, 361, 607-628.
- Rushdie, S. (1990). *Haroun and the Sea of Stories*. London: Granta Books.
- Salisbury, M., Styles, M. (2020). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling (2nd ed.)*. London: Laurence King Publishing.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- Stewart, C., Koopmans H. (2025). Critical picture book literacy. *Journal of Visual Literacy*, 94 (1), 71-93.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Tollis, A. (2018). Le case-famiglia protette e il "caso milanese". In G. Mantovani (Ed.), *Donne Ristrette* (pp. 329-363). Milano: Ledizioni.
- Tontardini, I. (2012). Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato. In Hamelin (Ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 21-48). Roma: Donzelli.
- Valentino, Merletti R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.



RICOSTRUIRE LA PROPRIA BIOGRAFIA: L'INTERVISTA NARRATIVA INTEGRATA CON LA PHOTO-ELICITATION COME PRATICA ORIENTATIVA CON ADULTI

Vanessa Bettin

(Università degli Studi di Verona)

ABSTRACT

La narrazione è una risorsa fondamentale per attribuire significato alle esperienze, ricostruire la propria identità e orientarsi nelle transizioni di vita. Il presente contributo esplora l'uso dell'intervista narrativa integrata con la *photo-elicitation* (PEI) come pratica orientativa rivolta ad adulti con esperienza di privazione lavorativa. I protagonisti sono membri di *Passaparola Lavoro*, aggregazione informale nata nella periferia di Padova, composta da persone con in comune esperienze di disoccupazione, che attraverso la condivisione delle proprie storie hanno sperimentato azioni di riattivazione personale. I risultati mostrano che narrarsi permette agli individui di riappropriarsi della propria storia, non solo comprendendola, ma riposizionandosi in essa in modo nuovo e più consapevole. La narrazione nell'orientamento si conferma strumento prezioso per aumentare la conoscenza di sé e l'empowerment attraverso la ricostruzione delle biografie personali.

Parole chiave: biografie adulte, Empowerment, Narrazione, Orientamento, Photo-elicitation

Narration is a fundamental resource for attributing meaning to experience, reconstructing personal identity, and navigating life transitions. This paper explores the use of narrative interviews integrated with photo-elicitation (PEI) as a guidance practice aimed at adults who have experienced job loss. The subjects are members of *Passaparola Lavoro*, an informal collective that emerged on the outskirts of Padua, composed of adults who share experiences of unemployment and who, through the sharing of their life stories, have initiated processes of personal reactivation. The findings show that narrating oneself enables individuals to reclaim their personal histories, not only by making sense of them, but by repositioning themselves within those narratives in a more conscious and empowered way. Narrative approaches in career guidance thus prove to be valuable tools for enhancing self-awareness and empowerment through the reconstruction of personal biographies.

Keywords: adult biographies Empowerment Narration Career guidance Photo-elicitation



La narrazione è un'attività umana universale, trasversale a tutte le società, che oltrepassa ogni tempo e ogni luogo. In ogni popolo e cultura esistono storie, miti e favole che consentono agli individui di riconoscersi a, spiegare e comprendere ciò che sembra incomprensibile, trasmettere le esperienze e le memorie individuali e collettive, connettere passato, presente e futuro (Demetrio, 2012). Le storie circondano e compongono l'esistenza umana: non a caso, la capacità di raccontare (*homo narrans*) è una caratteristica intrinsecamente umana, che viene progressivamente sviluppata per interagire con gli altri negli ambienti di vita (Castiglioni, 2011). Forma più potente con cui organizzare e ri-costruire l'esperienza, tutte le persone sembrano subire un'urgenza narrativa, che le porta a rappresentare le situazioni sperimentate in forma di narrazione (Bruner, 1997). La vita stessa, vissuta e maestra di apprendimenti, può essere intesa come una *narrazione agita* poiché consente al singolo di dare significato alle esperienze e di comunicarle, non soltanto a sé, ma anche agli altri. Ne consegue che l'atto di narrare si configura nella sua valenza sociale in quanto permette di esplorare la realtà attraverso la costruzione di nuovi significati, culture e pratiche discorsive. Ascoltando l'esperienza *esperita* dagli altri, la persona approda a nuove scoperte e rivelazioni, senza dover distinguere tra chi vive l'esperienza e ciò che viene vissuto. Così, la narrazione è utile per la costruzione dell'identità poiché permette all'individuo di attribuire senso e significato alle proprie azioni, posizionandosi all'interno di un cammino temporale che unisce passato, presente e futuro, mantenendo coerenza di fronte alle sfide mutevoli che pone la realtà odierna (Bettin, 2025). Ogni racconto è un ritratto di chi l'ha concepito ed esposto in cui il narratore non è solo attore, ma anche interprete in quanto agisce in veste di rielaboratore delle storie altrui (Demetrio, 2012).

Il processo di produzione narrativa si basa su trame già esistenti, ma ogni narrazione a sua volta si modifica, distorce o integra quella precedente. Gli eventi possono essere narrati in modi e contesti diversi, subendo varie ri-configurazioni perpe-tue in base alle nuove esperienze che influenzano il percorso di vita. Nel processo di costruzione biografica, la persona si riconosce come identità posizionata in un *continuum* temporale articolato in un nucleo permanente del sé (*medesimezza*) connesso ad una dimensione dinamica del sé (*ipseità*). La prima indica la caratteristica dell'identità che mantiene una costitutiva unità del sé, definita da tratti identificativi e permanenti che si mantengono stabili nel tempo; invece, l'identità intesa come *ipseità* si trasforma e modifica nel processo evolutivo, a seguito della combinazione degli ap-

prendimenti acquisiti e situazioni vissute durante il corso di vita. In quanto processo cognitivo attraverso cui le esperienze vengono strutturate in unità di tempo significative, ordinate e interconnesse fra loro, la narrazione aiuta a comprendere il valore che la persona attribuisce agli eventi attraversati. Il significato può essere inteso come la modalità attraverso cui un evento viene ricordato e trasformato in esperienza, evidenziandone le cause fondamentali ed eliminando gli aspetti marginali (Bruner, 1997). Il risultato è una trama di eventi che il narratore riorganizza a posteriori e che, nel momento stesso in cui vengono raccontati, si caricano di nuovi significati, arricchendo le storie di vita personali e collettive, familiari e culturali, da cui prendono forma e valore. Così la struttura narrativa mette in gioco il pensiero riflessivo, fondamentale per interpretare il proprio agire grazie alla consapevolezza di sé e al processo introspettivo che viene generato dalla narrazione e che entra in relazione con la realtà esterna. Lo scambio tra mondo interno (individuo) e mondo esterno (contesto) permette la produzione e l'attribuzione di significati (Clandinin et al., 2014). In questo processo situato di presa di consapevolezza e trasformazione, affiora l'energia generativa che favorisce la spinta verso possibili e nuove riprogettazioni. Raccontare all'Altro la propria identità nasconde un processo di riflessione critica che consente la ri-organizzazione e la re-interpretazione della storia personale, scovando negli eventi vissuti nuovi elementi dotati di significato. In questo modo, la persona si riappropria del potere di dare senso ai vissuti, costruendo una linea temporale in continua trasformazione (Capo, 2021).

In sintesi, oltre al compito di attribuire ordine e coerenza, la narrazione è un atto di cura di sé che promuove l'esplorazione delle proprie radici, evolvendosi nel tempo e nel contesto abitato. Attraverso l'analisi riflessiva della propria storia di vita è possibile spiegare il passato e orientarsi verso il futuro, contribuendo alla trasformazione delle potenziali vulnerabilità in una risorsa di crescita. In questa capacità di riscrivere le esperienze di vita risiede la forza emancipativa dell'approccio narrativo, ormai necessario nei processi orientativi poiché facilita l'integrazione delle esperienze frammentate, che rischiano di perdere coerenza e continuità (Biffi, 2010). Usare la narrazione nei processi di accompagnamento e orientamento dà la possibilità al singolo di riconoscere e far fronte ai dilemmi disorientanti che sono stati vissuti nei momenti esistenziali più critici, come la perdita del lavoro, e da essi poter de-costruire l'esperienza vissuta e ri-costruire nuove traiettorie da intraprendere (Alhadeff-Jones, 2021). Nella post-modernità, le identità personali descrivono



un'immagine di persone segnate da incertezza, saturazione, assenza di centro dove la precarietà è divenuta caratteristica esistenziale dell'esistenza umana. Se in passato l'identità era definita da un senso di unicità e continuità, oggi l'erosione progressiva delle certezze e l'aumento di rappresentazioni indistinte della realtà sociale hanno reso le biografie più nebule e scomposte in parti scollegate tra loro.

Di fronte a questa instabilità cronica, la persona è chiamata a ridefinire continuamente le posizioni che occupa lungo il percorso di vita in un moto perpetuo che non ha fine (*lifelong*) e, attraverso il racconto di identità discontinue, la persona dà voce alla propria storia in un racconto unitario e generativo ricco dell'eterogeneità data dalle esperienze vissute all'interno di una prospettiva di senso (Dato, 2019).

Il carattere polisemico della pratica orientativa, che muta la sua epistemologia in funzione delle trasformazioni avvertite nel tessuto sociale e che fanno emergere nuovi bisogni, ha portato ad abbandonare progressivamente l'uso di metodi quantitativi, afferenti alla psicomelia, per far entrare altre discipline legate all'essere umano (Silvaggi, 2022). Tale trasformazione ha promosso la diffusione di un approccio interdisciplinare, che restituisce dignità alla complessità delle vite umane, ma soprattutto favorisce l'uso di approcci legati alla dimensione narrativa e biografica, i quali hanno assunto maggiore rilievo nell'agire orientativo (Batini, 2009). L'orientamento associato ad approcci narrativi-biografici porta con sé una valorizzazione della soggettività poiché si dedica alla rilettura del passato, il quale è potenzialmente funzionale al benessere e all'armonia con il presente. Modalità narrative sono imprescindibili nel processo di ricostruzione delle identità, ri-progettazione del percorso di vita e promozione dell'empowerment personale (Batini, 2005). Il valore generativo della narrazione acquisisce senso nel momento in cui crea la possibilità di trovare nuovi significati all'esperienza, dà luogo ad un confronto sui problemi situati per trovare un orientamento per l'agire futuro, apre spazi identitari inesplorati, e soprattutto quando, più in generale, offre l'occasione di guardare alla propria storia non come ad un testo già scritto, ma con la possibilità di rileggere e riscrivere un processo di circolarità ermeneutica (Bettin, 2025). Sebbene la narrazione sia un'azione di *impression-management* volta a produrre impressioni positive negli interlocutori, l'aspetto di maggior curiosità della pratica narrativa è legato alla ricerca di sé (Jedlowski, 2000). Il repertorio di storie a cui ogni adulto può attingere non rappresenta solo un elemento di stabilità o di trasformazione, ma diventa strumento di lavoro at-

traverso cui la consapevolezza di sé presente/apresa nelle storie vissute fungono da modalità utili per interpretare il proprio mondo e contribuire a costruirlo.

Narrare è un modo per riappropriarsi dell'esperienza e permette di costruire la memoria, riportare alla luce qualcosa che altrimenti sarebbe andato perduto, connettere i legami apprenditivi tra contenuti già presenti e fare ordine per progettare il futuro seppur incerto (Formenti, 2009). Un supporto orientativo basato sulla narrazione può diventare una risorsa essenziale per favorire la capacità delle persone di leggere e pensare criticamente, oltre ad attraversare e gestire in modi alternativi i contesti e le situazioni impreviste a cui sono chiamati a rispondere, affrontando gli elementi di contraddizione e le percezioni di immutabilità, pesantezza e rassegnazione. Nella pratica di orientamento, la narrazione agisce come un mezzo per costruire ed elaborare significati che favoriscono l'emancipazione individuale, promuovendo una crescita personale e professionale. Attraverso l'atto narrativo, l'individuo sviluppa una più profonda consapevolezza di sé, in quanto riesce a prendere distanza dalla propria storia e a guardarla da una prospettiva esterna e riflessiva. L'apprendimento di sé che scaturisce dal processo narrativo non è qualcosa di radicato nella mente, ma è un processo collettivo, interattivo e negoziale, che ha beneficio non solo per sé, ma anche per l'Altro (Thomsen, 2016).

Questo contributo presenta il processo e i risultati prodotti dall'uso dell'intervista narrativa (Atkinson, 2002) integrata con la *photo-elicitation* (PEI) (Harper, 2010) in quanto pratica orientativa capace di favorire la riflessione autobiografica, rielaborare il vissuto e rafforzare le identità delle persone che hanno fatto esperienza di perdita di lavoro. Tale approccio si inserisce nell'ambito dell'orientamento nelle comunità, modello che offre un approccio partecipativo e centrato sulla persona per accompagnarla nella riattivazione personale e professionale (Thomsen, 2016). L'intervista fa parte di uno degli strumenti utilizzati all'interno di una ricerca azione partecipativa (PAR) condotta nel territorio di Padova, tra il 2023-2024, sviluppata con disegno *mixed-method* a fasi parallele convergenti. Gli approcci qualitativi sono stati i metodi principali rispetto all'uso di strumenti quantitativi. Nella prospettiva ecologica dei sistemi (Bronfenbrenner, 1979), la ricerca ha coinvolto persone senza lavoro (10), operatori di orientamento (100) e testimoni privilegiati europei (7) con l'obiettivo di esplorare la pratica orientativa nel territorio della Regione Veneto. In questa sede sarà presentato il lavoro svolto con i 10 membri del gruppo Passaparola Lavoro (7 donne, 3 uomini), tra



i 45-55 anni e per lo più in possesso del diploma superiore, con cui sono state realizzate le interviste narrative PEI.

Nato spontaneamente nel 2016 nella periferia di Padova, Passaparola Lavoro aggrega membri della comunità locale che, accomunati dall'esperienza di disoccupazione, hanno deciso di creare uno spazio di accoglienza, ascolto e supporto per coloro che affrontano transizioni lavorative, anche prolungate nel tempo. Ciò rispecchia il desiderio di trasformare l'esperienza di vulnerabilità legata alla privazione lavorativa in un'occasione di riattivazione personale e sociale a partire dalla condivisione di esperienze di vita dai risvolti simili. La scelta di mantenersi gruppo informale rispecchia l'intento di promuovere una condivisione autentica e solidale delle problematiche riscontrate con le dinamiche professionali, dando valore al ruolo delle reti di relazioni informali come elemento cruciale per l'empowerment personale e comunitario. La peculiarità dell'aggregazione risiede nell'interpretazione che essi attribuiscono alla perdita di lavoro. Anziché essere vissuta come un'esperienza isolata, Passaparola Lavoro dimostra come la disoccupazione possa diventare un elemento di cui la comunità si fa carico, mediante la solidarietà e la cura presente nell'aiutare gli altri, generando percorsi di riattivazione personale e professionale. Il processo narrativo condotto con i membri del gruppo ha previsto un'esplorazione approfondita dell'evento della perdita di lavoro, per comprenderne l'impatto nella sfera personale, sociale e professionale. I narratori hanno condiviso la propria storia di vita, approfondendo le esperienze significative. Gli stimoli PEI hanno facilitato l'espressione di emozioni e vissuti latenti. Ciò è stato possibile in quanto i metodi visivi agiscono come un innesco per la memoria: offrono significato e chiarezza alle situazioni che possono evocare una risposta emotiva multi-livello nei narratori, sostenendoli nel complessivo processo di ricordo e ri-elaborazione previsto dalla narrazione. L'azione centrale di selezione delle immagini permette di spostare l'attenzione dal momento comunicativo al processo di scelta interpretativa, promuovendo l'attivazione della persona attraverso l'invito a ricostruire, condividere e spiegare (Kyololo et al., 2023). Come ulteriore forma di supporto ai narratori durante lo svolgimento del racconto della propria storia di vita è stato suggerito loro di realizzare una linea del tempo all'interno della quale segnare gli eventi positivi e gli ostacoli incontrati, unendo poi i momenti tra loro. Utilizzata per incoraggiare la riflessione sul passato, presente e futuro (Bagnoli, 2009), la linea del tempo è la raffigurazione visiva dell'intervista narrativa, che facilita il processo ma-

ieutico del raccontarsi. Tale metodo è utile come prodotto finito sul tavolo tra narratore e ascoltatore, per approfondire e orientare la riflessione. Alcuni vantaggi per il narratore è poter raccogliere, ordinare ed elaborare i pensieri relativi agli episodi di vita, inserendoli cronologicamente in uno spazio che agevola una visione d'insieme. Inoltre, è un'opportunità per passare da una modalità puramente verbale ad una forma più creativa di narrarsi ed esprimersi. In aggiunta, agevola il processo di decentramento e separazione tra l'identità di attore e di narratore, fattore che permette di generare una distanza da ciò che è stato vissuto e una pausa dal processo verbale (Crilly et al., 2006).

L'intervista ha visto il susseguirsi di fasi diverse: un momento iniziale preparatorio e conoscitivo tra narratore e ricercatrice a cui è seguita la prima fase in cui il narratore ha raccontato liberamente la propria storia di vita, dall'infanzia fino al presente, con particolare attenzione alla dimensione professionale e all'evento della perdita di lavoro. Nel caso in cui il narratore si interrompesse o incontrasse difficoltà, la ricercatrice disponeva di un set di domande-stimolo generali utili a riattivare il racconto. A seguire, è avvenuto il processo di trascrizione del materiale biografico raccolto, il cui prodotto è stato presentato in un secondo step al narratore. In questa fase, il narratore ha letto ad alta voce il racconto biografico con la possibilità di modificare e/o approfondire il *draft* della storia di vita, ricoprendo così un ruolo di protagonista attivo. Durante la lettura, il narratore è stato sollecitato tramite la PEI a scegliere alcuni stimoli visivi che hanno permesso altre associazioni di senso per narrare, attraverso l'espressione visiva, alcuni momenti particolarmente significativi della vita narrata. Tutte le interviste sono state registrate in seguito alla raccolta del consenso da parte del narratore e trascritte, dando vita a un racconto autobiografico che è stato consegnato al narratore alla fine del processo. Alla fine di ciascuna fase è stato somministrato un breve feedback: il primo dedicato alla narrazione, il secondo alla lettura. Il materiale narrativo è stato analizzato con il metodo dell'Analisi Interpretativa Fenomenologica (IPA) (Smith, et al., 2021) avvalendosi del software Atlas.ti. Ogni narrazione è stata trascritta fedelmente, registrando parole ed elementi paraverbali, i quali hanno prodotto una media di 14 *Personal Experiential Themes* (PETs) per ciascuna storia di vita. Sono stati selezionati solamente i PETs che erano condivisi da almeno la metà dei narratori.

In totale, si sono generati 4 *Group Experiential Statements* (GETs): contesto di crescita, formazione, aduttà ed evento della disoccupazione, processo di riattivazione. Ciò ha permesso la comparazione delle narrazioni, rendendo accessibile



la gestione di una mole significativa di dati, senza perdere i temi significativi di ogni narrazione.

Oltre alla ricchezza dei *verbatim* raccolti, il racconto della storia di vita ha permesso di aumentare la comprensione degli eventi, ma soprattutto è stato un momento di raccoglimento, individuale e riflessivo, in un luogo protetto che ha offerto un'occasione per analizzare criticamente il proprio cammino esistenziale. Si è innescato così un processo trasformativo che ha ridefinito l'identità personale, sociale e professionale, portando beneficio a ciascun narratore (Merrill, West, 2009). Dall'analisi dei feedback raccolti emerge che il percorso di narrazione della storia di vita ha rappresentato per i 10 narratori coinvolti un momento raro e prezioso di introspezione. Se da un lato l'atto stesso del raccontarsi ha permesso di ripercorrere episodi e tappe fondamentali del proprio vissuto, dall'altro la rilettura dell'intervista ha stimolato ulteriori riflessioni, conferme, talvolta rielaborazioni critiche e nuove consapevolezze. Durante la narrazione, la maggior parte dei partecipanti ha sperimentato un forte coinvolgimento emotivo. Alcuni hanno parlato di una vera e propria "*macchina del tempo*", un viaggio che ha permesso di rivivere emozioni, ricordi, errori e conquiste. C'è chi ha percepito il momento come un turbinio di emozioni, tra malinconia e gratitudine, chi invece ha riscoperto con sorpresa la ricchezza della propria esperienza, notando aspetti positivi spesso dimenticati. Fondamentale in questo processo è stato il ruolo dell'ascoltatore, riscoperto dalla ricercatrice, descritto come empatico, rispettoso, mai invadente: questo ha creato uno spazio accogliente dove potersi aprire, anche con temi delicati. Nella fase di rilettura della narrazione biografica, molti hanno espresso stupore e un senso di straniamento nel vedersi trascritti: rileggere la propria vita ha innescato una nuova forma di consapevolezza. In alcuni ha provocato disagio, per il riaffiorare di esperienze dolorose o per il riconoscimento di scelte fatte in condizioni difficili, tuttavia questi momenti sono stati spesso percepiti come utili per la crescita personale. Rileggere la propria biografia ha anche offerto l'opportunità di vedere con maggiore chiarezza i propri percorsi, rilevarne coerenze, cambiamenti, resilienza e punti di forza. Entrambe le fasi, narrazione e lettura, si sono rivelate significative per migliorare la propria *self-awareness*. Molti partecipanti hanno riconosciuto di essersi riscoperti più forti, capaci, determinati. Altri hanno colto l'occasione per fare un bilancio e mettere ordine tra eventi e scelte, comprendendo il valore trasformativo di ogni esperienza, anche la più dolorosa. L'attivazione del processo è anche dato dal fatto che alcuni narratori hanno testimoniato la volontà di continuare a riflettere, magari con strumenti nuovi come un

diario o futuri momenti di confronto. In sintesi, questo processo ha dimostrato come il racconto e l'ascolto, accompagnati da una lettura riflessiva, possano attivare dinamiche profonde di riconoscimento, accettazione e autovalorizzazione. È un'attività che mette in luce la centralità della persona, ne riconosce la dignità e la storia, e le restituisce il senso di essere protagonista del proprio percorso.

Pratiche orientative influenzate da approcci narrativi-biografici aiutano ad identificare e a restituire coerenza e valore alle storie di vita vissute dagli adulti. Una ricerca di senso che trasforma l'orientamento in un processo attivo e collaborativo di creazione di significato, che dovrebbe accompagnare e supportare la persona lungo tutto il corso di vita. Gli esperti del settore formativo-pedagogico sono chiamati a misurarsi con il territorio e a lavorare con/per le persone al fine di dar loro voce, valorizzando le narrazioni personali delle persone. Ascoltare, raccogliere e divulgare storie di vita è una modalità che aiuta gli adulti di oggi a ricostruire il progetto di vita mediante il supporto dell'Altro e attraverso interventi orientativi personalizzati, trasformativi e partecipativi (Thomsen, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Alhadeff-Jones, M. (2021). Learning from Disruption: Toward a Critical and Transformative Perspective on Learning Crises. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (170), 7-19.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Raffaello Cortina.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9, 547-570.
- Batini, F. (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Erickson.
- Batini, F. (2009). L'orientamento narrativo. Le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno. In I. Loiodice (Eds.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, 137-156. Progedit.
- Bettin, V. (2025). Aggregazioni informali e orientamento nelle comunità: un modello generativo per affrontare la perdita di lavoro. *Attualità Pedagogiche*. 7(1), 52-59.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard Tertiary Press.
- Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. In J.G. Snodgrass, R.L. Thompson (eds.), *The Self Across psychology: self-recognition, self-awareness, and self-concept* (pp. 145-161). Academic of Sciences.
- Castiglioni, M. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini, S. Cantù (eds.), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). ISMU-Milano.



- Capo, M. (2021). *Il racconto di sé tramite auto-riconoscimento e promozione*. Pensa MultiMedia.
- Clandinin, D.J., Murphy, M.S., Huber, J. et al. (2014). Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90.
- Crilly, N., Blackwell, A.F., Clarkson, P.J. (2006). Graphic elicitation: using research diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research*, 6, 341–366.
- Dato, D. (2019). Nativi precari. Esistenze fragili tra rischi e opportunità. In M. Cornacchia, S. Tramma (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Carocci.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Raffaello Cortina.
- Harper, D. (2010). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Mondadori.
- Kyololo, O.M., Stevens, B.J., Songok, J. (2023). Photo-Elicitation Technique: Utility and Challenges in Clinical Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22.
- Merrill, B., West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Sage Publications.
- Silvaggi, L. (2022). Scegliere e scegliersi. Per una Pedagogia dell'orientamento. *Studium Educationis – Rivista Semestrale per le Professioni Educative*, XXIII, 2, 77-90.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2021). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications Ltd.
- Thomsen, R. (2016). Guidance in communities: A model for reflexive practice. *Journal of Counsellogy*, 5(1), 191-213.



LEGGERE AD ALTA VOCE PER ABITARE SPAZI “ALTRI”*

Agnese Rosati

(Università degli Studi di Perugia)

Keren Ponzo

(Università di Vienna)

ABSTRACT

Il contributo presenta un laboratorio di lettura ad alta voce svolto in una scuola secondaria, volto a valorizzare la dimensione collaborativa del gruppo classe. L'esperienza mette in luce come il lavoro sulle parole lette favorisca negoziazione di significati, pensiero critico e creatività condivisa, mostrando che la lettura ad alta voce costituisce una pratica formativa capace di trasformare relazioni e modi di apprendere.

Parole chiave: lettura ad alta voce; pratiche educative; pensiero critico; creatività condivisa; dimensione relazionale.

The paper presents a reading aloud workshop carried out in a secondary school, aimed at enhancing the collaborative dimension of the class group. The experience highlights how working on the words read aloud fosters the negotiation of meanings, critical thinking and shared creativity, showing that reading aloud constitutes an educational practice capable of transforming relationships and ways of learning.

Keywords: reading aloud; educational practices; critical thinking; shared creativity; relational dimension.

* I paragrafi 3 e 5 sono da attribuirsi a A. Rosati, i paragrafi 1,2 e 4 sono da attribuirsi a K. Ponzo. Agnese Rosati (Agnese.Rosati@unipg.it) Ph.D., Prof.ssa Ass. di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione - Università degli Studi di Perugia. Coordinatrice del CdS in Scienze dell'educazione. Membro del Collegio di Dottorato e Referente scientifico per il Progetto nazionale POT-L19. Fa parte di comitati scientifici e collane editoriali. Autrice di numerosi articoli e pubblicazioni, è stata recentemente insignita del Premio Siped 2024 per la monografia *Per una pedagogia della libertà. Fondamenti teorici e prospettive educative* (Roma, Anicia 2023). Keren Ponzo (a12227921@unet.univie.ac.at) Ph.D Student in Advanced Theological Studies presso l'Università di Vienna. Collabora con l'Università degli Studi di Perugia come cultrice della materia in Filosofia teoretica e in Pedagogia generale. È Counselor filosofica-relazionale e filosofa per le aziende, esperta di pratiche filosofiche per le scuole. Autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche in ambito filosofico e nelle Scienze umane. La sua ultima collaborazione: *RM by education. Il Reverse Mentoring come strategia educativa e collaborativa* (Perugia, Morlacchi 2025).



Introduzione

Nel lessico digitale contemporaneo, *brain rot* è l'espressione con cui si designa una forma di ottundimento percettivo e cognitivo che sembra caratterizzare l'esperienza di molti soggetti immersi nella fruizione costante di contenuti digitali. Scelta come *Word of the Year 2024* dall'Oxford English Dictionary, non costituisce solo una metafora ironica o iperbolica: la diffusione di questa formula segnala un disagio che ha a che fare con la qualità dell'attenzione, con la possibilità stessa di pensare e apprendere in un tempo frammentato, sovraesposto, accelerato. La mente, sollecitata da flussi incessanti di stimoli visivi e narrativi, si disabituava alla continuità, all'approfondimento, all'interruzione feconda.

Una riflessione affine si trova nella conclusione di *Walden*, quando, nel 1854, Henry David Thoreau – in un contesto storico radicalmente diverso, ma non meno attraversato da tensioni modernizzanti – scrive: «While England endeavors to cure the potato-rot, will not any endeavor to cure the brain-rot, which prevails so much more widely and fatally?» (Thoreau, 1854/2004, p. 325). L'osservazione, che lega i piani dell'agricoltura e dell'interiorità, mette in questione la gerarchia delle urgenze sociali e politiche: si cura ciò che è visibile e quantificabile, mentre si trascurano le forme meno evidenti, ma forse più pervasive, di impoverimento simbolico e relazionale, significative di esperienza, di relazione e di parola (Rosati, Renzi, 2024).

Questa erosione dell'orizzonte simbolico e relazionale investe direttamente le forme attraverso cui le persone apprendono, comunicano, costruiscono senso e attribuiscono significati di valore. L'impoverimento dell'esperienza, che si traduce in una crescente incapacità di sintonizzarsi con l'altro e con il mondo umano, trova un suo riflesso evidente nei dispositivi educativi e nei contesti formativi. Nella società moderna, l'apprendimento è spesso un'attività isolata, influenzata da dispositivi individualizzanti. Schermi e algoritmi alimentano illusioni cognitive, suggerendo che il sapere possa essere esplorato senza corpo, tempo, o il contributo degli altri.

Per questo motivo, l'educazione – soprattutto nella sua declinazione istituzionale – rischia spesso di ridursi a una semplice funzione di adattamento da parte dell'individuo, di prestazione e di efficienza che possono addirittura essere misurate e valutate (Benasayag, Cohen, 2023; Benasayag, 2020).

Riconoscere questo rischio costringe a ripensare la struttura antropologica su cui si fondano molte pratiche formative contemporanee, alla

base delle quali predomina un'idea di soggetto pensato come unità separata e chiusa in sé, dotata di interiorità autosufficiente in virtù di una proclamata autonomia. In quest'ottica, il sapere, da processo aperto e in costruzione, si riduce al possesso, la cosiddetta "padronanza" che può essere riferita ad un contenuto, a una conoscenza e all'abilità di saper trasferire concretamente i principi e i contenuti disciplinari. È sempre più evidente l'insufficienza di una concezione dell'educazione centrata sull'individuo isolato. Riconoscerla come processo relazionale, storicamente situato e aperto all'alterità rappresenta oggi una condizione imprescindibile per restituire senso alla formazione e, con essa, alla possibilità di un abitare condiviso e consapevole del mondo.

1. Una genealogia

L'educazione moderna si è sviluppata intorno a un'idea di soggetto fondato su autonomia, razionalità, autodeterminazione. Tuttavia, l'essere umano non nasce in uno spazio vuoto, né si costituisce in isolamento: è, piuttosto, il prodotto storico di dispositivi teorici e pratici che ne hanno modellato i contorni e la personalità, talvolta in modo impercettibile. Dalla filosofia dell'Illuminismo alla pedagogia istituzionale, ciò che si è chiamato "formazione" ha rappresentato il campo in cui l'autonomia veniva al contempo affermata e normata. Ricostruirne la genealogia significa interrogare la tensione, ancora attiva, tra libertà e norma, tra soggettività e riconoscimento, fino a porre la questione della possibilità di un'educazione che non riduca l'umano a mera funzione sociale o cognitiva. Ogni pedagogia presuppone, anche quando non lo esplicita, un certo quadro antropologico e richiede di interrogare il soggetto dell'educazione nella sua dimensione storica. Nella modernità europea questo quadro si è definito attorno a un individuo concepito come entità separata, autonoma e razionale, immagine che ha influenzato profondamente le pratiche educative.

Il progetto educativo della modernità istituisce la scuola come dispositivo incaricato di configurare il soggetto entro coordinate morali, cognitive e sociali storicamente determinate. Nella lettura foucaultiana (2014), la scuola non si limita a trasmettere conoscenze, ma opera come dispositivo disciplinare che produce soggettività docili attraverso pratiche di controllo e normalizzazione. Il sapere, separato dalla vita, si fa strumento di governo, inscrevendo gli studenti, come accade in altri spazi istituzionali moderni, in una rete di visibilità e valutazione che li rende insieme oggetti di sapere e soggetti assoggettati.



L'educazione moderna occidentale sembra strutturarsi, dunque, attorno a un'idea di apprendimento come progressiva interiorizzazione di norme, competenze, abilità al fine di integrare l'individuo nel corpo sociale. L'obiettivo è essere funzionali, misurabili e competitivi. Il sapere perde ogni radice esperienziale per ridursi a capitale culturale, a merce da accumulare in vista della prestazione.

Si afferma così una logica educativa fondata su tre assi fondamentali: l'individualismo, l'efficienza e la meritocrazia.

Questo modello produce un soggetto scollegato dal mondo, disincarnato, incapace di pensare se stesso come parte di un tessuto relazionale. L'altro è assente, o ridotto a ostacolo, a competizione, a oggetto da superare nella logica della valutazione comparativa. In tale contesto, l'educazione non è che una forma sofisticata di "addestramento alla solitudine". Il linguaggio dominante, centrato su termini come "autonomia", "autoefficacia", "responsabilità personale", tradisce l'adesione incondizionata a una metafisica della separazione che informa tanto la filosofia moderna quanto le pratiche istituzionali, per estendersi molto spesso ai processi educativi.

Eppure, ogni dispositivo educativo è sempre, anche, il luogo in cui emergono resistenze, fessure, sporgenze. Nell'interstizio delle pratiche scolastiche sopravvive, spesso in modo carsico, un'altra immagine dell'umano: quella che non riduce il soggetto alla sua produttività, ma lo riconosce nella sua vulnerabilità, nella sua dipendenza, nella sua apertura all'altro.

È proprio a partire da questa immagine alternativa dell'umano, fragile, situato, relazionale, che si apre lo spazio per pratiche educative capaci di sottrarsi, almeno in parte, alla logica prestazionale e isolante che domina nell'istituzione formale. Una di queste pratiche, che si rivela particolarmente significativa per la promozione dell'incontro e della circolarità, è la lettura ad alta voce. Non si tratta di mero esercizio tecnico, ma di gesto incarnato di condivisione che restituisce parola e ascolto a corpi spesso silenziati, trasformando il testo in uno spazio di presenza ritmica da abitare insieme.

2. Aperture

Osservare e scrivere è un po' come aprire una finestra sul mondo, insegna Husserl (Sloterdijk, 2011): "leggere ad alta voce, potremmo aggiungere, è possibilità di condivisione di ciò che da quella finestra si può vedere". Il momento della condivisione che la lettura ad alta voce promuove arricchisce l'esperienza di sguardi e prospettive, di

sentimenti e pensieri. Quando qualcuno legge per noi, ci dona il suo tempo e il personale sentire. Catturati dalla voce del lettore possiamo compiere un viaggio nella memoria, immaginare altre vie e altre vite (Bodei, 2013). Le esperienze si ricorrono, per riannodare anni, storie e vissuti che, come in un puzzle, forniscono una nuova immagine, sicuramente arricchita di valori e di ulteriori significati da attribuire. La lettura, del resto, evoca mondi lontani, ma ha il potere di avvicinare le persone, di creare attraverso una trama, costituita dalla sequenza di parole e dall'alternarsi delle tonalità, una storia che ben presto diviene comune.

Questa comunanza si ritrova negli eventi, nei fatti, nei personaggi, nelle parole che si rincorrono nelle pagine. Le pagine non sono soltanto intrise di caratteri, ma danno vita a storie. In quelle storie c'è posto per ogni persona, con i dubbi e le insicurezze, le speranze e le delusioni. Il potere delle storie, specie quando lette ad alta voce o scritte in prima persona, è forte: trascina e coinvolge, non lascia indifferenti. Ciò è quanto testimoniano i laboratori di lettura ad alta voce condotti con le classi e con gli studenti universitari. Per questi ultimi, la lettura fatta insieme si rende un momento di confronto, una pausa dagli impegni individuali, di studio o lavoro, nella quale socializzare e confrontarsi anche circa le scelte intraprese, come lo possono essere ad esempio quelle riguardo al percorso formativo.

A tal fine risulta determinante l'abilità dell'operatore e dell'insegnante nello scegliere i testi che possono fornire nuovi stimoli e motivazioni, per riflettere anche sulle attese future (Batini, 2023; Batini et al., 2020). Per questo, si può dire che il momento dedicato alla lettura in ambito educativo (sia esso scolastico che accademico), costituisce un buon pretesto per mettere in discussione il proprio sé "presente", con uno sguardo predisposto a costruire un avvenire ritagliato sui bisogni personali e le attitudini da coltivare.

3. *Il Flow*, ad alta voce

In un contesto educativo spesso orientato alla valutazione e alla performatività, la possibilità di sospendere il ritmo produttivo per abitare uno spazio condiviso di senso diviene una necessità formativa profonda.

La crescente complessità delle vite soggettive, immerse in flussi incessanti di informazioni e aspettative, richiede ambienti in cui poter esercitare una capacità riflessiva e relazionale: stare con sé e con gli altri senza dover continuamente rispondere a una logica di efficienza.

È con questo sfondo che abbiamo affrontato un



laboratorio in una scuola superiore di secondo grado della provincia di Vicenza, con un gruppo eterogeneo, volontario, di studenti. La scelta di un gruppo trasversale rispetto all'età e alla classe di appartenenza è nata dall'esigenza di superare le tradizionali suddivisioni scolastiche e costruire un contesto in cui la relazione potesse fiorire al di fuori delle logiche di competizione e di valutazione.

La pratica narrativa, il lavoro sul corpo e sulla voce, la costruzione di immagini condivise sono stati strumenti per esercitare forme di partecipazione incarnata, di presenza reciproca. In questo orizzonte, parlare di competenze ha significato assumersi la responsabilità di restituire valore a quelle capacità trasversali, come la cooperazione, la consapevolezza emotiva, la cura, il pensiero critico, che l'Agenda 2030 (in particolare nei Goal 3 e 4), così come l'OMS con la definizione delle life skills, riconoscono come fondamentali per promuovere una cittadinanza attiva, responsabile, solidale e capace di abitare con consapevolezza le sfide della complessità contemporanea.

Il pensiero critico, superando l'approccio cognitivo-argomentativo proposto da Ennis (1996), si è sviluppato secondo il modello di Paul, Fischer e Nosich (1993), dove analisi, valutazione, inferenza e spiegazione si sono integrate in un processo continuo di riflessione, creando dinamiche anche, soprattutto, nella relazione e nell'ascolto dell'altro, configurando un pensiero critico situato e condiviso. La generatività del pensiero, come descritta da Dewey (2019), consente di esaminare la propria posizione nel mondo, riconoscere le trame simboliche del vissuto e decostruire modelli imposti, aprendo così lo spazio per l'auto-narrazione in un contesto relazionale condiviso. Ciò ha significato abitare il proprio flusso insieme agli altri, senza perdere la continuità con sé, senza dover cedere all'isolamento o alla frammentazione.

Una tale esperienza non si esaurisce nell'arco delle sue attività: è una pratica che lascia tracce, che disegna possibilità, che coltiva germogli di trasformazione.

La domanda che ha attraversato l'intero laboratorio, in forma esplicita o sotterranea, è una domanda tanto pedagogica quanto esistenziale: come si può restare nel proprio movimento senza sentirsi soli? Attorno a questo interrogativo si è costruito un orizzonte di senso che ha fatto del *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) non un concetto tecnico, né una variante della produttività ottimizzata, ma un'esperienza incarnata di presenza, di risonanza, di attenzione profonda.

Ogni incontro ha preso avvio da una storia inventata ad hoc: racconto breve, evocativo, pensato come soglia simbolica da attraversare per accedere, senza forzature esplicative, ai temi dell'iden-

tità, della cura, della relazione. Il compito affidato alle parole: risuonare.

Nel primo incontro, iniziato con la lettura "*C'è un fiume*", il movimento dell'acqua ha introdotto l'idea di identità come processo in divenire: soggetto che scorre, incontra tanti luoghi e cose, cambia forma, ma senza perdere la continuità con sé. La figura del fiume ha reso visibile l'idea di un'identità in divenire, capace di trasformarsi rimanendo se stessa: «Chi sono io oggi?» è diventata domanda aperta, non richiesta di definizione.

Nel secondo incontro, tramite l'immagine de "*Il posto segreto di Gino il ghiro*", si è data voce al bisogno di uno spazio in cui potersi sentire riconosciuti, accolti, protetti. A partire dalla domanda "*C'è un luogo in cui ti senti bene?*", sono emersi luoghi reali o simbolici da nominare e condividere: spazi non giudicanti, da custodire e pensare come diritto interiore.

Il terzo momento ha fatto leva sull'immagine di un'osteria senza nome per riflettere su ciò che distingue l'accumulo casuale di elementi da un'esperienza condivisa. La storia, "*Un'osteria piccola senza il nome*", ha permesso di affrontare la domanda "Qual è la differenza tra mettere insieme piatti a caso e costruire un'esperienza?", consentendo di conquistare l'importanza della cura del gesto, dell'attenzione all'altro, e della costruzione di un senso collettivo.

Il laboratorio si è concluso con un momento di autoriflessione narrativa, accompagnato dall'ultimo racconto, "*La storia di un fiume che non sapeva il suo nome*" e dall'ultima domanda "Che storia sto scrivendo?". Ogni partecipante ha potuto immaginare e nominare il "titolo" simbolico del prossimo capitolo della propria storia, non come programma da eseguire, ma come possibilità da nominare. Siamo partiti dalle parole della mia storia; le persone importanti; gli eventi che mi hanno segnato; gli eventi che vedo nella mia storia futura e alla fine abbiamo dato un titolo alla nostra storia/vita. Ogni titolo dato alla "nostra" storia è stato un piccolo atto di consapevolezza e di libertà.

Le attività espressive, realizzazione di cartelloni, composizioni con materiali ritagliati, costruzione collettiva di frasi, hanno fatto emergere contenuti profondi senza passare per l'argomentazione astratta, rivelando ciò che spesso resta implicito. Il dialogo filosofico, inserito con misura, ha mantenuto aperte le domande come feritoie di senso, in un clima di ascolto e partecipazione. Questo approccio ha permesso di attraversare le difficoltà senza pressione, valorizzando la presenza e il riconoscimento individuale nel fluire di ciascuno.

Il laboratorio non ha prodotto risultati misurabili, né ha voluto "risolvere" qualcosa. Ha "sempli-



cemente" aperto uno spazio, fragile, ma reale, in cui potersi dire, ascoltare, trasformare. Un tempo condiviso in cui sentirsi, forse per un momento, meno soli e in cui la parola ha ripreso corpo, e il corpo ha potuto stare, senza essere ridotto a funzione.

Nel momento in cui si racconta, soprattutto quando la parola prende corpo nella lettura ad alta voce, si apre uno spazio altro, di riconoscimento e trasformazione, sospeso tra il reale e il possibile (Batini, 2021). È in questo interstizio che il racconto può farsi eterotopia: non come fuga, ma come luogo concreto in cui le regole ordinarie di tempo, identità e relazione vengono sospese, riformulate, attraversate. Come gli spazi descritti da Foucault (1984), il racconto apre un'intercapedine tra ciò che è e ciò che potrebbe essere, offrendo un'esperienza di dislocazione simbolica.

Quando viene letto ad alta voce e condiviso, il racconto diventa uno spazio-tempo collettivo, che ospita differenze, restituisce valore all'immaginazione e accoglie ciò che altrove resta marginale. Non fuga, ma riscrittura del reale. "Eterotopia pedagogica", dunque, in cui si accostano luoghi diversi, si sperimenta un tempo proprio, si attiva uno sguardo riflessivo che trasforma la posizione del soggetto nel mondo.

In questo spazio, ciò che è inventato non è più confinato all'immaginario, ma agisce, prende forma, diventa reale: incide nelle relazioni, modifica il modo di percepirsi, rende pensabile ciò che prima non aveva nome.

4. Riflessioni conclusive

Testi, contesti e soggetti nelle attività laboratoriali costituiscono il tessuto nel quale sono state costruite storie. I testi sono stati letti ad alta voce ed hanno finito per animare contesti che fin troppo spesso perdono originalità, rendendosi uguali e anonimi nel tempo e negli spazi (Augé, 2024). Sono più o meno tutte uguali le aule: sedie sparse spesso in disordine, banchi solcati da inchiostri blu o neri, pareti con qualche locandina quasi a voler lasciare traccia delle attività fatte, qualche libro dimenticato nel sottobanco. Malgrado questa diffusa uniformità ci sono presenze giovanili molto diverse fra loro, animate da corpi e parole che fin troppo presto si disamorano per lo studio. Una "semplice" attività di laboratorio può spezzare una consolidata routine? L'esperienza a cui è stato fatto riferimento in queste pagine, direbbe di sì. È proprio la dimensione operativa, caratteristica dei laboratori, a stimolare il cambiamento. Innanzitutto, si tratta di un cambiamento capace di attivare la dimensione più ludica e creativa degli

studenti che a partire dalla lettura di un testo è stata in grado di attivare un *flow*, ovvero un processo di libero pensiero all'interno di uno stato di benessere percepito. Gli studenti, infatti, non sono stati destinatari passivi di un'azione pensata per loro dall'insegnante, ma hanno trovato in quella lettura di storie nuove domande per pensare, parole per esprimere concetti e modalità di condivisione dei propri vissuti. La narrazione di storie, cuore del laboratorio, è stato un buon pretesto per avere qualcosa (dunque un contenuto costellato da punti interrogativi) su cui riflettere e confrontarsi. La lettura, allora, diventa evento incarnato, attraversamento di uno spazio ritmico che coinvolge corpo, voce, tempo, relazione. È un'esperienza che non mira a informare, ma forma: produce una modificazione del soggetto che legge, ne ridefinisce il perimetro percettivo (Todorov, 2018), simbolico, affettivo, costituendosi dimensione estetica (Giusti, 2020).

La lettura ad alta voce, intesa nella sua valenza estetica, istituisce un regime percettivo e simbolico che agisce sulla formazione in modo profondo. Voce, ritmo e corporeità, insieme alla scelta delle parole da condividere, compongono uno spazio che non si limita a trasmettere contenuti, ma che apre possibilità di risonanza e trasformazione. La selezione dei testi, in particolare, orienta la qualità dell'esperienza: ogni brano convoca un orizzonte di senso, stimola domande, produce legami inattesi o sollecita resistenze. In questo modo, l'estetico si manifesta come dispositivo critico e politico, capace di sottrarre l'apprendimento alla logica funzionalista per restituirlo a una dimensione esperienziale e poietica. La lettura ad alta voce diventa allora gesto formativo che configura spazi condivisi in cui immaginazione e pensiero possono germogliare: ci si scopre parte di un processo di creazione comune, costituendosi, così, esperienza compiuta che integra percezione, riflessione ed emozione in un unico processo formativo autentico (Dewey, 2020).

La valenza collaborativa, che la lettura ha facilitato, ha permesso agli studenti di sentirsi vicini, di creare una piccola ma attiva comunità che ha cercato di costruire insieme una storia, di trovare un nome, di individuare passi e questioni, attese e soluzioni a problemi comuni, che per essere risolti, però, chiedono di saper fare esperienza di arricchimento di ogni differenza (di risposte, di parole, di nomi, di idee). C'è dunque un allontanamento, un attrito (conflitto interpretativo) che la lettura promuove nel momento in cui sollecita il lettore a ri-posizionarsi. Questo accade attraverso passaggi ermeneutici che prendono avvio dall'interpretazione comune: con la negoziazione di significati e parole, si crea una visione intersoggettiva di gruppo. Il processo permette di elaborare una in-



interpretazione personale più ricca, di maggiore spessore, che si distanzia in maniera critica dalle convinzioni iniziali dei lettori (Ricoeur, 2004). In tal modo si attivano “spazi di contenimento aperto” (Ponzo, 2025, p. 202) nei quali possono essere riabilitate dimensioni soggettive, interpersonali, conoscenze e liberi pensieri, utili per facilitare la “capacità di risposta responsabile all’alterità e alla differenza” (Biesta, 2023, p. 15).

Riferimenti bibliografici

- Agenda 2030 – Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Augé, M. (2024). *Non luoghi*. Milano: Elèuthera.
- Batini, F. (2021). La lettura ad alta voce, per lo sviluppo del linguaggio, la comprensione di sé, degli altri, del mondo: la lettura ad alta voce come atto di cura. In V. Alastra (Ed.), *Cura di sé cura dell’altro e Humanities*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Batini, F., Giusti, S., Sposetti, P., Cacchione, A. (2020). *Le parole e le storie. Lessico e lettura*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag, M. (2020). *L’epoca dell’intranquillità. La tecnica, l’individuo, la politica*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag, M., Cohen, G. (2023). *L’epoca dell’inquietudine. Il tempo della complessità e il ritorno del politico*. Milano: Feltrinelli.
- Biesta, G.J.J. (2023). La buona educazione in un’epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell’educare. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(1S), 9–20.
- Bodei, R. (2013). *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*. Milano: Feltrinelli.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- De Carlo, E. (2012). Rileggersi per riprogettarsi lifelong “In vista di se stessi”. *Lifelong Lifewide Learning*, 8(20), 23–31.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*. Milano: Aesthetica.
- Ennis, R.H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (trad. it. A. Tarchetti). Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1984). Degli altri spazi, eterotopie. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46–49.
- Giusti, S. (2020). Zone di lettura. Per una didattica dell’esperienza estetica. *Versants – Revista suiza de literaturas románicas*, 67(2), 229–247.
- Paul, R., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). *Workshop on Critical Thinking Strategies*. Rohnert Park (CA): Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University.
- Ponzo, K. (2025). Lo spazio liminale di Foucault. *Il Pensiero. Rivista di filosofia*, 64(1), 197–211.
- 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.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Folio Essai.
- Rosati, A., Renzi, E. (2024). Povertà invisibile e fragilità democratica. *I Problemi della Pedagogia*, 70(1), 199–210.
- Thoreau, H.D. (1854/2004). *Walden; or, Life in the Woods* (J. Lyndon Shanley, Ed.). Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Todorov, T. (2018). *La letteratura in pericolo* (trad. it. E. Lana). Milano: Garzanti.
- Ryan, J.E. (2017). *Wait, What? And Life’s Other Essential Question* (1st ed.). New York: Harper Collins.
- World Health Organization. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction to life skills for psychosocial competence; Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (2nd ed.). Geneva: World Health Organization. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf



SPECCHI NARRATIVI ARTIFICIALI: CONSAPEVOLEZZA DI SÉ E AUTOEFFICACIA NELLA SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA MEDIATA DA AI

Lara Balleri

(Università Telematica Pegaso)

ABSTRACT

L'articolo presenta una ricerca sul potenziale formativo della scrittura autobiografica negli adulti e analizza, in particolare, l'effetto della rilettura autonoma e del feedback generato da Intelligenza Artificiale su consapevolezza di sé e autoefficacia. Il disegno, di tipo esplorativo-comparativo, ha integrato rilevazioni psicometriche, analisi qualitative dei testi e percezioni dei partecipanti. I risultati indicano che la scrittura, quando è accompagnata da un ritorno riflessivo, aiuta ad aumentare la consapevolezza; l'autoefficacia invece resta sostanzialmente stabile. Un dato inatteso è arrivato dalle risposte spontanee al feedback dell'IA, che sembrano esprimere un bisogno di ascolto e riconoscimento e aprono domande sul possibile ruolo dell'IA come interlocutore nei processi educativi.

Parole chiave: autobiografia; pedagogia; Intelligenza Artificiale; consapevolezza; ricerca sociale.

This article presents a study on the formative potential of autobiographical writing in a digital environment, focusing on the impact of two stimuli—self-re-reading and feedback generated by Artificial Intelligence—on self-awareness and self-efficacy in adults. The exploratory-comparative design combined psychometric assessments, qualitative text analysis, and participants' perceptions. Findings indicate that writing, when accompanied by reflective stimuli, fosters an increase in self-awareness, while self-efficacy tends to remain stable. The autobiographical experience was positively evaluated by participants across all groups. An unexpected outcome was the spontaneous responses to AI feedback, interpreted as signs of a need for listening and recognition, which raise questions about the role of AI as an interlocutor in educational processes.

Keywords: autobiography; pedagogy; Artificial Intelligence; self-awareness; social research.



Introduzione

Negli ultimi anni, la capacità delle macchine di generare testi e simulare interazioni ha aperto configurato scenari inediti, che invitano a riflettere sul possibile impatto di queste nuove pratiche sulla persona. La diffusione dell'Intelligenza Artificiale in diversi ambiti dell'agire umano sta sollevando nuove domande alla pedagogia, che ha a cuore la cura dell'individuo, che si collocano sul piano epistemologico e relazionale, ma che sono da considerare anche sul piano tecnico.

In questo scenario è opportuno domandarsi se ci si trovi di fronte a una nuova *tecnologia del sé*, che sia “[...] in grado cioè di permettere agli individui di eseguire [...] un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di sé stessi [...]” (Foucault, 1992, p. 13).

A partire dalla scrittura autobiografica in ambito pedagogico, la ricerca¹ che viene presentata esplora le ricadute dell'interazione della persona con l'IA sul piano della consapevolezza di sé e dell'autoefficacia. Come starter narrativo è stato scelto il *nome proprio*, in qualità di soglia autobiografica, considerato un innesco simbolico capace di riattivare memoria, identità e riflessione. Il prenome, da non intendersi di esclusivo appannaggio dell'onomastica, racchiude storie, legami affettivi e culturali; come osservano Messuri e Balleri (2024), esso mette in scena la tensione tra appartenenza e trasformazione, secondo la quale interrogarsi sul proprio nome significa dare voce al proprio essere in tensione (e dialogo) tra mimesi e metamorfosi.

Per ciascuna dimensione di analisi è stato individuato uno strumento di rilevazione, così da tradurre categorie teoriche in variabili osservabili e confrontabili; sono stati quindi combinati strumenti psicometrici con approcci qualitativi, analisi dei testi autobiografici prodotti e questionari atti a rilevare il percepito dei partecipanti. Un elemento inatteso – le risposte spontanee di alcuni partecipanti al feedback dell'IA – ha aggiunto ulteriore livello di complessità, offrendo nuove piste interpretative.

1. Analisi della letteratura

La rassegna degli studi mostra quanto il campo in cui si inserisce questa ricerca sia ricco e com-

plesso, posto all'incrocio tra pedagogia narrativa, tecnologie generative e modi in cui l'adulto costruisce la propria identità. L'analisi è organizzata lungo tre assi principali.

Il primo asse ha riguardato il potenziale autoformativo della scrittura autobiografica, da tempo riconosciuta come spazio intenzionale di autoriflessione e costruzione di senso, indagato in una prospettiva fenomenologica ed educativa. Bruner (1992) ha sottolineato la funzione narrativa come struttura che dà forma all'esperienza dentro cornici culturali condivise; Ricœur (1990) ha parlato di identità narrativa come mediazione tra continuità e trasformazione; Cambi (2005) e Demetrio (1996) hanno proposto l'autobiografia come gesto di cura di sé, un processo di ricomposizione interiore. Queste prospettive sono state ampliate da autori come Formenti (1998) e Clandinin e Connelly (1999), che hanno letto il racconto di sé come spazio per negoziare significati, rielaborare il vissuto e attivare progettualità, in una logica dialogica e trasformativa.

Il secondo asse si concentra sul nome proprio come soglia autobiografica e dispositivo di attribuzione e riconoscimento che precede il soggetto e lo radica in una genealogia affettiva e sociale. Lejeune (1975) ne ha riconosciuto il ruolo fondativo nel patto autobiografico, come garante dell'identità tra autore, narratore e protagonista; Pineau (2006) mostra come l'avvio dal nome proprio funzioni da innesco di autoformazione, un punto di appoggio che tiene insieme continuità biografica e metamorfosi identitaria attraverso il lavoro riflessivo e il dialogo con sé. Batini e Del Sarto (2005), Demetrio (2013) e La Fauci (2023) hanno mostrato come interagire con il nome proprio e altrui apra prospettive operative e laboratoriali favorendo processi di riconoscimento e riflessione, anche in età adulta. Il nome si delinea così come chiave di accesso al racconto di sé, utile per interrogare appartenenze, trasformazioni e discontinuità.

Il terzo asse affronta il ruolo dell'Intelligenza Artificiale generativa come interlocutore narrativo e simbolico, quindi non soltanto strumento tecnico. La letteratura sui modelli conversazionali (Albanesi, 2023; Gefen, 2024) evidenzia il ruolo della costruzione del prompt nell'orientare tono e registro comunicativo dell'interazione uomo-macchina. Diversi studi su chatbot terapeutici mostrano che gli utenti possono sviluppare una vera e propria alleanza con l'agente conversazionale, con punteggi comparabili a interventi umani e con tracce qualitative di legame, come gratitudine e personificazione (Beatty et al., 2022). In questa prospettiva, l'IA diventa un attore relazionale quando è inserita con intenzionalità pedagogica (Fisser et al., 2023; Chaudhry e Debi, 2024). Mezirow (2016) sottolinea come i processi trasformativi

¹ La ricerca costituisce l'attività di dottorato in Digital Humanities della scrivente (XXXIX ciclo), presso l'Università Telematica Pegaso.



emergano spesso da discontinuità; Mele e Gentile (2023) considerano il feedback tempestivo che l'IA può fornire un aspetto di grande valore in ambito educativo. Alla luce di queste evidenze, sarà considerata la reazione dei partecipanti al feedback generato da IA.

Questi riferimenti teorici hanno permesso di costruire una cornice in cui il narrare di sé si configurasse come gesto autoformativo modificabile se mediato da tecnologie dal potenziale generativo. Sulla base dell'ipotesi che questa modificazione possa impattare su consapevolezza e riflessività, si è proceduto alla sperimentazione e alla successiva rielaborazione e analisi dei dati raccolti.

2. Metodologia

La ricerca si è sviluppata secondo un disegno esplorativo-comparativo, che ha combinato l'approccio qualitativo con rilevazioni quantitative, così da restituire una mappa più articolata del fenomeno osservato. L'obiettivo era comprendere se e in quale misura stimoli differenti potessero incidere sulla consapevolezza di sé e sull'autoriflessione, all'interno della medesima cornice autobiografica.

La partecipazione è avvenuta su base volontaria e in forma anonima e i partecipanti sono stati informati che avrebbero preso parte a un'attività di scrittura autobiografica all'interno di una ricerca quali-quantitativa. A tutti è stato chiesto di redigere un testo autobiografico a partire da una traccia comune, centrata sul proprio nome e sulla sua

evoluzione nel tempo: "Racconta il rapporto con il tuo nome proprio e come si è evoluto nel tempo".

Per quanto riguarda gli aspetti etici, non è stato necessario ricorrere al parere del Comitato Etico di Ateneo, poiché i dati sono stati raccolti in forma anonima e privi delle informazioni personali necessarie a identificare i diretti interessati.

3. Strumenti di rilevazione

Per la rilevazione quantitativa è stata utilizzata una batteria psicometrica somministrata in due momenti: t0, prima della scrittura autobiografica, e t1, dopo lo stimolo proposto ai gruppi di ricerca, così da osservare variazioni intra- e intergruppo, offrendo un primo quadro comparativo.

Impiegati nella versione estesa a 20 items (Tabb. 1 e 2) sono stati il Self-Awareness Outcomes Questionnaire (SAOQ), per la misurazione della consapevolezza di sé, e la General Self-Efficacy Scale (GSE) di Schwarzer e Jerusalem (1995), per l'autoefficacia, due strumenti che intercettano assi distinti ma complementari. Il primo, pur meno diffuso rispetto ad altre scale internazionali, si è rivelato adeguato a tradurre in variabili osservabili le categorie teoriche della consapevolezza di sé (dimensione introspettiva) e, dal punto di vista tecnico, ha richiesto la ricodifica inversa di alcuni items, così da garantire l'omogeneità dei punteggi e assicurare che valori più elevati corrispondessero sempre a una maggiore percezione di consapevolezza di sé. Il secondo strumento, invece, adottato come indicatore trasversale di autoefficacia-

Item PRE (Q1)	istruzioni lettura dato	Item POST (Q1)	istruzioni lettura dato
Sono soddisfatto di me stesso	no	Penso di avere un sacco di cose di cui essere orgoglioso	no
In generale, sono incline a pensare che sia un fallimento	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>	Mi sento deluso di me stesso	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>
Mi piace me stesso	no	Penso di avere un carattere buono	no
Tendo a criticare duramente me stesso	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>	Mi sento scontento di me stesso	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>
Mi ritengo una persona che ha molte qualità	no	Mi sento sicuro in me stesso	no
Spesso mi sento inutile	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>	Alcune volte penso di non essere molto intelligente	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>
Mi rispetto molto	no	Mi piace la mia personalità	no
A volte mi sento veramente stupido	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>	Mi preoccupa di quello che gli altri pensano di me	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>
Mi ritengo una persona di successo	no	Mi sento di avere molte qualità positive	no
Sono capace di fare le cose così bene come gli altri	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>	Talvolta mi piace prendere in giro me stesso	<i>invertire codifica (valutare 1-->4 2-->3 3-->2 4-->1)</i>

Tab. 1: Abbinamento tra item in t0 e t1 del questionario SAOQ (Self-Awareness Outcomes Questionnaire), ivi denominato Q1



Item PRE (Q2)	istruzioni lettura dato	Item POST (Q2)	istruzioni lettura dato
Sono sicuro di poter affrontare con successo situazioni difficili	no	Di solito posso affrontare lo stress senza problemi	no
Posso risolvere i problemi se ci penso a lungo	no	Se rifletto abbastanza, riesco a trovare la soluzione ai problemi	no
Posso controllare i miei pensieri quando ne ho bisogno	no	Di solito posso trattenermi dalla rabbia quando necessario	no
Posso restare calmo sotto pressione	no	Di solito riesco a mantenere il controllo quando le cose diventano difficili.	no
Se sono di fronte a un problema, trovo la soluzione giusta	no	Di solito ho fiducia che le cose possano andare come voglio io.	no
Sono sicuro di poter affrontare le difficoltà senza diventare nervoso	no	Mi sento sicuro riguardo alle mie capacità quando affronto gli ostacoli	no
Posso affrontare situazioni scomode senza essere sopraffatto	no	Riesco a mantenere il controllo anche in situazioni spiacevoli	no
Sono in grado di prendere decisioni sotto pressione	no	Mi sento fiducioso riguardo al mio futuro.	no
Posso eseguire compiti difficili restando concentrato	no	Riesco a rimanere focalizzato anche quando il compito è impegnativo	no
Posso risolvere situazioni difficili se ci penso a lungo	no	Di solito mi aspetto di riuscire a superare anche i problemi più complessi	no

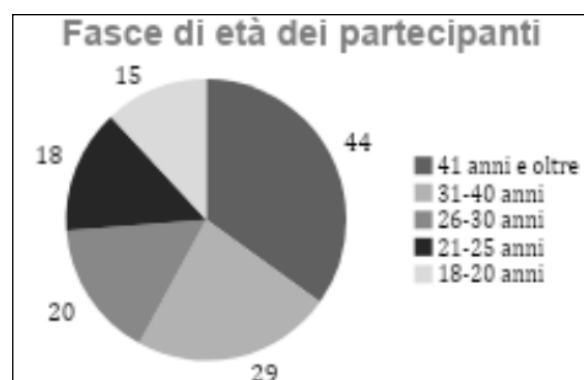
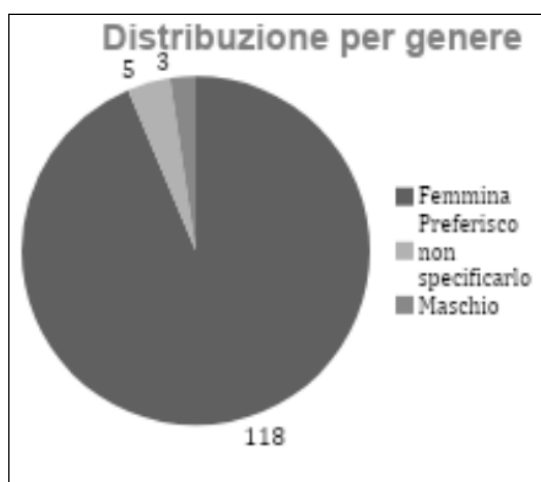
Tab. 2: Abbinamento tra item in t0 e t1 del questionario GSE (General Self-Efficacy Scale, ivi denominato Q2)

cia, è stato utile anche per cogliere in forma indiretta la capacità riflessiva attivata dalla scrittura (agency, dimensione più pragmatica); nel corso dell'analisi, è stato affiancato da indicatori qualitativi di autoriflessione (per questo motivo, in alcuni passaggi si riporta la dicitura "autoefficacia/autoriflessione", da intendersi comunque come due concetti distinti).

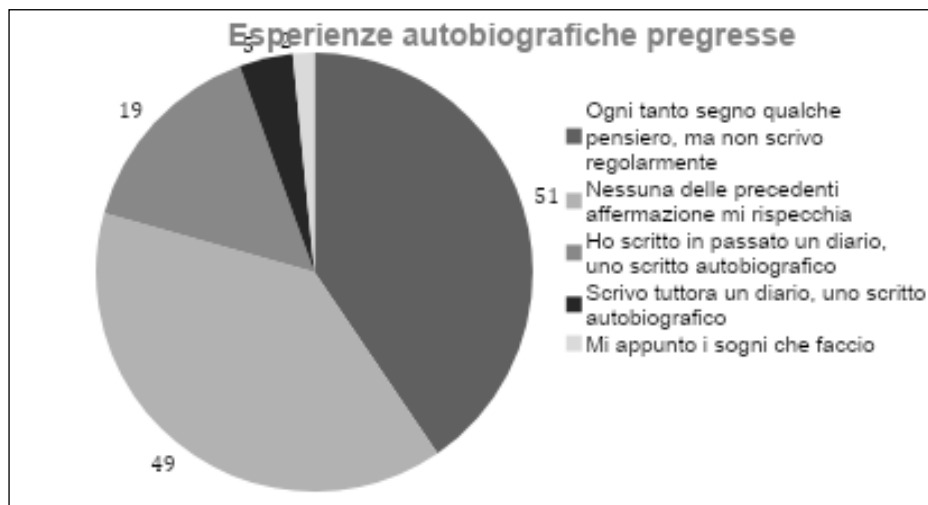
3.2 Campione

Complessivamente sono stati raccolti 182 questionari; dopo l'esclusione di quelli incompleti, privi di codice identificativo o doppi, il campione finale è risultato composto da 126 partecipanti, adulti impegnati in percorsi universitari.

La presenza femminile è risultata nettamente prevalente (93,7%), a fronte di una quota ridotta di uomini (2,4%) e di un 4% che non ha specificato il



Graff. 1 e 2: Composizione del campione per genere ed età



Graf. 3: Esperienze pregresse di scrittura autobiografica

genere (Graf. 1). Dal punto di vista anagrafico, la distribuzione per fasce d'età restituisce un quadro variegato con la quota maggiore rappresentata dagli over 41 (34%), seguiti dai partecipanti tra i 31 e i 40 anni (26%), dai 26–30enni (16%), dai 21–25enni (14%) e, infine, dai 18–20enni (10%), come indicato nel Grafico 2.

È stata inoltre rilevata la familiarità con pratiche autobiografiche. Il 40% ha dichiarato di annotare pensieri in modo saltuario, il 39% di non avere esperienze pregresse, il 15% di aver scritto in passato un diario, il 4% di continuare tuttora a praticarlo, mentre un 2% di annotare i propri sogni. La distribuzione è risultata omogenea nei tre gruppi sperimentali, ciascuno composto da 42 partecipanti.

Per garantire la riservatezza, i dati sono stati trattati in forma anonima e a ogni partecipante è stato indicato come generare il proprio codice identificativo, che ha reso possibile il confronto tra risposte in t0 e t1, senza includere alcun elemento personale riconducibile direttamente al rispondente.

3.3 Disegno sperimentale

La raccolta dei dati si è articolata in fasi successive: dopo il questionario iniziale (t0) e l'attività di scrittura autobiografica, i tre gruppi hanno ricevuto stimoli differenti, per poi concludere con il medesimo questionario finale (t1). Lo schema riportato in Figura 1 sintetizza il percorso sperimentale.

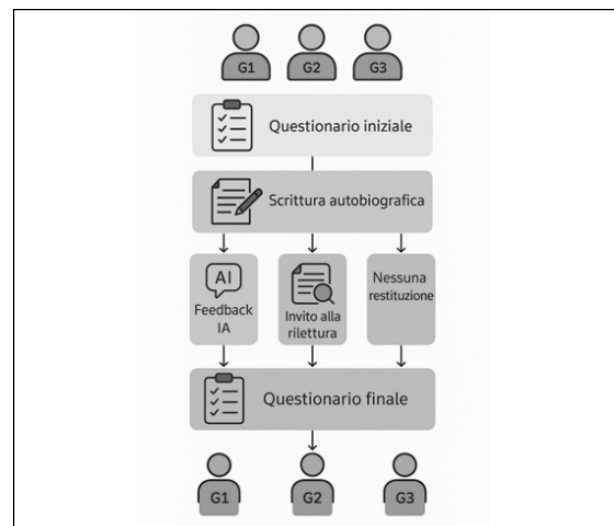


Fig. 1: Schema esemplificativo delle fasi della sperimentazione

Il gruppo G1 ha ricevuto un feedback personalizzato sul proprio testo autobiografico, generato da un modello linguistico di IA (ChatGPT 4o). Per guidare l'interazione abbiamo definito, tramite un prompt, il ruolo dell'IA come facilitatore educativo, fissando limiti chiari (niente giudizi né consigli direttivi) e privilegiando strategie comunicative come domande aperte, rispecchiamento e valorizzazione. Questa progettazione ha garantito coerenza pedagogica e mirava a far percepire il feedback come accogliente e rispettoso.

Il gruppo G2 è stato invece invitato a rileggere il proprio testo a distanza di alcuni giorni, in autonomia. Il gruppo G3, di controllo, ha svolto unicamente l'attività di scrittura, senza ulteriori stimoli. Al termine i tre gruppi hanno compilato il questio-



nario finale che, accanto alle misurazioni psicometriche, ha incluso items a risposta aperta, pensati per raccogliere la percezione soggettiva dei partecipanti circa l'efficacia e il significato dell'esperienza. Infine, i testi autobiografici sono stati sottoposti ad analisi del contenuto, con l'obiettivo di individuare ricorrenze tematiche, slittamenti simbolici e segnali di trasformazione riflessiva, oltre a mettere in luce il senso attribuito all'attività. In coerenza con questo impianto, è stata adottata un'impostazione metodologica a doppio binario: da un lato, le rilevazioni psicometriche hanno permesso di misurare variazioni osservabili; dall'altro, i testi autobiografici e le percezioni emerse nei campi aperti hanno reso accessibili aspetti più sottili e non lineari del cambiamento. Questa impostazione è stata pensata per rispondere all'intento della ricerca di cogliere, oltre a ciò che può essere rilevato, anche ciò che i partecipanti hanno percepito come significativo.

Il prompt destinato al G1 è stato messo a punto a partire da una sperimentazione preliminare condotta su un corpus di testi autobiografici raccolti con la medesima consegna (Balleri, Epifani, 2025). Questo lavoro preparatorio ha permesso di testarne l'efficacia, individuare eventuali criticità e calibrare il tono del feedback in modo da mantenere coerenza con le intenzioni della ricerca.

Il prompt somministrato all'Intelligenza Artificiale per la generazione del feedback sui testi autobiografici del gruppo G1 è il seguente:

- Sei un assistente empatico ed etico. Ti chiedo di fornire un feedback al testo autobiografico allegato. Il tuo feedback deve:
 - Essere rispettoso, empatico e non giudicante
 - Riconoscere e validare le emozioni espresse dall'autore

- Evidenziare le forze e le risorse personali che emergono dal racconto
- Porre domande aperte che incoraggino l'autore a riflettere ulteriormente su esperienze e sentimenti
- Evitare interpretazioni psicologiche profonde, giudizi o consigli terapeutici.

Concentrati su aspetti come identità, consapevolezza di sé e crescita personale, per aiutare l'autore a esplorare in modo costruttivo la propria storia.

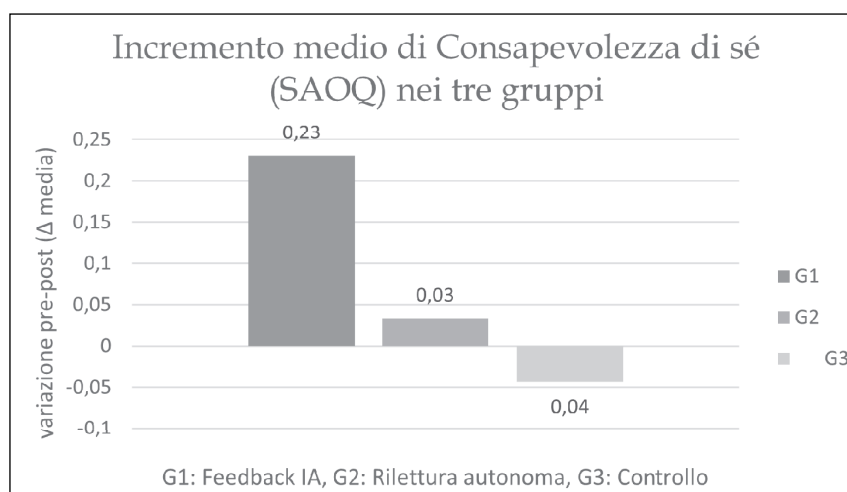
Nella forma, dai del *lei* all'autore.

In questo consesso, si riporta l'analisi della parte quantitativa nel dettaglio e una prima rielaborazione di quella qualitativa.

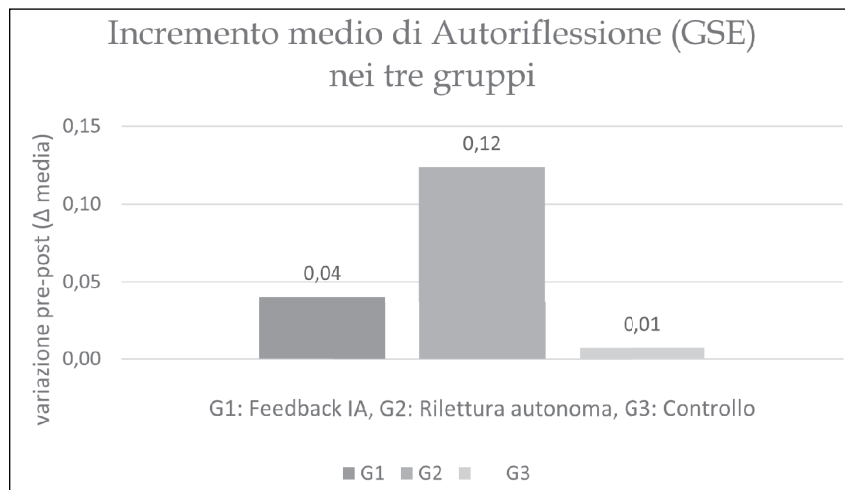
4. Risultati della ricerca

Rispetto agli interrogativi iniziali, l'effetto dell'attività emerge in modo differenziato a seconda delle dimensioni indagate e di come ciascuno stimolo è stato integrato nell'esperienza dei partecipanti.

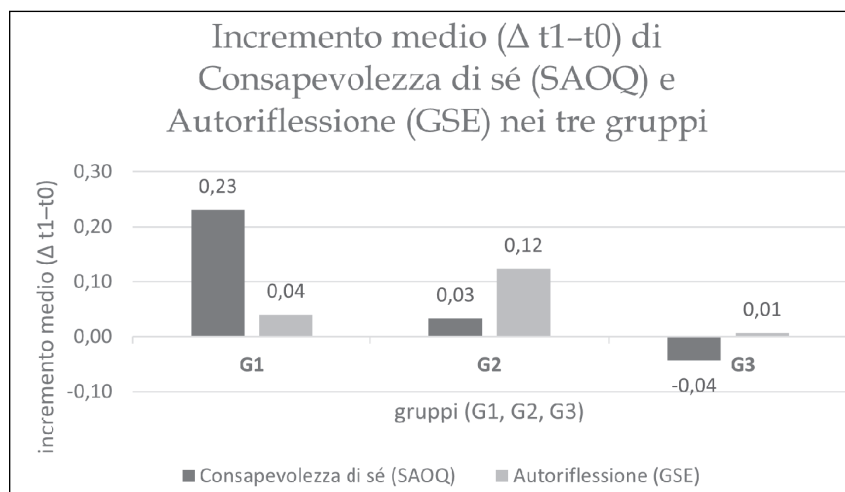
Sul piano quantitativo, i dati indicano un incremento della consapevolezza di sé nei gruppi G1 (+0.231) e G2 (+0.033); nel gruppo di controllo (G3), sebbene la media indichi un lieve calo (−0.043), la mediana resta positiva (0.1) rivelando che la maggior parte dei partecipanti non ha mostrato variazioni negative, ma che alcuni valori estremi hanno inciso sul risultato medio. Pur trattandosi di variazioni contenute, la tendenza suggerisce che la scrittura autobiografica, quando accompagnata da un ritorno riflessivo (feedback o rilettura), favorisca il rafforzamento della consapevolezza (Graf. 4).



Graf. 4: Variazione dei punteggi SAOQ (consapevolezza di sé) nei tre gruppi



Graf. 5: Variazione dei punteggi GSE (autoefficacia/autoriflessione) nei tre gruppi



Graf. 6: Confronto tra SAOQ e GSE (medie t1-t0)

Diversa la situazione per la dimensione dell'autoefficacia/autoriflessione con variazioni positive minime: +0.040 in G1, +0.124 in G2, +0.007 in G3 (Graf. 5). È interessante notare che il gruppo della rilettura autonoma (G2) mostra un incremento medio maggiore rispetto a quello con feedback IA (G1); questo suggerisce che la rilettura possa attivare processi riflessivi leggermente più solidi.

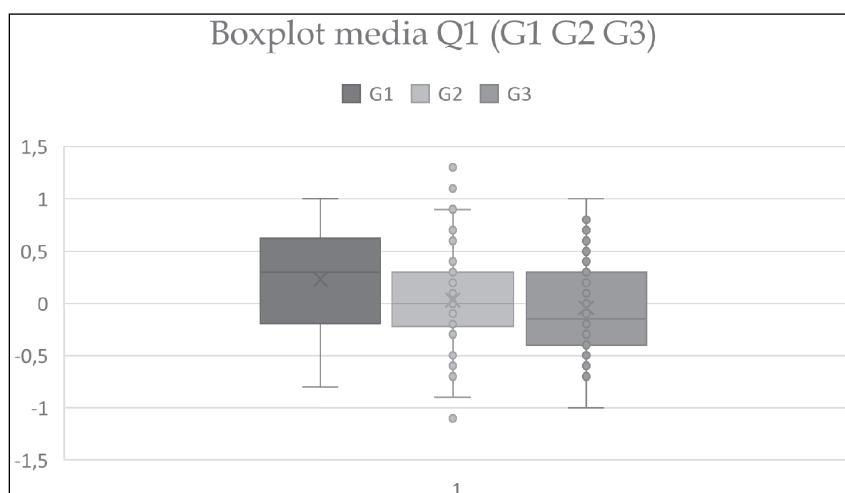
I dati mostrano che il feedback dell'IA (G1) ha prodotto un incremento significativo della consapevolezza di sé (+0.231), distinguendosi come lo stimolo più incisivo. La rilettura autonoma (G2) ha inciso poco sulla consapevolezza (+0.033) ma si conferma lo strumento più utile per stimolare l'autoefficacia/autoriflessione (+0.124). Il gruppo di controllo (G3), invece, non ha mostrato progressi rilevanti. Questa divergenza tra Q1 e Q2 suggerisce che le due dimensioni seguano traiettorie differenti e richiedano approcci educativi distinti.

Per offrire uno sguardo d'insieme, il Grafico 6

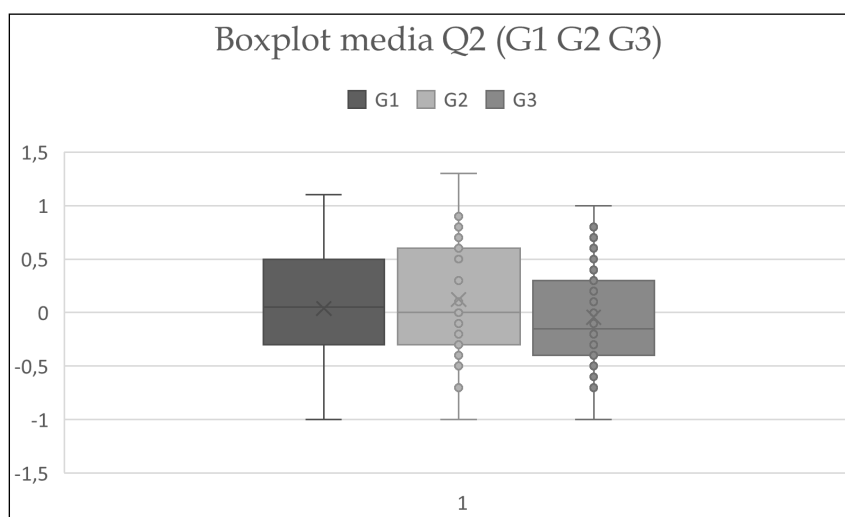
mette a confronto gli incrementi medi di SAOQ e GSE nei tre gruppi, mostrando come le due dimensioni non procedano in parallelo ma seguano traiettorie differenziate.

L'analisi dei boxplot (Graff. 7 e 8; Tab. 3) conferma queste tendenze. Per la consapevolezza di sé (Q1 – SAOQ), la mediana è pari a 0.2 per G1, 0.05 per G2 e 0.1 per G3, con un range molto ampio in G1 (-1.1 +6.5) e diversi *outlier* in G3 (7 casi). Per l'autoefficacia (Q2 – GSE), le mediane restano prossime allo zero in tutti i gruppi (G1 = 0; G2 = 0; G3 = 0.1), con variazioni complessivamente contenute e pochi *outlier*. Nel complesso, i risultati evidenziano come il gruppo G1 presenti la maggiore dinamicità nella consapevolezza di sé, mentre i cambiamenti in termini di autoefficacia restano minimi e circoscritti a singoli partecipanti.

I dati qualitativi hanno confermato il potenziale trasformativo degli stimoli offerti. Nei campi aperti hanno risposto soprattutto i gruppi G1 e G2, con i



Graf. 7: Boxplot delle variazioni del Q1 nei tre gruppi



Graf. 8: Boxplot delle variazioni del Q2 nei tre gruppi. (G1 feedback IA; G2 rilettura; G3 controllo)

partecipanti che hanno raccontato emozioni, ricordi e nuove consapevolezze, e riflessioni più dense e simbolicamente cariche in G1, per cui si rileva un maggior coinvolgimento dei partecipanti di questo gruppo.

Dal confronto tra strumenti qualitativi e quantitativi è emersa una tensione feconda e sul piano del percepito, tutti i gruppi hanno attribuito un'elevata utilità all'esperienza autobiografica, con valori medi compresi tra 2.83 e 3.71 su 4 (Graf. 9). Le dimensioni più valorizzate sono state la possibilità di *cogliere nuove sfumature del proprio passato* (fino a 3.71), il *cogliere collegamenti tra gli accadimenti che non si erano fatti prima* (fino a 3.52) e *conoscersi meglio* (fino a 3.43).

Un elemento inatteso è emerso in G1 con nove partecipanti che hanno inviato spontaneamente via e-mail una risposta al feedback ricevuto dall'IA: questo materiale extra-questionario ha rivelato come il feedback, pur artificiale, sia stato percepito

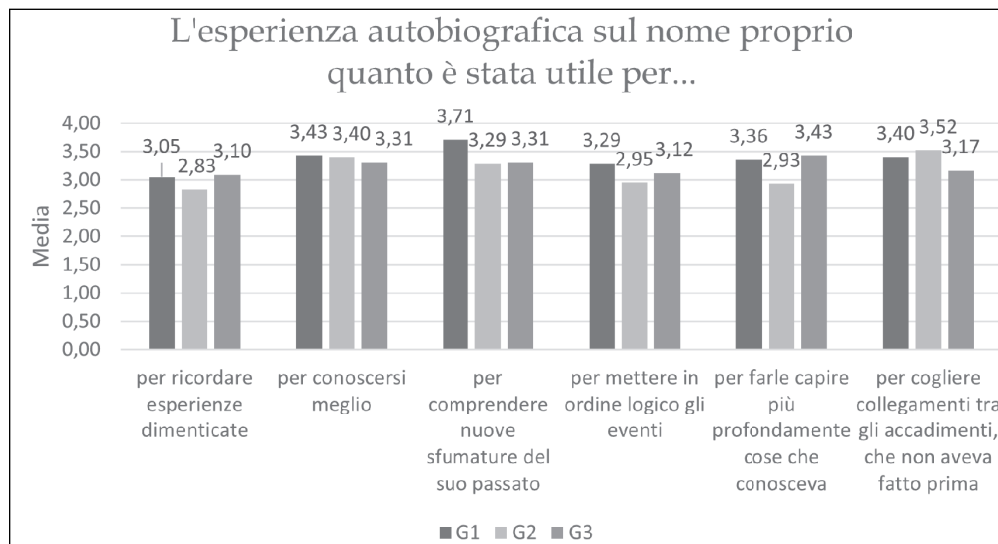
come una forma di ascolto autentico, tanto da generare un'interazione vissuta come relazione. È verosimile che a favorire questa percezione abbia contribuito la progettazione del prompt, calibrato per restituire un tono accogliente e non direttivo; questo dato confermerebbe che la qualità linguistica e relazionale delle istruzioni date all'IA influisce in modo diretto sulla ricezione del feedback.

Anche l'analisi dei testi autobiografici ha offerto spunti rilevanti. Su 126 elaborati validi, 31 sono risultati contenere riflessioni esplicite sull'efficacia della scrittura autobiografica, mentre 43 passaggi riconducibili ai costrutti teorici di agency, riflessività e senso di sé. L'avvio narrativo centrato sul nome proprio si è dimostrato particolarmente efficace come soglia simbolica, che ha sollecitato memorie profonde, legami identitari e radici, favorendo il passaggio dal piano descrittivo a quello riflessivo.



Gruppo	Mediana Q1	Range Q1	Mediana Q2	Range Q2	Outlier Q1	Outlier Q2
G1	0,2	-1.1 – 6.5000000000000002	0	-1.2 – 2.2	2	1
G2	0,05	-1.0 – 5.1999999999999999	0	-1.0 – 1.3	1	0
G3	0,1	-1.4 – 1.3	0,1	-1.4 – 1.3	7	5

Tab. 3: Mediane, range e numero di outlier delle variazioni nei tre gruppi, a confronto tra Q1 e Q2



Graf. 9: Utilità percepita della scrittura autobiografica per dimensione (scala 1-4)

5. Discussione e interpretazione dei risultati

I dati indicano che la scrittura autobiografica, pur avendo un potenziale proprio, sembra produrre esiti più significativi quando è affiancata da uno stimolo riflessivo mirato. La consapevolezza di sé è risultata la dimensione più sensibile: il gruppo con feedback IA ha mostrato un incremento netto, il gruppo della rilettura un aumento molto limitato, mentre il gruppo di controllo ha segnato un lieve calo. Questo andamento lascia pensare che l'innesco simbolico del nome proprio, comune a tutti, attivi già di per sé un movimento di auto-riconoscimento; ma che solo quando accompagnato da uno stimolo riflessivo – come il feedback o la rilettura – tale processo assuma una direzione chiaramente positiva.

Diversa la traiettoria dell'autoefficacia/autoriflessione, che ha mostrato variazioni minime. Si pensa che il risultato non vada inteso come un limite della scrittura autobiografica, ma come il riflesso della natura del costrutto, dal momento che l'autoefficacia si lega più a pratiche continuative e a esperienze concrete che non a un singolo atto di scrittura. È interessante, però, che la rilettura autonoma (G2) sembri aver favorito un leggero miglioramento, quasi a indicare che il tempo della rilettura possa aprire uno spazio più adatto a sedi-

mentare processi riflessivi. Inoltre, si ritiene che qui giochi un ruolo anche la diversa portata degli strumenti, con il SAOQ, più mirato alla consapevolezza introspettiva, che si mostra sensibile alle variazioni immediate e la GSE, più generale, che rischia di catturare solo in parte i movimenti sottili della riflessività. Questo invita a considerare di esplorare, in prospettiva futura, strumenti più specifici per cogliere meglio le sfumature del pensiero riflessivo.

Sul piano del percepito, il quadro appare più lineare. Tutti i gruppi hanno attribuito un'elevata utilità all'esperienza autobiografica, indipendentemente dai risultati psicometrici alimentando così una discrepanza interessante, che vede, da una parte, dati numerici contenuti e, dall'altra, narrazioni che restituiscono un'esperienza vissuta come formativa e significativa. Il materiale qualitativo arricchisce ulteriormente questo scenario. Nei campi aperti hanno risposto soprattutto i gruppi G1 e G2 con riflessioni emotivamente più dense nel primo.

Di interesse è stato il gesto spontaneo di nove partecipanti del gruppo con feedback IA, che hanno scritto via e-mail una risposta al messaggio ricevuto, un comportamento non previsto che segnala come l'IA sia stata vissuta come un interlocutore autentico.



Infine, va considerato il profilo autobiografico pregresso: la maggior parte dei partecipanti non aveva esperienze strutturate di scrittura di sé, mentre una minoranza dichiarava di averle praticate. Questa differenza potrebbe aver influito sulla disponibilità a riconoscere l'esperienza come significativa; in previsione di ulteriori sviluppo della ricerca, si ritiene di interesse prevedere l'intervista dei partecipanti allo scopo di esplorare in quale relazione si pongano le pregresse esperienze autobiografiche con l'efficacia dell'intervento.

6. Narrazione, orientamento e Intelligenza Artificiale: aperture possibili

La ricerca ha confermato il potenziale formativo della scrittura autobiografica anche in contesti mediatizzati e del nome proprio come innesco narrativo potente, capace di attivare legami identitari e aperture riflessive. In particolare, il feedback IA è stato percepito da alcuni partecipanti come un gesto autentico di ascolto e la rilettura autonoma ha favorito nei partecipanti uno sguardo nuovo sui propri vissuti.

In particolare, è emerso come il feedback IA sia stato vissuto come un gesto autentico di riconoscimento, al punto da generare scritture di ritorno che segnano un coinvolgimento inatteso. In questa dinamica, la tecnologia ha sollecitato riconoscimento e relazione, valori questi conferiti dai partecipanti, a fronte della ricezione del feedback, che non si è messo in discussione che potesse essere di origine non-umana e che non si è riconosciuto essere da IA.

Nel loro insieme, i risultati offrono uno sguardo inedito sulle possibilità educative delle tecnologie generative come attori simbolici, capaci di attivare dinamiche di senso, rispecchiamento e consapevolezza. Sono un invito a riconoscere nella scrittura di sé un gesto relazionale e nell'Intelligenza Artificiale un interlocutore possibile di ascolto e trasformazione. Queste riflessioni imbastiscono ulteriori domande: in quale misura siamo disposti ad attribuire valore relazionale a una voce artificiale che ci restituisce presenza? Quanto la risonanza che un feedback evoca ha a che fare con la sua autenticità? È possibile immaginare una relazione educativa che, pur mediata da un'interfaccia non umana, custodisca attenzione e rispetto? Quali i pericoli e le ricadute sul piano etico di tali prospettive?

Questo lavoro, che anticipa parte dei risultati di una ricerca di dottorato, intende offrire un contributo alla riflessione sull'uso della scrittura autobiografica mediata nei processi di formazione e orientamento, riconoscendone il valore come pra-

tica narrativa capace di rafforzare consapevolezza, agency e riconoscimento. I dati e le riflessioni generati dalla presente ricerca, che evocano questi e altri interrogativi pedagogicamente fertili, saranno ulteriormente sviluppati e condivisi con la comunità scientifica.

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, R. (2024). *Come usare al meglio ChatGPT*. Tecniche Nuove.
- Alto, V. (2024). *Intelligenza artificiale in pratica. Diventare maestri nell'utilizzo dei modelli OpenAI*. Apogeo.
- Balleri, L. (2025). Autobiografia tra scrittura manuale, digitale e Intelligenza Artificiale: Un viaggio nella costruzione del sé. *Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia E Didattica Della Scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.105>
- Balleri, L. (2024). Il nome proprio nell'autobiografia: esplorazioni tra identità umana e Intelligenza Artificiale. *Educazione Aperta*, 17, 211-228. <https://zenodo.org/records/14603676>
- Balleri, L., Epifani, F. (2025). Conversational artificial intelligence and autobiographical writing. In A. Micallizzi (Ed.), *Computational Arts and Creative Products: Languages, Spaces and Practices* (pp. 125-136). Nova publishing.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Erickson.
- Beatty, C., Malik, T., Meheli, S., & Sinha, C. (2022). Evaluating the Therapeutic Alliance With a Free-Text CBT Conversational Agent (Wysa): A Mixed-Methods Study. *Frontiers in Digital Health*, 4, 847991. <https://doi.org/10.3389/fdgh.2022.847991>
- Biffi, E. (Ed.). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Cambi, F. (2005). Cura di sé e pratiche autobiografiche; il "doppio legame". In D. Sarsini (Ed.), *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*. Unicopli.
- Chaudhry, B. M., Debi, H. R. (2024). User perceptions and experiences of an AI-driven conversational agent for mental health support. *mHealth*, 10, 22. doi: 10.21037/mhealth-23-55.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (1999). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Cristianini, N. (2024). *Machina Sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*. Il Mulino.
- Del Gobbo, G., De Maria, F., Frison, D. (2024). Epistemologia, metodo e strumenti nella ricerca biografica e autobiografica. In V. Boffo, C. Benelli (Eds.), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca autobiografica* (pp. 49-65). Anthology Digital Publishing.
- Del Sarto, G. (2005). Parlare, comprendere, tradurre, condividere. In F. Batini, G. Del Sarto (Eds.), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita* (pp. 55-70). Erickson.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2013). *L'autobiografia come formazione e*



- filosofia di vita. Per gli individui o per le persone? *Lo Sguardo. Rivista di filosofia*, (11), 371–381.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Guerini.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Gefen, A. (2024). *Vivere con ChatGPT. Se l'intelligenza artificiale ci rendesse più umani?* Treccani.
- La Fauci, N. (2023). *Fare nomi*. Bompiani.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Éditions du Seuil.
- Mele, L.M., Gentile, M.R. (2023). La Valorizzazione dell'Assesment tramite l'Intelligenza Artificiale nel contesto dell'ecosistema Onlife. *Q-Times*, 14(4), 102- 113. Doi: 10.14668/QTimes_15410
- Messuri, I., Balleri, L. (2024). Narrarsi attraverso: Il nome proprio in autobiografia. *Studi sulla Formazione*, 27(1), 185–192. <https://doi.org/10.36253/ssf-15156>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: Genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329–343.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-Nelson.



INDAGARE PER IMPARARE: IL GIALLO COME STRUMENTO DIDATTICO E MULTIMEDIALE

Federico Masci*

ABSTRACT

Il contributo illustra un percorso di didattica orientativa in ambito linguistico-letterario, progettato per classi eterogenee con presenza di BES e DSA. L'approccio laboratoriale impiega il genere poliziesco, confrontando testo scritto e trasposizione filmica, per analizzare e decostruire strategie narrative e stilistiche, stimolando il pensiero critico e la riflessione metatestuale. Attraverso la discussione guidata e l'autovalutazione, gli studenti sono sollecitati a riconoscere le proprie modalità di apprendimento e a costruire consapevolmente argomentazioni, favorendo l'auto orientamento e la capacità di interpretare storie e film come strumenti di comprensione di sé e del contesto sociale.

Parole chiave: approccio laboratoriale; didattica orientativa; genere poliziesco; pensiero critico; riflessione metatestuale.

This paper presents an educational pathway in the field of language and literature, designed for heterogeneous classes including students with special educational needs and learning disabilities. The detective novel is used as a framework, to compare written texts and their film adaptations and stylistic strategies, and to encourage critical thinking and metatextual reflection. Through guided discussion and self-assessment, students are encouraged to recognize their own learning processes and to build arguments consciously, supporting self-orientation and the ability to interpret stories and films as tools for understanding both themselves and their social context.

Keywords: critical thinking; detective genre; educational guidance; metatextual reflection; workshop-based approach

* Federico Masci (federr121212@icloud.com) si è laureato presso l'Università di Torino con una tesi sul Materiale e l'immaginario. I suoi interessi di ricerca sono legati alla storia della critica letteraria del Novecento, alla storiografia e alla didattica della letteratura italiana. Ha scritto contributi dedicati a Franco Fortini, Remo Ceserani, Luciano Bianciardi, Lidia De Federicis, Luigi Baldacci. Fa parte del comitato scientifico della Fondazione Luciano Bianciardi. Insegna attualmente materie letterarie all'ISIS Giovanni da Verrazzano.



Il romanzo poliziesco sviluppa nel lettore l'abitudine all'osservazione, al confronto tra indizi e ipotesi, e quindi alla riflessione critica. È un ottimo strumento per educare al pensiero logico e all'analisi del testo.

Giuseppe Petronio,

Il punto su: il romanzo poliziesco

1. Forme e modalità d'uso della multimedialità nel contesto scolastico

Il progetto in questione cerca di dialogare con le attese di una classe del biennio di un istituto tecnico situato in provincia di Grosseto. La classe, composta da 20 alunni, si mostra, tenendo anche in considerazione l'eterogeneità degli stili cognitivi, parzialmente motivata. Per dialogare in maniera più efficace con il profilo della classe si è pensato di avviare un laboratorio multimediale ispirato a una parte del programma di lingua e letteratura italiana. L'obiettivo generale di questa progettazione è quello di far acquisire conoscenza delle dinamiche e della consapevolezza critica nell'ambito delimitato dagli assi culturali individuati nel D.M. 139/2007. *L'asse dei linguaggi* ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali e un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La formula del laboratorio (*atelier multimediale*) è stata selezionata come attività pratica capace di garantire un maggior coinvolgimento emotivo, fornendo motivazioni maggiori all'apprendimento. In questo modo è possibile dialogare indirettamente anche con l'asse scientifico e tecnologico che sensibilizza naturalmente alla capacità di "interrogarsi sul mondo e a misurarsi con le idee di molteplicità, problematicità e trasformabilità del reale" (Batini, 2014, p. 16).

L'obiettivo principale era però quello di fare riferimento alla possibilità di immergersi nel mondo rappresentato per fare esperienze formalmente nuove: "In questi mondi narrativi facciamo esperienza di una realtà simulata e proviamo emozioni reali in risposta ai conflitti e alle relazioni dei personaggi della storia. Le storie sembrano offrirci quindi una simulazione profondamente sentita dell'esperienza sociale" (Giusti, 2011, p. 17). Il prodotto audiovisivo, nella sua plasticità e complessità, ci permette di riferirci genericamente a film o serie tv. Ma da altri punti di vista il riferimento è a sistemi semiotici complessi costituiti da tre canali: un codice visivo, uno sonoro e uno verbale. La componente multisemiotica del prodotto, per come può essere intesa all'interno di una classe, proietta verso numerose problematiche: "Come utilizzare i video senza rischiare di semplificare

troppo i concetti? Come riuscire a coinvolgere l'intera classe? In quale rapporto i video dovrebbero stare rispetto a risorse come la spiegazione, i materiali di studio, le attività" (Bonaiuti, 2010, p. 70).

Per questa ragione risulta determinante il problema della traduzione del prodotto audiovisivo, cioè del trasporto dei suoi significati. In primo luogo è indispensabile la scomposizione delle sue parti e poi la sua ricostruzione. In secondo luogo è indispensabile riuscire ad individuare un'ampia rete di relazioni e referenti extrafilmici che sono codificati sulla pellicola. Quali sono, in questo senso le sfide che si offrono al docente? Cercare di avere a che fare in maniera produttiva, assieme allo studente, con le moderne forme di comunicazione visiva, per poi predisporre in classe un laboratorio multimediale.

2. Il romanzo giallo come genere didattico

Il romanzo giallo è presente tendenzialmente in molti contributi antologici nella scuola secondaria di primo e secondo grado e rappresenta un modulo narrativo di facile riconoscimento e fruibilità. La consapevolezza dell'utilità didattico-laboratoriale del genere è testimoniata anche, come suggeriscono Balboni e Voltolina (2022) dalla sua presenza nei manuali di grammatica italiana per il biennio:

Tutte le narrazioni hanno un evento centrale. Nella letteratura gialla è un omicidio [...] un conflitto, uno scontro, un contrasto tra due persone. A questo punto nei gialli nasce un altro conflitto [...]. Questo [...] è un'indagine in cui i buoni indagano per scoprire la verità. Lavorando in gruppi di 3 - 4, scegliete che tipo di crimine sarà al centro del vostro giallo, e date qualche elemento di contesto (p. 236).

L'obiettivo di questa fase del lavoro in classe è duplice: far familiarizzare la classe con un tema di lungo corso, per poi ragionare sulle forme della *detection*, rappresentata dagli esponenti del giallo classico come Arthur Conan Doyle e il suo Sherlock o Agatha Christie e il suo Hercule Poirot. Quest'ultimo infatti, come ricorda il manuale antologico in uso nella classe, "è dotato di un'eccezionale capacità di deduzione e analisi psicologica. Egli sa indagare la mentalità, i caratteri, i desideri del personaggio, cogliendo i loro intimi drammi e in questo modo riesce a dare spiegazione a indizi che diventano rivelatori solo se sottoposti alla sua acutezza di intuito" (Daniele, Franzì, 2023, p. 388).

Prima di distribuire le schede di valutazione ho fatto in modo che gli studenti familiarizzassero



con alcune immagini fondanti del genere. Dopo averne schematizzato i contenuti essenziali ho proiettato frame trovati in rete di detective. Ho potuto selezionare e mostrare in classe, attraverso un programma di editing video, *Capcut*, immagini dei personaggi principali del genere: Poirot interpretato da Kenneth Branagh, Maigret interpretato da Bruno Cremer. Una delle funzioni essenziali dell'isolamento è del resto la capacità di confrontare immagini "portatrici di suggestioni, cioè che suggeriscono più di quanto "dovrebbero" nel senso strettamente didattico" (Farné, 2019, p. 7).

Attraverso il *Dizionario dei temi letterari* della Garzanti, curato da Ceserani, Domenichelli, Fasano ci si è soffermati sulle modalità con le quali la figura del detective viene descritto, dentro e fuori il manuale di Daniele e Franzi (2023):

In ogni caso, chiunque sia il personaggio impegnato a risolvere il mistero, egli deve utilizzare la sua logica e il suo intuito per andare alla ricerca del colpevole e del movente [...]. Questo intreccio si sviluppa attraverso una fitta trama di intrighi e colpi di scena, di flashback, di eventi che accadono in maniera improvvisa e imprevedibile, creando scompiglio, dubbi, depistaggi. [...] Figura centrale in questo susseguirsi di imprevisti [...] è sicuramente quella del detective o di chi svolge le indagini (p. 387).

Poirot, "piccolo professionista belga [...] tanto elegante quanto involontariamente comico per statura" (Ceserani, Domenichelli, Fasano, 2007, p. 1212), sin dall'inizio «grazie alle sue prodigiose cellule grigie risolve gli enigmi più complicati in romanzi che sono anche commedie di costume» (p. 1213). Maigret invece che si presenta come lento, elegante, umorale, non ragiona come Poirot ma "comprende e s'illumina di una fulminea intuizione risolutiva immergendosi nell'atmosfera del crimine" (p. 1213). "Tutti eleganti nel vestire e dediti al buon cibo. Abilità principali: ragionamento, amore per il dettaglio, fiducia mai sterile nella ragione come strumento di conoscenza del mondo" (p. 1214). Ho quindi organizzato in classe la proiezione di uno degli ultimi film di Kenneth Branagh. La visione del film è stata interrotta per identificare le tecniche narrative cinematografiche e romanzesche. Gli eventi possono subire brusche accelerazioni o interrompersi di colpo. Abbiamo osservato il *plot twist*, un cambiamento inatteso nella direzione o nell'esito atteso dalla trama. Grazie alla segmentazione del momento in tre scene distinte ne abbiamo colto la struttura: alla metà del secondo atto, nel dialogo tra Poirot e la baby sitter, il confronto tra i due personaggi avviene con piano sequenza e tre prospettive diverse. Diventa così

più facile percepire l'influenza che le tecniche narrative esercitano nel racconto: *All'inizio sembra un dialogo normale, ma poi capisci che c'è qualcosa che non torna - Quando il protagonista la guarda, sembra che ha capito qualcosa - La cosa più strana è che non c'è stacco - La camera si muove ti fa sospettare di lei - Hanno isolato quel momento con la camera*. Il passo successivo ha riguardato l'apparato sonoro. Ci siamo soffermati su un monologo per vederlo ripreso senza nessun tipo di commento sonoro (1) e poi integrale (2). La differenza è palese: (1) *Boh, senza musica sembra un po' spento... cioè, il discorso si capisce, però non ti lascia molto* - (2) *Con la musica sotto si sente di più quello che prova, ti arriva meglio* - (2) *Senza suoni pare una prova. Con la musica invece si segue meglio*.

3. Storie, dubbi e desideri per le competenze di cittadinanza

Dopo la visione ho somministrato delle schede di gradimento dove erano presenti domande focalizzate sulla loro esperienza di fruitori. I contenuti che ho voluto verificare riguardavano non solo la capacità di individuare trama e ambientazioni, e di saper leggere superficialmente gli elementi della narrazione filmica (*Analizza il linguaggio cinematografico; Analizza la sceneggiatura; Analizza la colonna sonora*), ma volevano coinvolgere le reazioni emotive legate al film: *Quali sentimenti hanno suscitato in te i personaggi?; Quale scena ti ha colpito?*.

Abbiamo fatto un *Brainstorming* con i concetti appresi durante e dopo la visione del film e della lezione, per poi cercare di capire se questi valori possano o meno essere considerati presenti nella vita di tutti i giorni. L'interesse è quello di creare le condizioni perché sia possibile "dare un ordine, un rilievo e un senso ai fatti della vita, [...] affrontare le situazioni nuove, inaspettate, imprevedibili ed eccezionali, [...] immaginare il futuro e progettare soluzioni per costruirlo attivamente" (Batini, 2011, p. 137). Nel predisporre questa ultima fase del lavoro ho sfruttato i materiali contenuti nel volume *Non mi importa di voi. Storie per le competenze di cittadinanza*, a cura di Simone Giusti e Federico Batini. L'intenzione è quella di "ripartire dalla ricerca (l'inventio, il rinvenimento) della letteratura che esiste in classe, avendo il coraggio di contaminare i propri possedimenti con i materiali sicuramente eterogenei che i ragazzi che i ragazzi possono mettere a disposizione del gruppo" (Batini, Del sarto, Giusti, 2006, p. 184). Il dubbio ad esempio, elemento strutturante del poliziesco, è anche una figura tematicamente utile alla costru-



zione di numerosi collegamenti. Indica una posizione di incertezza nei confronti di quello che si vuole cercare di sapere tra diverse fonti e tra diverse parole. Dal punto di vista culturale può essere messo in collegamento con le teorie scientifiche nel Ventesimo secolo, che contribuiscono alla diffusione di termini come "indeterminatezza, incertezza, indecidibilità, fornendo (all'immaginario culturale) un nuovo vocabolario per l'espressione del dubbio" (Ceserani, Domenichelli, Fasano, 2007, p. 676). Dal punto di vista didattico può invece essere utilizzato come un efficace dispositivo di interrogazione degli studenti.

Per farlo ho utilizzato lo schema fornito dal brano dove l'interrogazione di Auguste Dupin viene letta come schema metaforico utile all'esercizio di immedesimazione: "Prova anche tu ad usare la tecnica di Dupin, comportati come se fossi uno specchio che riflette i comportamenti di una persona che hai di fronte. Sperimenta questa tecnica con almeno tre persone e poi scrivi cosa hai provato" (Batini, Giusti, 2013, p. 18). In questo modo diventa possibile connettere il dubbio investigativo con il dubbio personale e relazionale, promuovendo una riflessione critico-empatica a partire dalla letteratura. Ne fornisco di seguito un esempio:

N. parla della giornata a scuola. Ride ogni tanto, ma in modo strano, come se si sta sforzando. Guarda in basso, e mi provoca. Io non ho detto niente, e ho continuato a stare lì. Mi sono chiesto cosa pensava veramente dello stare a scuola? Non ho capito davvero cosa sentiva – A. non parla mai della scuola. Ha sempre l'ansia e mi mette in difficoltà perché mi sembra che lo fa apposta per non essere interrogata. Io invece devo andare a fare le verifiche lo stesso e non ho scuse. A. mi spiega ma a me non interessa. Resto zitto. Poi le chiedo che sente e lei mi dice che le manca il respiro e le viene il mal di pancia, allora anche a me so capitate le stesse cose; io però le sopporto meglio. Ho capito meglio che pensa.

Successivamente ho proposto agli studenti un modello di scheda da compilare per farli concentrare sulla formulazione di domande rivolte agli altri e a se stessi. Questa attività ha consentito di riallacciare l'avvio del percorso alla sua conclusione, lavorando sugli stessi materiali già esplorati nelle lezioni frontali. Ne è risultato un tessuto articolato di riferimenti e domande che, muovendo dal coinvolgimento suscitato dal film e dall'analisi dei personaggi, ha offerto alla classe ulteriori occasioni di confronto e riflessione critica:

*M. "Qual è la motivazione allo studio?"
"Non prendere un'insufficienza. Se mi interessa però divento più preciso". V.
"Quando scrivo i temi dico cose che non direi in giro sui rapporti con la famiglia"
"Ho paura di sembrare debole se mi faccio domande. Però è importante farle", T. "Ho capito che in classe alle medie sono stato male e non voglio essere preso in giro di nuovo anche qui. I miei genitori erano sempre a lavoro e io ero solo. Prima non volevo dire queste cose. Ora mi sento più sicuro".*

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P., Voltolina, M. (2022). *Parole per fare. Dalla lingua parlata a quella scritta*. Torino: Loescher.
- Batini, F., Del Sarto, G., Giusti, S., (2006). *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*. Trento: Erickson.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., Giusti S., (2013). *Non mi importa di voi. Storie per le competenze di cittadinanza*. Torino: Loescher.
- Batini, F. (2014). *Osservo, ipotizzo, compendo. Percorsi per competenze di scienze*. Torino: Loescher.
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*. Trento: Erickson.
- Daniele, S., Franzi T., (2023). *Infiniti lettori. Forme, generi e temi della narrazione*. Torino: Loescher.
- Davies, R. (2007). *Dubbio*. In *Dizionario dei temi letterari*. A-E. (1 ed. p. 676). Milano: Garzanti.
- Farné, R. (2019). *Abecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokemon*. Bologna: Marietti.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.



TRANSAGIRE L'ORIENTAMENTO NARRATIVO? VERSO UN POSSIBILE RIPENSAMENTO EPISTEMOLOGICO A PARTIRE DALLE PRATICHE

Fabrizio Chello, Rosario Pietroluongo, Melania Talotti*

Abstract

A partire da una riflessione sulle pratiche di orientamento narrativo progettate e condotte dal Servizio Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli, il paper pone un questionamento epistemologico e teorico sulla svolta linguistico-narrativa che è alla base di tale metodo. In particolare, il primo paragrafo ricostruisce i fondamenti ontologici, epistemologici, teorici, metodologici e pratici della svolta linguistico-narrativa in pedagogia, al fine di individuare il contesto di emergenza dell'orientamento narrativo. Tale metodo, nel secondo paragrafo, è illustrato e analizzato con l'obiettivo di far emergere la relazione che sussiste tra narrazione, riscrittura di sé, *empowerment* ed esercizio dei propri diritti. Nel terzo e ultimo paragrafo, il paper si sofferma su alcuni limiti emersi nell'implementazione del metodo, proponendone una rilettura alla luce dell'approccio comprensivo-transazionale di matrice deweyana, al fine di individuarne possibili superamenti.

Parole-chiave: svolta linguistico-narrativa; realismo vs costruttivismo; approccio comprensivo-transazionale; formazione; futuro.

Starting from a reflection on the narrative guidance practices implemented by Suor Orsola Benincasa University in Naples, this paper poses an epistemological and theoretical inquiry into the linguistic-narrative turn that underpins this method. Specifically, the first section reconstructs the ontological, epistemological, theoretical, methodological, and practical foundations of the linguistic-narrative turn in education, in order to identify the context in which narrative guidance emerged. The second section illustrates and analyses the method itself, with the aim of highlighting the relationship between narration, self-rewriting, empowerment, and the exercise of one's rights. In the third and final section, the paper addresses some limitations encountered in the method's implementation, and attempts to overcome them by reinterpreting the approach in light of Dewey's comprehensive-transactional perspective.

Keywords: linguistic-narrative turn; realism vs constructivism; comprehensive-transactional approach; self-formation; future.

* Fabrizio Chello è professore associato di Pedagogia generale e sociale; Rosario Pietroluongo è Responsabile del Servizio di Orientamento e Tutorato; Melania Talotti è dottoranda in Humanities and Technologies: an Integrated Research Path (XXXVIII Ciclo), curriculum "Pedagogia e Metodi della didattica". Tutti e tre lavorano presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.



1. Alle origini del ripensamento pedagogico dell'orientamento: la svolta linguistica

A partire dagli anni Settanta dello scorso secolo, la cosiddetta 'svolta linguistica' ha prodotto una profonda e globale riconfigurazione dell'identità disciplinare di molti saperi delle scienze umane. Dalla sociologia all'antropologia, dalla psicologia alla pedagogia, infatti, è emersa la necessità di un ripensamento dello statuto della conoscenza scientifica al fine di tentare un superamento non solo del paradigma positivista di fine Ottocento – che aveva consentito ai saperi umanistici di emanciparsi dal discorso metafisico e di assumere una fisionomia empirico-sperimentale –, ma anche dell'approccio neo-positivista e del Modello Nomo-logico-Deduttivo (M.N.-D.), che si erano posti quali riferimenti di una nuova scientificità induttiva (il primo) e deduttiva (il secondo) tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta del Novecento (Chello, 2017). Un superamento che è stato condotto attraverso la ripresa dello spirito ermeneutico della tradizione storicista ed esistenzialista, secondo cui ogni forma di conoscenza si origina dalla relazione storico-affettiva che unisce soggetto conoscente e oggetto conoscendo (Cambi, 1986; De Sanctis, 1986; Muzi, Gambardella, 1995; Fadda, 2002). Lì dove, però, tale ripresa è avvenuta senza alcun afflato trascendentalistico, seguendo così le prospettive delineate dal decostruttivismo, dal costruttivismo e dal post-modernismo (Cambi, 2006; Mariani, 2008).

In particolare, in pedagogia, la svolta linguistica ha permesso la definizione di un paradigma scientifico che, da un punto di vista ontologico, ha abbandonato l'idea di una realtà intesa come struttura statica composta da entità isolate e immutabili, aventi ciascuna caratteristiche proprie e specifiche, per abbracciare una visione secondo la quale la realtà è processualità dinamica e cangiante, caratterizzata da "eventi relazionali, strutture in movimento (*flow patterns*) e strutture di campo (*field patterns*)" (Mortari, 2007, p. 26). Eventi e strutture la cui configurazione muta nel tempo in funzione di una molteplicità di fattori interconnessi da un rapporto di tipo inter-retro-attivo, la cui conoscenza richiede, da un punto di vista gno-seologico ed epistemologico, un approccio complesso, articolato e plurale in grado di leggere questo flusso comunicativo costante (Morin, 2000).

Una siffatta pedagogia, inoltre, da un punto di vista teorico, ha definitivamente superato gli approcci deterministi – sia bio-psicologici sia socio-culturali – per lo studio dei processi formativi, rileggendo questi ultimi come risultati sempre *in fieri* di dinamiche interattive che vedono implicati profondamente i corpi, le menti e i contesti in un

insieme di negoziazione di significato potenzialmente infinito (Bruner, 2000; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006). Più precisamente, tale pedagogia ha inteso l'individuo come costantemente immerso in un gioco comunicativo con gli altri esseri viventi e con il contesto, attraverso cui costruisce il significato sia degli eventi che esperisce sia dei vissuti che patisce, andando così a strutturare la propria conoscenza del mondo e a forgiare la propria forma identitaria (De Sanctis, 2000).

È a questi significati co-costruiti nel tempo e nello spazio che si è interessata la ricerca pedagogica attraversata dalla svolta linguistica. Il suo fine, infatti, è stato aprire un varco nella metodologia della ricerca per iniziare a investigare le dinamiche formative da un punto di vista micro-pedagogico (Demetrio, 2020), ossia dal punto di vista degli attori sociali che le vivono, attraverso la definizione di metodi di indagine non standardizzati e, dunque, più sensibili alle dinamiche dei contesti. Tali metodi – di stampo qualitativo e partecipativo – consentono di accogliere, in situazione di ascolto e di cura, le storie raccontate dagli attori sociali, di analizzarle attraverso categorie concettuali rispettose del portato conoscitivo in esse inscritto e di restituire, arricchendole, tali narrazioni ai singoli e alle comunità (Formenti, 2000).

In questa prospettiva, la svolta linguistica in pedagogia si è legata strettamente all'approccio culturalista (Bruner, 1992) e al pensiero narrativo (Smorti, 1994), facendone la chiave di lettura per ripensare sia i metodi di costruzione della conoscenza scientifica sui processi formativi sia i metodi di sostegno e di cura nei contesti di istruzione ed educazione (Cambi, 2002; Demetrio, 1996). La narrazione e la narrazione auto-biografica, infatti, sono state assunte come pratiche che – consentendo agli attori sociali di riconoscere il ruolo attivo che giocano nella costruzione delle rappresentazioni del reale – favoriscono il lavoro di ri-appropriazione e di coscientizzazione delle storie di vita individuali, familiari, comunitarie e collettive (Demetrio, 2012).

All'interno di questo ripensamento radicale dei processi formativi e degli interventi educativi, negli anni Ottanta e Novanta dello scorso secolo, le pratiche di orientamento scolastico e professionale sono state riconsiderate per superare sia gli approcci più tradizionali – basati sulle categorie di 'attitudine', 'disposizione caratteriale' o di 'bisogni profondi' – sia quelli più recenti, come la teoria dello sviluppo vocazionale di Super. I primi rendevano il soggetto passivo rispetto a scelte ritenute adeguate; i secondi, pur valorizzando la capacità di autodeterminazione e autorealizzazione, la incasellavano in fasi di sviluppo rigide (Guglielmini, Batini, 2024). La svolta linguistico-narrativa ha invece consentito di riconoscere la pluralità delle di-



namiche e dei tempi di formazione dei singoli individui (Chello, 2024) ne di valorizzare il potere decisionale rispetto alle proprie scelte (Cunti, 2008; Dato, De Serio, Lopez, 2012), ridimensionando così l'enfasi sulle determinazioni bio-psicologiche e sulle pressioni socio-economiche.

2. L'orientamento narrativo: emergenza e attualità

La concezione 'formativa' dell'orientamento, sviluppata a partire dalla svolta linguistica in pedagogia, ha favorito, tra la fine del vecchio millennio e l'inizio del nuovo, l'emergenza di una nuova teoria e di un nuovo metodo di orientamento, che è stato denominato 'orientamento narrativo'.

Nella definizione iniziale offerta da Batini e Salvarini (1999) e poi da Batini e Zaccaria (2000), l'orientamento narrativo è stato proposto quale metodo che, fondandosi su un approccio culturalista e intendendo il sé come testo (Smorti, 1997), ricorre all'uso di materiali narrativi e (auto-)biografici per consentire alle persone di lavorare in modo più consapevole sul proprio processo formativo e sulle scelte che esso implica. L'assunto teorico da cui tale proposta è stata elaborata, infatti, è che il lavoro di analisi, di comprensione e d'interpretazione delle narrazioni lette, viste o ascoltate consente alle persone di divenire consapevoli del proprio ruolo nel processo di significazione del reale e, da qui, di poter sviluppare risorse utili a riscrivere la propria storia di vita e a immaginare i propri possibili futuri.

L'obiettivo del metodo narrativo non è orientare verso scelte immediate, come nei metodi diagnostici o clinici, ma creare condizioni educative che stimolino il soggetto a (ri-)attivarsi, riconoscendo e sviluppando le proprie risorse interne. Questo approccio promuove la capacità di compiere scelte autonome e adattive nel tempo, sviluppando competenze autorientative utili per leggere i contesti di vita e formativi, progettare percorsi e migliorare la percezione di sé (Batini, Del Sarto, 2007).

In questo senso, le pratiche di orientamento narrativo, promuovendo l'autonomia e la consapevolezza di sé, liberano il soggetto dal ricorso costante a servizi e/o strumenti di consulenza, incrementando così la sua capacità decisionale e la sua resilienza rispetto a eventi incerti, inaspettati o avversi. Si potrebbe dire con Batini e Bartolucci (2017) che l'orientamento narrativo, attraverso il potere delle storie narrate, favorisce lo sviluppo di competenze che rafforzano il controllo che il soggetto può esercitare sulla propria storia di vita. Lì dove tale percezione di controllo e di influenza in-

cide fortemente sulla generazione di nuovi desideri, sulla definizione di nuovi progetti e sulla propensione all'azione, collegando così strettamente le competenze autorientative all'*empowerment* del soggetto e all'ampliamento delle possibilità di esercizio dei propri diritti (Batini, 2011).

Il filo rosso teorico-metodologico che tiene insieme le narrazioni con lo sviluppo delle competenze autorientative e con la trasformazione emancipativa del soggetto è stato confermato, nel corso degli ultimi due decenni, da una serie di ricerche empiriche quantitative e/o qualitative sull'uso delle narrazioni come risorsa educativa. In particolare, le ricerche nazionali e internazionali mostrano che l'esposizione costante e incrementale, sia in età prescolare sia in età scolare, di bambini/ragazzi e bambine/ragazze alla lettura ad alta voce condivisa di materiali narrativi (ad esempio, albi illustrati, racconti e brani tratti da romanzi) ha un'influenza positiva sullo sviluppo di una molteplicità di competenze. Si assiste, per esempio, all'incremento di competenze relative all'area motoria, cognitiva, linguistica ed emotivo-relazionale (Batini, 2023). Tutte queste competenze si legano strettamente a quel processo di *empowerment* a cui l'orientamento narrativo mira.

La lettura ad alta voce condivisa di storie che si fondano su testo e/o immagine, tuttavia, non è l'unica risorsa individuata dal metodo dell'orientamento narrativo. Se è vero che è stata ed è ancora oggi una delle risorse principali, ad essa si affiancano altri tipi di materiali narrativi – quali ad esempio le fotografie, le sequenze di film e di serie TV, i prodotti multimediali realizzati per i canali social – così come materiali che puntano a sostenere la scrittura riflessiva, auto-biografica o creativa.

3. Una possibile rilettura dell'orientamento narrativo: Dewey e la transazione

La diffusione dell'orientamento narrativo nella teoria pedagogica e nella pratica educativa ha consentito a questo approccio di confrontarsi con altre categorie concettuali, con altri metodi e con altri strumenti che sono emersi negli ultimi vent'anni. Tale confronto è avvenuto almeno lungo due assi principali: il primo concerne il confronto con nuovi metodi di orientamento formativo, tra cui il paradigma del *Life Design* (Savickas, 2012), emersi anche in relazione alla sempre più forte necessità espressa dalle istituzioni – *in primis*, dalle istituzioni educative formali come scuole e università – di governare il velocissimo cambiamento socio-culturale in atto; il secondo riguarda il confronto con un'ondata critica che, negli ultimi quindici anni, si è venuta a sviluppare nelle scienze



umane, tra cui la pedagogia, nei confronti di quegli approcci decostruttivisti, costruttivisti e culturalisti che hanno sostenuto la svolta linguistico-narrativa tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta.

In particolare, nell'economia del presente testo, si pone qui l'attenzione solo sul secondo dei due suddetti assi, provando a effettuare una riflessione di stampo epistemologico e teorico a partire dall'esperienza, quasi ventennale, di conduzione di interventi di orientamento narrativo per le scuole secondarie di secondo grado realizzate dal Servizio di Orientamento e Tutorato (SOT) dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli. Costituito nel 2006, il SOT ha raccolto l'esperienza degli 'sportelli' di orientamento attivati nell'a.a. 2001/2002 dalle tre Facoltà (oggi Dipartimenti) dell'Ateneo al fine di elaborare una politica unitaria volta a favorire la transizione scuola-università. Tale finalità si è concretizzata attraverso la costruzione di interventi di continuità educativa tra le istituzioni del meridione d'Italia, con specifica attenzione a quelle del territorio campano. Lì dove tale finalità ha richiesto la strutturazione di un approccio che – incardinato in una visione critico-ermeneutica della pedagogia (De Sanctis, 1990) e sostenuto da metodi educativi capaci di pensare i soggetti in formazione come attori impegnati sulla scena delle proprie esistenze (D'Ambrosio, 2004) – potesse dar vita a un orientamento inteso come spazio-tempo in cui mettersi alla ricerca di senso, per la formazione di istanze identitarie più consapevoli (De Sanctis, D'Ambrosio, 2011). E tale approccio è stato riconosciuto nell'orientamento narrativo, 'incontrato' per la prima volta nel 2007, in occasione della prima edizione del Convegno Biennale sull'Orientamento Narrativo "Le Storie siamo noi".

L'implementazione di questo metodo – resa possibile grazie a una formazione iniziale e un costante aggiornamento degli orientatori/delle orientatrici del Servizio, nonché attraverso una supervisione scientifica e professionale delle attività condotte – ha consentito di ripensare in direzione narrativa gli interventi già attuati (come, ad esempio, le visite di orientamento informativo presso le scuole e i colloqui di consulenza orientativa svolti in Ateneo) e di progettare nuove attività (tra cui i percorsi di orientamento formativo su base narrativa nell'ambito di PCTO o di accordi *ad hoc* e le giornate di formazione alle questioni dell'orientamento narrativo con le/i docenti delle scuole del territorio, fino ai percorsi di orientamento strutturati nell'ambito delle misure previste dal PNRR).

Le esperienze effettuate in questi anni hanno consentito di individuare nell'orientamento narrativo un metodo attraverso cui aiutare le/gli studenti a superare definitivamente – per dirla con Dewey e Bentley (1974, p. 157) – l'immagine di sé

stessi quali "organism[i] [che] sarebbe[ro] interamente passiv[i] e verrebbe[ro] gradualmente plasmata[i] in forme adatte alla vita da parte di condizioni ambientali [o biologiche] indipendenti, in modo del tutto meccanicistico". Non è stato semplice, infatti, sostenerli nello strappare il 'cielo di carta' costruito, nel tempo e in contesti variegati, da adulti che ragionano sul futuro esclusivamente in termini di 'capacità personali' o di 'possibilità lavorative' così come non è stato banale sostenerli, una volta squarciato il 'velo di Maya', nella scoperta dei loro desideri e della loro immaginazione, risorse alle quali spesso sentono di non essere 'abilitati'. Tuttavia, non è stato facile nemmeno supportarli nel riconoscere lo iato che sempre sussiste tra, da un lato, l'abilitarsi al dire di sé, delle proprie emozioni e dei propri desideri e, conseguentemente, a costruirsi una propria immagine del presente e del futuro e, da un altro lato, la possibilità di realizzare tale immagine all'interno dei vincoli, più o meno fluidi e porosi, insiti nel contesto in cui si vive.

Tale difficoltà, insita in ogni processo educativo, ha spinto il gruppo di lavoro a riprogettare i percorsi di orientamento, individuando nuovi stimoli narrativi ed elaborando nuove schede riflessive, con l'obiettivo di riconoscere il desiderio e l'immaginazione come spinta al cambiamento, che si dà sempre e solo attraverso la negoziazione, anche conflittuale, con sé stessi, con le/gli altre/i e con i contesti. Tuttavia, nel tempo, tale riflessione sulla pratica ha spinto a questionare il fondamento epistemologico e teorico del metodo narrativo – e in particolare l'enfasi posta sul ruolo attivo e costruttivo del soggetto in formazione – alla luce dell'emergere, nel dibattito pedagogico, di una più profonda e articolata problematizzazione dell'opposizione tra realismo e costruttivismo.

In particolare, tale problematizzazione ha consentito, da un lato, di mettere in evidenza il lavoro di semplificazione che la svolta linguistico-narrativa ha operato nei confronti del paradigma realista – rilegendolo a un approccio oggettivista e determinista, da un punto di vista teorico-epistemologico, e a un insieme di approcci conformativi e oppressivi, da un punto di vista metodologico-pratico – e, da un altro lato, di evidenziare la pluralità discorsiva del realismo, individuando così forme di realismo moderato o critico che sia avvicinano di molto ad alcune posture costruttiviste non postmoderniste (Corbi, 2010; Corbi, Oliverio, 2013; Corbi, Perillo, 2014). Inoltre, tale riflessione ha permesso di 'riscoprire' il pensiero deweyano al di là della lettura costruttivista proposta negli anni Novanta, individuando in esso quella postura mediana tra realismo e costruttivismo (Oliverio, 2013), capace di aprire un terzo spazio della conoscenza pedagogica e dell'agire educativo (Chello, 2019).



L'approccio deweyano, infatti, fondandosi su una rilettura dell'evoluzionismo darwiniano (Dewey, 2007), consente di superare sia l'idea di una realtà che si impone ai soggetti conoscenti sia l'idea di una realtà che dipende dalle riscritture negoziali di questi ultimi. E ciò perché, per Dewey (1953), il soggetto non è una entità ontologicamente determinata che vive in uno specifico contesto bio-culturale, ma è il risultato di quel flusso vitale che è la naturale transazione tra organismo-ambiente. Ne consegue che la realtà – sempre dinamica e cangiante – si configura come l'insieme dei risultati provvisori della processualità transazionale e, in quanto tale, la realtà non è altro che l'azione reciproca di adattamento tra organismo e ambiente, che si dà nell'agire e nel patire le conseguenze dell'agire.

In quest'ottica, la formazione non è né un'azione esterna esercitata sull'individuo, né un processo interiore di auto-determinazione, ma è un'evoluzione del sistema organismo-ambiente, che si configura attraverso esperienze transattive, capaci di generare nuove funzioni vitali e risposte adattive. Lì dove la principale conseguenza di tale impostazione è che la costruzione di significato che si dà nell'esperienza non è un processo che l'individuo attua negoziando con gli altri o con l'ambiente – secondo quanto proposto dalla svolta linguistico-narrativa –, ma è il risultato della transazione stessa. In quanto tale, il significato non 'appartiene' al soggetto che interpreta o ai soggetti che lo hanno elaborato in maniera collaborativa, ma 'appartiene' al nucleo originale e naturale organismo-ambiente. Ciò significa che il processo di riscrittura del significato – che il metodo dell'orientamento narrativo sostiene al fine di aprire gli orizzonti di senso e immaginare futuri possibili – non dipende solo dal lavoro che il soggetto fa su se stesso e sull'abilitazione a dirsi, ma dipende anche dalle resistenze che l'ambiente oppone o dalle facilitazioni che propone (Chello, 2022).

In questa direzione, la difficoltà riscontrata nelle pratiche di orientamento narrativo – ossia la difficoltà di ricomporre lo iato tra la riscrittura di sé e la realizzazione di tale riscrittura – può essere affrontata, da un punto di vista epistemologico e teorico, ricollocando l'orientamento narrativo in una postura comprensivo-transazionale di matrice deweyana e riprogettando, da un punto di vista metodologico e pratico, gli interventi orientativi con attività che incoraggino le/gli studenti non solo a riscrivere la propria storia di vita, ma anche a tenere conto dei possibili limiti di tale riscrittura. E non per restare all'interno di quei limiti, ma per individuarli come opportunità per la generazione di nuovi flussi transazionali e, dunque, di nuovi processi di co-adattamento tra organismo e ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: il Mulino.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2017). Orientamento Narrativo e resilienza. F. Batini, S. Giusti (Eds.), *Empowerment delle persone e delle comunità*. Napoli: Liguori.
- Batini F., Del Sarto, G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*. Roma: Carocci.
- Batini, F., Salvarani, B. (1999). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo. *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre. Rimini: Maggioli.
- Batini, F., Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.
- Chello, F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chello, F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chello, F. (2022). La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14, n. 23, 18-34.
- Chello, F. (2024). Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa. E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, *La pedagogia in questione*. Utet: Torino.
- Contini, M., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Corbi, E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Corbi E., Oliverio, S. (Eds.). (2013). *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E., Perillo, P. (Eds.). (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà"*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: Franco Angeli.
- D'Ambrosio, M. (2004). *Attori, scene, autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori.
- Dato, D., De Serio, B., Lopez, A.G. (2012). *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.



- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaele Cortina.
- De Sanctis, O. (1986). "Ragione" e "Storia" nel discorso pedagogico. A. Granese (Ed.), *Destinazione pedagogia*. Pisa: Giardini.
- De Sanctis, O. (1990). *Studi sull'educazione. Preliminari ad un discorso di pedagogia critica*. Napoli: Edizioni Scientifiche italiane.
- De Sanctis, O. (2000). *Il significato dell'esperienza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Sanctis, O., D'Ambrosio M. (Eds.). (2011). *L'orientamento nei processi formativi*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1953). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia.
- Dewey, J. (2007). L'influenza del darwinismo sulla filosofia. *La società degli individui*, 28, 139-151.
- Dewey, J., Bentley, A. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione*. Roma: Armando.
- Formenti, L. (2000). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini scientifica.
- Guglielmini, G., Batini, F. (Eds.). (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: il Mulino.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Morin E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Muzi, M., Piromallo Gamberdella, A. (1995). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano: Unicopli.
- Oliverio S. (2013). Professionalità riflessiva e pensiero qualitativo. Per una lettura non-costruttivista della riflessività. *Educational Reflective Practices*, 3, 2, 11-31.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: a paradigm for career intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (Ed.). (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.



IL DOSSIER DELLA LETTERATURA COME PORTFOLIO NARRATIVO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Alessia Barbagli

1. Introduzione

L'idea di un Dossier della letteratura è emersa in seguito alla partecipazione al progetto *Orientare con la letteratura* a cui ho aderito insieme ad altre sette colleghe del mio istituto¹. Il progetto, promosso dal Dipartimento di filologia e critica delle letterature antiche e moderne dell'Università di Siena e coordinato da Simone Giusti², intendeva promuovere e accompagnare insegnanti e scuole nella realizzazione di percorsi di didattica orientativa. Il suo svolgimento prevedeva che partire dalla lettura a voce alta di brani contenuti in un kit didattico, si proponessero attività mirate allo sviluppo di competenze relative all'orientamento formativo prevedendo, al termine di ognuna di esse, un momento di riflessione di gruppo sul senso dell'attività stessa. È stata un'esperienza particolarmente apprezzata dalla classe che avevo coinvolto, per questo l'anno scolastico successivo ho proposto allo stesso gruppo (una terza composta da 11 ragazzi e 13 ragazze) l'uso di uno strumento che potesse facilitare il rapporto con le attività di letteratura e la riflessione su di sé.

Ho chiamato questo strumento *Dossier di letteratura* e si presenta come una via di mezzo tra un diario del lettore³ e un portfolio narrativo, ovvero una raccolta progressiva e ragionata dei materiali prodotti dagli studenti nel corso dell'anno scolastico.

La proposta era di selezionare, nel corso delle attività di letteratura, dei brani, poesie, riscritture o altro, riconosciute come significative, e inserirle di volta in volta nel Dossier spiegando il motivo della scelta. Non era necessario inserire del materiale per ogni attività svolta, ma ogni attività richiedeva un momento di riflessione in cui valutare l'opportunità di scegliere o meno del materiale.

L'obiettivo era far sperimentare in prima persona che la letteratura può essere occasione di ricerca personale e che la proposta dell'insegnante acquista valore per ciascuno dal momento in cui se ne fa un "uso" consapevole attraverso una riflessione che accompagna una comprensione attenta.

È importante ricordare che quella classe non aveva un libro di testo perché, insieme ai colleghi di lettere del plesso di cui la classe fa parte, abbiamo deciso per l'adozione alternativa; quindi, i ragazzi e le ragazze erano già abituati ad usare materiale fornito dall'insegnante o lavorare direttamente sui libri.

2. L'uso del dossier

L'indicazione data alla classe è stata la seguente:

Riportate sul dossier ciò che, durante le attività di letteratura, vi ha colpito, ciò che vi ha fatto riflettere, che vi è piaciuto, che ha costituito uno stimolo per altri pensieri e considerazioni e indicate il motivo per cui lo avete inserito.

Abbiamo concordato che fosse "letteratura" ogni attività relativa alla lettura di testi poetici o in prosa che fossero fiction ed eventuali attività di scrittura o riscrittura ad essi relativa.

In questa cornice il dossier della letteratura si configura come un portfolio narrativo: un oggetto composito, personale, dinamico in cui ogni alunno raccoglie, rielabora e racconta il proprio cammino tra autori e autrici, testi e riflessioni, connettendolo alla propria crescita. Data la natura di portfolio non è stata prevista una forma di valutazione che sfociasse in una rendicontazione (poiché non erano stati stabiliti obiettivi definiti) ma una revisione periodica da parte dell'insegnante sotto forma di brevi feedback.

1 I.C. Via Padre Semeria di Roma.

2 S. Giusti, M.A. Molè, 2024.

3 Cfr. Massol J. F. 2018.



3. La risposta dei ragazzi e delle ragazze

Inizialmente la compilazione del dossier è avvenuta in classe in modo da caratterizzarla come attività individuale, ma che emerge comunque dal gruppo. Eventuali difficoltà o rimodulazione del percorso potevano in questo modo essere affrontati collettivamente. In un momento successivo ho lasciato a ciascuno la libertà di scegliere il momento per la compilazione.

Le prime restituzioni hanno fatto emergere tipologie di dossier diversi: qualcuno aveva riportato una riflessione per ogni attività svolta, qualcuno aveva selezionato le attività, qualcuno ancora ha riportato solo le riscritture, altri lo avevano usato esclusivamente come raccoglitore di testi selezionati.

Non era richiesta l'uniformità di compilazione, quindi la varietà è stata letta come una personalizzazione delle istruzioni anche se, avendo assegnato al dossier anche una funzione orientativa, è stato ribadito che per ogni materiale riportato era necessario inserire una frase, anche breve, relativa alla scelta.

L'ultima consegna del dossier è avvenuta nell'ultimo mese di scuola e ha confermato, nella maggior parte dei ragazzi e delle ragazze, una maggiore consapevolezza e autonomia nell'uso; infatti, non solo la raccolta di materiale, affiancata dalla riflessione, è stata più continua per tutti, ma, molti sono ritornati sui materiali raccolti durante i primi mesi, li hanno rivisti ed ampliati.

Si riportano alcune annotazioni⁴.

Anita scrive un riferimento ad un laboratorio svolto in classe sull'Antigone di cui ha riportato una parte dell'attività; lei si è immaginata un dialogo con Creonte e, a seguire, ha inserito il suo commento:

«Anita: Cos'è il potere?

Creonte: Il potere è la possibilità di cambiare qualcosa nel corso del tempo.

Anita: E tu, hai questa possibilità?

Creonte: Più che una possibilità è una capacità, il potere non si tramanda di padre in figlio, è un privilegio che pochi hanno, il carisma non si insegna».

«Mi è piaciuto molto questo laboratorio, il fatto di concentrarsi sulla mente di personaggi antichi e immaginari aiuta secondo me la nostra personale concezione della mente umana».

Irene ha inserito nel suo dossier la poesia Alla sera di Foscolo ed ha aggiunto questo commento:

«Ho inserito questa poesia perché mi trasporta in un altro mondo, un mondo sereno e positivo, un mondo dove si può stare qualche ora perché se ci stai tutta la vita non è più speciale, un mondo dove i suoni sono naturali, un mondo dove puoi capire veramente cosa sia la solitudine, un mondo dove puoi staccare da tutto e tutti, un mondo che ti rende coraggiosa, un mondo libero».

Numa, ha riportato *L'Infinito* di Leopardi e l'attività relativa ovvero un "passaggio di codice", "un trapassaggio" e il commento. Si tratta di un'attività, in cui l'oggetto in questione (libro, brano o poesia) deve essere trasformato in qualcosa che ne mantenga il nucleo essenziale cambiando il codice di rappresentazione, passaggio di codice, e poi con il trapassaggio quella trasformazione deve essere spiegata.

Il passaggio di codice di Numa era una foglia che cade.

Il trapassaggio:

«Per me il movimento che fa la foglia quando cade corrisponde all'Infinito di Leopardi perché quando l'ho letta mi ha dato un senso di scombussolamento, che però era piacevole, soprattutto l'ultimo verso mi ha dato questa sensazione. La foglia che cade potrebbe farci pensare ad una perdita, ma in fondo, a tutti noi dà un senso di leggerezza vedere una foglia che cade dolcemente prima di posarsi a terra».

Commento:

«La poesia mi è piaciuta moltissimo, ma nel trapassaggio non sono riuscito ad esprimere bene il mio punto di vista, ma ci ho pensato molto, non volevo che fosse dimenticato e quindi l'ho inserito nel dossier».

Infine, Francesco ha riportato un brano estratto da *Madame Bovary*⁵ con questo commento: «Non so bene perché ma questo brano mi piace per come è scritto, mi è piaciuto leggerlo e rileggerlo più volte».

Risulta molto evidente che ognuno ha costruito in modo differente il proprio Dossier, ma la consegna è sempre stata rispettata.

⁴ Le annotazioni sono riportate integralmente senza alcuna modifica.

⁵ G. Flaubert, 1997, pp. 311-312.



4. Riflessioni sull'uso del dossier

Alla fine dell'anno ho sottoposto a tutta la classe un questionario anonimo per sondare la percezione relativa all'uso del dossier.

Queste le domande del questionario:

1. Hai capito qual è il tuo modo di leggere?
2. È stato utile per te il "Dossier di letteratura"?
3. A che cosa? In che modo?
4. Ha modificato in qualche modo il tuo approccio alla letteratura?
5. Pensi di poterlo considerare uno strumento per riflettere su te stesso?
6. Perché?
7. Quali sono, secondo te, i punti di forza e i punti di debolezza del "Dossier"?
8. Hai suggerimenti per un uso migliore?

Considerazioni generali sulle risposte:

In un solo caso un/a alunno/a ha scritto che il dossier non è stato utile benché abbia poi aggiunto che il suo modo di leggere è migliorato perché il lavoro con il dossier ha permesso di spaziare su tipologie di testi diversi.

Poche le considerazioni sui cambiamenti dell'abitudine alla lettura (da evidenziare che più della metà della classe è costituita da lettori e lettrici forti), un'annotazione è stata, però, particolarmente significativa per l'accuratezza con cui è stato descritto il miglioramento:

«Sono migliorato molto nella lettura, adesso leggo più velocemente e non ho bisogno di andare a riguardare parti che non avevo capito perché con il dossier mi sono aiutato a leggere con più attenzione e mi concentro di più»

Tutti gli altri hanno ritenuto utile l'uso del dossier spesso specificando che ha permesso loro di entrare in confidenza e apprezzare tipologie di testi diversi:

«Adesso leggo con piacere anche le poesie a differenza di quello che accadeva prima quando le detestavo e leggevo solo romanzi.»

«Ho capito che la letteratura non è solo poesia (che comunque è sempre la cosa che mi piace di più) e mi sono appassionata anche ai romanzi e ai racconti, e non solo a quelli facili».

Altri hanno dichiarato che in generale hanno apprezzato di più quello che abbiano definito "letteratura".

«Il "Dossier" mi ha fatto apprezzare di più la letteratura di cui non ero di certo un

grande fan, facendomi inoltre essere più attento in classe, è aumentata moltissimo per me per la possibilità di immergermi nei pensieri dei/delle vari/varie autori/autrici che si studiano e si leggono, perché il potere del "Dossier" è quello di riuscire a penetrare nell'origine di uno scritto tirando fuori sia quello che ha voluto scrivere l'autore, sia quello che ognuno riesce a tirare fuori».

Sembra, quindi, che l'uso del dossier proponga un approccio alla lettura letteraria più soddisfacente.

Nella maggior parte dei casi è stata rilevata l'efficacia sulla memoria e sull'elaborazione di un proprio pensiero relativo al percorso fatto:

«Per me è stato utile perché mi ha fatto restare dentro testa delle cose che se no sarebbero uscite e le avrei scordate».

«Il dossier mi è servito molto ad unire i puntini. I puntini sono i materiali e le spiegazioni dell'insegnante ma il modo in cui li unisco è il mio. Ci faccio le figure che preferisco io».

Per qualcuno è stato soprattutto uno strumento di riflessione:

«Sicuramente mi ha fatto tantissimo riflettere su me stesso, sulla letteratura forse non lo so se ho riflettuto, ma su me stesso sicuramente molto. Perché scrivendo mi ricordavo i pensieri che avevo fatto, ogni volta che dovevo trascrivere o incollare brani mi ricordavo esattamente quello che avevo pensato e oltre a ricordarlo riflettevo sul motivo per cui l'avevo pensato».

Tutti, anche chi ha espresso pareri negativi, hanno suggerito di continuare ad utilizzarlo come strumento, in molti hanno chiesto di fare revisioni più frequenti.

La richiesta di una maggiore frequenza di revisioni può essere dovuta alla necessità di una presenza più assidua dell'insegnante che faciliti la regolarità dell'uso.

È importante considerare che il questionario, benché in forma anonima, era di tipo percettivo e che il risultato sostanzialmente positivo delle risposte potrebbe essere dovuto anche ad un'intenzione più o meno consapevole da parte dei ragazzi e delle ragazze di compiacere la docente

D'altra parte, il contenuto dei commenti fa pensare ad un'effettiva ricaduta sulla dimensione metacognitive a cui tutti, in un modo o nell'altro, hanno fatto riferimento. Sarà riproposto in altre classi con i suggerimenti dei ragazzi e delle ragazze perché si è rivelato un dispositivo didattico



funzionale che assume allo stesso tempo valore documentativo e riflessivo: permette all'insegnante di monitorare l'efficacia della propria pratica didattica, ma soprattutto permette allo studente di vedere sé stesso mentre legge, di registrare ciò che ha pensato, sentito, capito e deciso lungo il percorso. Non è solo una raccolta, ma un esercizio continuo di rielaborazione.

5. Conclusioni

Il concetto di portfolio si sposa così naturalmente con la logica dell'orientamento narrativo poiché implica un'attivazione del soggetto nella costruzione del proprio percorso. Nel dossier della letteratura, l'alunno non è semplice fruitore di testi, ma ha la possibilità di diventare autore di un percorso letterario personale, in cui i testi diventano specchi, domande, alleati. Utilizzare il dossier della letteratura nella prospettiva dell'orientamento narrativo significa ripensare l'insegnamento della letteratura come esperienza trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- Armellini, G. (2008). *La letteratura in classe cos'è*. Milano: Unicopli, .
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.

- Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, «I Quaderni della Ricerca» n. 24, Torino: Loescher.
- Batini, F. (2024). Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo in verticale. In Guglielmini G., Batini F., (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- 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.
- Flaubert, G. (1997). *Madame Bovary*, trad. M. L. Spaziani. Milano: Mondadori.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura* Bari: Laterza.
- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana* Roma: Carocci.
- Giusti, S., Molè, A. M. (2024). *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Giusti, S., Tonelli, S. (2021). *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*. Quaderni della ricerca Ricerca12, Didattica e letteratura. Torino: Loescher.
- bell hooks (2022). *Insegnare il pensiero critico*. Milano: Meltemi.
- Massol, J.F. (2018). *Le sujet lecteur de l'école à l'université*. Uga edition.
- Sofocle, *Antigone*, (2007). traduzione M. Cacciari, Torino: Einaudi.
- Sanguineti, E. (1997). Ci sono altri modi per insegnare letteratura che non siano il manuale di storia letteraria e l'antologia? In Calò R. Ferreri S. (Eds.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel (pp. 33-40). Firenze: La Nuova Italia.

LE LEZIONI

Le lezioni hanno lo scopo stimolare la riflessione e di condividere idee e informazioni sui temi del convegno. Solitamente sono tenute da membri del comitato scientifico – in questo caso da Federico Batini, ideatore della metodologia dell'orientamento narrativo – e da ospiti autorevoli. Una delle lezioni ha una forma dialogica, anche per sottolineare la dimensione del confronto e della pluralità dei punti di vista. Come di consueto, le lezioni non vengono presentate in forma scritta, mentre si raccolgono di seguito alcuni appunti e materiali utili a tenere traccia di quanto viene pronunciato.



VOCI SENZA VOCE: QUANTE STORIE CI RACCONTANO IL NOSTRO FUTURO?

Martina Evangelista e Giusi Marchetta

Per lungo tempo il futuro delle donne è stato raccontato da altri. Le istituzioni, le culture dominanti, gli immaginari collettivi hanno imposto alle figure femminili in letteratura ruoli e destini prestabiliti. Soprattutto nei romanzi e nei racconti appartenenti al canone tradizionale, dove lo sguardo dominante è tipicamente maschile ed eterosessuale, la soggettività femminile non è chiamata a esprimersi, ma viene collocata ai margini, confinata in posizioni di silenzio o in funzioni accessorie. Non solo dunque le eroine di carta non hanno avuto la stessa fortuna della controparte maschile, ma le storie con protagoniste donne seguivano traiettorie incapaci di restituire la complessità dell'esperienza delle donne reali o imbrigliate in stereotipi patriarcali che hanno contribuito a perpetuare e diffondere tipi fissi di personaggi come la donna-angelo del focolare, la donna-madre o, in antitesi, la femme fatale. In un mercato editoriale e in un canone letterario ostile alla presenza di scrittrici, diventa particolarmente rilevante il modo in cui queste le storie di queste personaggi si fanno destino per chi legge: protagoniste di romanzi molto amati sembrano raccontare il possibile futuro di bambine che non hanno altri modelli se non quelli che la società mette loro davanti e con cui cerca di educarle a un'idea di donna attraverso cui realizzarsi.

Questi futuri "narrati", quindi, per riprendere la prospettiva di Michel Foucault, non sono mai neutri: funzionano come dispositivi di potere, strumenti attraverso cui si stabilisce chi è autorizzato a parlare e chi deve rimanere in silenzio, quali vite possono essere considerate degne di racconto e quali no.

Eppure, dal margine e dal silenzio si sono levate nel tempo voci nuove e inattese. Come hanno sottolineato bell hooks e Adrienne Rich, infatti, il linguaggio poetico e l'esperienza del limite possono diventare luoghi di resistenza e al tempo stesso di invenzione. Non si tratta solo di opporsi a un destino già scritto, ma di aprire spazi imprevisi, capaci di accogliere narrazioni diverse, di tra-

sformare la marginalità in possibilità, di generare una nuova grammatica del futuro.

Il percorso che vi proponiamo di immaginare si articola quindi attorno a tre traiettorie. La prima riguarda i futuri narrati ovvero quei racconti che riducono le donne a etichette o a ruoli chiusi, privi di libertà. In essi, il futuro appare come un recinto che delimita e predefinisce, come accade in opere quali *Le degenerate* o nella distopia de *Il racconto dell'ancella* di Margaret Atwood. In queste storie il domani si presenta come spazio già occupato, in cui non c'è margine di scelta, e dove l'identità femminile viene schiacciata dentro schemi rigidi.

La seconda traiettoria è quella dei futuri narranti. Qui la narrazione si fa pratica di liberazione, gesto di riscrittura e di reinvenzione. Le protagoniste di *Le ragazze. Sette fiabe* di Annet Schaap rompono il copione assegnato, mentre nella saga dei *Tillerman* di Cynthia Voigt adolescenti privi di riferimenti adulti imparano a costruire la propria strada, esercitando capacità di decisione e di resilienza. In questi esempi, la narrazione diventa un laboratorio educativo e politico: come ricordano Martha Nussbaum e Jerome Bruner, essa non solo sviluppa immaginazione ed empatia, ma insegna a comprendere le possibilità della vita, ad abitarle criticamente, a trasformarle. Non è un caso se Paulo Freire, con la sua pedagogia della liberazione, ci ha mostrato come l'atto narrativo possa anche diventare pratica di emancipazione e di consapevolezza collettiva.

Esiste infine un'ultima traiettoria che apre una prospettiva ancora più ampia e radicale: quella dei futuri narrabili. In queste narrazioni il futuro non è già scritto, ma diventa un cantiere aperto, un'utopia concreta, per riprendere la terminologia di Ernst Bloch. Si tratta di storie che ci aiutano a pensare il domani come campo di possibilità in cui la collettività è chiamata a costruire insieme. In questa direzione ci guida bell hooks, quando ci invita a ripensare il margine come luogo generativo, non come zona di esclusione. Suzy Lee, con la sua *Trilogia del limite*, ci mostra come ogni bordo possa



trasformarsi in apertura, come ogni confine possa essere ripensato come soglia di possibilità. Luca Tortolini, in *La vera storia della strega cattiva*, ci ricorda che nessun destino marginale è inevitabile: la bambina che diventerà la strega cattiva era in origine come tutte le altre, ed è stato lo sguardo della comunità – i giudizi, le parole, le esclusioni – a trasformarla. Rendere un futuro narrabile significa allora abitare le soglie, trasformare il limite in apertura e il silenzio in una polifonia di voci.

Queste tre traiettorie – futuri narrati, narranti, narrabili – non sono soltanto categorie interpretative. Sono pratiche da coltivare nella scuola, nella letteratura, nella vita quotidiana. Ci spingono a chiederci quali narrazioni continuiamo a ripetere inconsapevolmente, quali possiamo riscrivere, e quali dobbiamo ancora immaginare insieme.

Invitiamo allora chi partecipa a questo convegno a spingersi oltre il già narrato: a interrogare le voci che ancora tacciono, a dare spazio a quelle che emergono dai margini, e a immaginare futuri che non siano più dispositivi di esclusione, ma cantieri collettivi di libertà. Perché il futuro che ci raccontiamo è il terreno in cui prende forma il nostro presente, e dal modo in cui lo immaginiamo dipende la possibilità di renderlo giusto, plurale e abitabile.

Riferimenti teorici e critici

- Bloch, E. (1959). *Il principio speranza*. Garzanti.
Bruner, J. (1990). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Arnoldo Mondadori.
hooks, b. (1989). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Feltrinelli.
Nussbaum, M. C. (1995). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carrocci.
Rich, A. (1979). *Nata di donna. La maternità come esperienza e istituzione*. Garzanti.

Opere letterarie e narrative citate

- Atwood, M. (1985). *Il racconto dell'ancella*. Ponte alle Grazie.
Mann A. (2025). *Le degenerate*, Uovonero.
Schaap, A. (2017). *Le ragazze. Sette fiabe*. La Nuova Frontiera Junior.
Tortolini, L. (2019). *La vera storia della strega cattiva*. Kite Edizioni.
Voigt, C. (1979/2004). *Saga dei Tillerman*. Mondadori.
Lee, S. (2007/2013). *Trilogia del limite (Ombra, Specchio, Linea)*. Corraini Edizioni.

Martina Evangelista è consulente di orientamento, presidente dell'OdV nazionale LaAV Letture ad Alta Voce, docente nei Master in "Orientamento narrativo e prevenzione della dispersione scolastica" e in "Lettura ad Alta Voce a scuola, nei contesti educativi, di sviluppo, assistenziali, riabilitativi e organizzativi" presso l'Università degli Studi di Perugia. Dal 2014 dirige Pratikta, associazione di promozione sociale accreditata al MIM, che ha come scopo la diffusione di una cultura democratica dell'orientamento e della formazione. Svolge attività di formazione sulla lettura e la lettura ad alta voce da oltre dieci anni. Tra le ultime pubblicazioni: *L'orientamento narrativo nei CPIA* (con Federico Batini e Simone Giusti) Pensa MultiMedia, 2024; *Percorsi di orientamento narrativo* (con Federico Batini) Pensa MultiMedia, 2025

Giusi Marchetta vive a Torino, dove insegna. Ha pubblicato la raccolta di racconti *Dai un bacio a chi vuoi tu* (Terre di mezzo, 2008), vincitore del Premio Calvino, e i romanzi *L'iguana non vuole* (Rizzoli, 2011) e *Dove sei stata* (Rizzoli, 2018). Ha fondato e coordina il podcast del Tavolo delle ragazze (nato da *Tutte le ragazze avanti!*, Add editore). Per Einaudi sul tema dell'educazione alla lettura ha pubblicato *Lettori si cresce* (2015) e ancora per Add il saggio *Principesse (eroine del passato, femministe di oggi)* sugli stereotipi di genere nella cultura di massa. Dal 2024 è consulente del Salone del libro per le Scuole e la narrativa per ragazzi e con Simone Giusti coordina *Educare alla lettura*, il percorso di formazione docenti del Salone in collaborazione con Cepell e Università degli studi di Siena.



UNA VITA PER L'AUTOBIOGRAFIA

Duccio Demetrio

Ogni libro, ogni carteggio, ogni pamphlet su di sé, scritto con sincerità e fatica, trasudante refusi, lacunosità, enigmi, approssimazioni – e da nessun o correttore di bozze o editor riscritto per dovere o compassione – si configura come un luogo e un tempo ulteriore nella di vita di chi lo abbia scritto. Quale che sia il suo valore letterario, testimoniale, strettamente personale. Moltiplica gli spazi del vivere e dell'essere vissuti; prolunga ore e minuti. I primi e i secondi non saranno più soltanto dentro di te, barlumi della memoria o riflessi del presente inconsapevolmente vissuto, incistatisi nel tuo corpo, impigliatisi tra i neuroni, accatastati nelle cantine dell'inconscio. Lo scrivere li trasforma, secreti dal tuo desiderio di raccontarti, in oggetti esterni. A disposizione degli altri o di nessuno. In parti di te dotate ormai di vita propria. Tu, scrittore affermato o alle prime armi non elemosinante notorietà a poco prezzo, sii dignitoso; anche tu “eterno principiante” – come ancora un novantenne Mario Luzi amava definirsi –, ne porterai il fardello per sempre; ma quel peso in più sarà – ancora seguendo il poeta fiorentino – una delle metafore della tua esistenza che forse non volevi né cercare, né scoprire. E invece almeno una ti è sguisciata tra le dita e ti chiedi che farne. Tra vergogna, voglia di censurarti, di gettar via tutto in un patto infranto con l'oscurità che ti avrebbe dato una mano volentieri.

Quel romanzo, quel saggio, quel diario segreto, quel quaderno di scuola, quella lettera sulle cui pagine hai scritto di te, scopri contro voglia che sono un prolungamento, un'appendice, un'escrescenza del tuo animo in cerca di altri tuoi nomi possibili.

All'inizio non lo sapevi, ora la cosa ti si palesa e ti fa paura. Rileggersi, nella distanza degli anni, equivale a scoprire qualcosa – più che quel chi – che forse eri, che ti assomiglia ancora. Ogni libro, tanto più se autobiografico, è un figlio simbolico. Non è mai come l'avresti desiderato. È ineducabile e anche se l'editore te lo respinge è tuo dovere accettarlo e proteggerlo dalla troppa luce che il com-

mercante vorrebbe. È stato generato da te con immenso appassionato affanno. Ne sei l'autore, anche senza lettori. Lo giri e rigiri, lo sfogli: ora quello che hai scritto ti piace, anche di più; ora ti imbarazza. Perché la scrittura produce organismi viventi, non solamente illusioni, fantasie, personaggi immaginari fra i quali ci sei tu. Sono le tue indesiderate tumescenze, anche benigne. Ma ci sono. Se sei grafomane, saranno esse figlie legittime anche se le disconoscerai; se sei bibliomane, adotterai quelle degli altri. E non c'è libro amato, ma non scritto da noi, con il quale non si continui a dialogare o discutere come se ne fossimo stati i coautori. E più avrai avuto il bisogno di scrivere, per guadagnarti il pane o soltanto perché non potevi farne a meno, più la tua ingorda mania di raccontare, ben lungi dal permetterti di conoscerti, ti avrà trasformato in uno straniero. Rileggendo quelle parole, nella distanza degli anni dal loro apparire, potrai scoprire che sono divenute un corpo estraneo. Per alcuni fortunati, più di altri dotati di ingegno, tali escrescenze hanno la facoltà di sopravvivergli perché altri, i lettori, se ne impadroniscano e possano farne quel che vogliono. Questo è il mio sentire personale, che ho tentato di trasmettere ad altri. Mostrando loro che la scrittura genera questo miracolo, quella ammirazione per il solidificarsi in fogli di carta di una memoria che sempre più ti apparirà non dissimile da quella appartenuta a chi mai avrai incontrato. Né alla conoscenza certa di te stesso mai potrai pervenire.

Però potrai, almeno, provare un lembo di gioia proprio in quello smarrimento, che è il sublime interiore, la ricompensa, per tanto accanimento sulla tua persona, fino a farne schizzar fuori un'altra che appena ti assomiglia e non è fantasia perché tutto è sempre realtà.

Duccio Demetrio, *In monologo*, tratto da *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*, Mimesis, Milano 2017.



Duccio Demetrio (Milano, 1945), a lungo professore ordinario di Filosofia dell'Educazione e di Teorie e pratiche della narrazione presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca, ha lasciato l'insegnamento per dimissioni volontarie al fine di dedicarsi interamente alla ricerca in campo filosofico nelle sue declinazioni applicative. È stato presidente del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, della Laurea specialistica in Consulenza Pedagogica e Ricerca Educativa, nonché coordinatore del Dottorato in Pedagogia. Ha insegnato inoltre Pedagogia sperimentale all'Università degli Studi di Parma ed alla Statale di Milano (1993-1998). All'Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo) ha insegnato Teorie e tecniche della formazione autobiografica. Gli sono stati assegnati, nel corso degli anni, insegnamenti di Pedagogia generale, Educazione degli adulti, Metodologia e didattica, Pedagogia interculturale. Ha diretto corsi di perfezionamento e master per mandato dell'Ateneo milanese, anche a livello interuniversitario. Si è occupato di Teorie e Metodi della formazione in ambiti diversi, dalle situazioni interculturali alle realtà di apprendimento in contesti di marginalità sociale e psicologica. I suoi contributi scientifici spaziano da argomenti inerenti la definizione dell'età adulta su un piano filosofico e storico, a temi riguardanti la ricerca qualitativa con

metodologia autobiografica, da lui introdotta nel nostro Paese. Ha fatto parte di commissioni ministeriali e coordinato ricerche a livello europeo per conto di enti governativi, imprese, associazioni culturali. Ha fondato la rivista *Adulità* nel 1995. Nel 1998 dà avvio alla LUA - Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (Ar), della quale è stato direttore scientifico e nella quale continua la docenza. Gli fu al fianco, come co-fondatore, Saverio Turtino, presidente dell'Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano (Ar). Oggi la ritroviamo al suo ventesimo anno di attività. Nel 2002, con i collaboratori del Gruppo di ricerca sulla condizione adulta, attivo dal 1992 presso la Statale di Milano, ha dato vita al Centro studi *Adulità* Ettore Gelpi. Nel 2006 ha fondato la Società di pedagogia e didattica della scrittura *Graphéin*; e nel 2010 l'Accademia del silenzio presso la Casa della cultura di Milano. In seguito ha dato vita alla Scuola di Econarrazione e Green Autobiography. Dirige inoltre la scuola di Educazione narrativa del Gruppo Abele, presso la Certosa di Avigliana in collaborazione con don Luigi Ciotti. Attualmente Demetrio è Direttore del "Centro Nazionale di ricerche e studi sulla scrittura e cultura autobiografica". Le sue ricerche sono tese a promuovere la scrittura di sé stessi, sia per lo sviluppo del pensiero interiore e autoanalitico, sia come pratica filosofica e terapeuti.



AUTOBIOGRAFIA COLLETTIVA E AUTOBIOGRAFIA CORALE: PRATICHE DI CUCITURA TRA LE MEMORIE INDIVIDUALI

Vincenza Pellegrino

Da circa 5 anni conduco in carcere un laboratorio sociologico in cui alcuni detenuti dei circuiti detentivi di alta sicurezza (imputazioni per reati di stampo mafioso, pene di lunga durata, età media intorno ai 50 anni) riflettono sulla propria esperienza autobiografica insieme a studenti universitari in gran parte impegnati negli studi di tipo politico, giuridico, socio-pedagogico, originari del sud Italia e residenti a nord (in perpetua ricerca di un lavoretto per aiutare i genitori nell'impresa di mantenerli, immersi precocemente nel vissuto della precarietà). A confronto stanno diverse generazioni, condizioni, diversi tipi di subalternità sociale mescolati in un gruppo di 'autoanalisi sociologica' al cui centro c'è l'elaborazione dell'esperienza biografica, e in particolare l'esperienza delle 'rotture' nel proprio percorso biografico, i 'turning point' percepiti e la pena che da essi deriva (in senso esistenziale, non giuridico, anche se qui il significato attribuito alla parola 'pena' contiene sempre entrambe le dimensioni), ma anche la reazione (o trasformazione) di cui siamo capaci. Si tratta di una sorta di fenomenologia della sopravvivenza e del cambiamento, potrei dire, per come i soggetti riescono a metterne a fuoco gli aspetti salienti.

Ricordo che il mio desiderio iniziale era molto più banale: non mi ero mai occupata di devianza né di carcere e volevo creare occasioni di scambio che mi parevano propedeutiche a svolgere il ruolo propostomi di coordinatrice del Polo Universitario Penitenziario di Parma. Si è acceso così il mio interesse sul carcere, che mi pareva animato non tanto dall'obiettivo di privare della libertà di movimento, quanto piuttosto da quello di operare un isolamento sociale radicale, uno svuotamento del fare, uno specifico rattrappimento del pensare. E forse proprio il ripetersi costante di pochi gesti e poche parole irrigidiva le categorie immaginarie ('voi liberi' rispetto a 'noi detenuti', ad esempio) e rendeva difficile uscire da racconti stereotipati sulla propria condizione, basati soprattutto su una certa idea astratta del mondo esterno, una certa

rappresentazione del privilegio esterno che appiattiva inesorabilmente le conversazioni.

Ho provato a uscire da questa dinamica cercando di portare all'interno la precarietà e l'ansia che vivevo all'esterno: sono nati così i gruppi di confronto tra detenuti e giovani universitari, che poi si sono gradualmente strutturati nella forma di autoanalisi sociologica centrata sulla scrittura autobiografica di getto.

I materiali raccolti negli anni di incontri e scritture settimanali hanno messo al centro dell'interesse gli elementi comuni, le esperienze simili di 'contenimento esperito' – «del come si viene posti fuori dallo spazio democratico senza cartelli di dogana», come ha detto un partecipante. Vi sono i racconti sui modi e i tempi della inabilitazione carceraria (privare della gentilezza, interrompere e togliere la parola, rimettere al 'proprio posto', far attendere) ma anche degli spazi universitari dove i banchi inchiodati a terra e disposti in file interdiscono il cerchio e la vista reciproca; vi sono racconti di valutazioni continue, discrezionalità esibite dagli apparati, e ancora, racconti su una comune precarietà intesa in senso ampio come fatica del non sentirsi utili, l'incessante lavoro di auto legittimazione e i tentativi falliti nell'indurre il bisogno di sé in un mondo che pare sostanzialmente saturo. L'esperienza quotidiana e comune di una violenza di tipo organizzativo e istituzionale, di una burocrazia del disciplinamento che ci misura costantemente e quindi ci fissa nell'attesa permanente di giudizio, è solo un esempio di come i racconti biografici permettano al gruppo di inquadrare l'ordine sociale, di concepirlo trasversalmente alle 'categorie sociali' di appartenenza per come ci vengono assegnate.

Ma è ancora più interessante scoprire come siano simili anche i motori della 'sopravvivenza esistenziale' («ciò che aiuta a non accettare il lasciarsi morire come cosa più ragionevole», per citare un partecipante) e della 'resistenza sociale' («i momenti in cui si riesce a controporre qualcos'altro alle punizioni infinite», dice un altro



partecipante) da intendere come forme diverse di reazione all'assoggettamento (Saitta e Barnao 2020) qui analizzate a partire da esperienze biografiche comuni, come l'esercizio della memoria sulle figure del passato remoto che riportano al centro la questione dei valori, o certi incontri che ci riassegnano il ruolo 'd'essere d'esempio', o i piaceri legati alla poesia o all'osservazione del mondo naturale, e così via.

Spesso durante i laboratori ho pensato: la 'ricucitura' tra biografie che in partenza si collocano a grande distanza categoriale è un processo cognitivo interessante perché aiuta a concepire non solo la comune umanità, come spesso abbiamo detto nel gruppo, ma anche l'epoca comune, in un modo specifico che mette in discussione le modalità con cui concepiamo i gruppi con cui facciamo ricerca qualitativa. Migration studies, youth studies, gender studies... sono specializzazioni che rendono più difficile forse concentrarsi su dimensioni strutturali dell'esclusione, sui funzionamenti pratici dell'esclusione trasversali ai sotto-insiemi istituzionali e sociali. E alla fine poi contribuiamo a creare quella 'distanza immaginaria' che isola le diverse esperienze, le diverse forme di subalterità.

Sperimentare un'analisi delle biografie andando oltre la definizione dei gruppi per variabili 'culturalmente dominanti' è allora un modo – tra gli altri esplorati – in cui le scienze sociali possono favorire processi di riflessività particolari, analizzando simultaneamente le 'esperienze del dominio' (dell'esercizio della forza e della violenza fisica) e quelle 'dell'assoggettamento' (l'essere inferiorizzati, definiti insufficienti, l'esperienza della violenza simbolica), il che permette di assumere una visione di insieme su come funziona l'ordine sociale.

Certo, per realizzare questa particolare cucitura tra biografie distanti è molto significativa la modalità adottata: i linguaggi devono basarsi su invarianti della comunicazione, partendo ad esempio da poesie, gesti, suoni e immagini quali stimoli per la riflessione (in questo caso, per la scrittura autobiografica di getto).

Qui davvero la creatività metodologica è importante: credo che l'elemento dirimente nella mia sperimentazione sia la presenza del drammaturgo Vincenzo Picone, che si occupa di dare corpo e voce alle scritture biografiche prodotte, che aiuta i partecipanti a trasformare la parola

scritta in parola pronunciata ad alta voce, con il proprio corpo, e quindi aiuta i partecipanti a elaborare un pensiero più nitido sulla propria 'condizione specifica' rispetto agli altri. Questa co-conduzione (una sociologa e un drammaturgo insieme) certo è onerosa e difficile da sostenere per la ricerca, ma è molto generativa, adatta a quel tipo di mixitude sociale di cui stiamo parlando.

Ma infondo, anche senza questo modo di gestire il processo, il lavoro di autoanalisi biografica tra giovani e detenuti arriverebbe lo stesso a produrre i suoi effetti. Una nuova irrequietezza esistenziale, e il desiderio di imparare relazioni sociali diverse che non si sono magari vissute prima, nascono comunque da un ascolto reciproco prolungato e ci rendono più indisponibili alle posture tipiche da 'categoria'.

Tratto da *Cucire biografie: riflessività sociale ed emancipazione a partire dal carcere*, in *Scienze sociali ed emancipazione. Tra teorie e istituzioni del sapere*, a cura di V. Pellegrino e M. Massari, Genova University Press, Genova 2021.

Vincenza Pellegrino dopo gli studi dottorali e post dottorali in Antropologia svolti all'Università del Mediterraneo di Marsiglia sui temi delle migrazioni transnazionali in chiave postcoloniale tra Francia, Svizzera e Marocco, ha svolto ricerca nell'ambito della sociologia della scienza presso diversi atenei tra cui Udine e Trieste (Scuola Internazionale Superiore Studi Avanzati, SISSA) dove ha insegnato Metodologia della Ricerca Sociale. Oggi è professoressa ordinaria di sociologia dei processi culturali e comunicativi all'Università di Parma dove insegna Politiche Sociali e Sociologia della Globalizzazione, e tra le altre cose dirige un corso di perfezionamento in Welfare Pubblico Partecipativo ed è delegata del Rettore alle attività del Polo Universitario Penitenziario di Parma. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano tra le altre cose: il welfare partecipato e il futuro dello stato sociale; la capacità di aspirare oggi e le nuove forme della politica; l'intercultura post coloniale, con particolare riferimento ai 'femminismi plurali'.



L'ORIENTAMENTO NARRATIVO: QUANTI FUTURI POSSIBILI?

Federico Batini

Dedicato a Renato Zaccaria

Propongo di nutrire la riflessione con tre albi illustrati usciti tra la fine del 2024 e la fine del 2025: *L'aringa rossa*, di Gonzalo Moure e Alicia Varela, edito da Timpetill in Italia nel 2024, *Tessere futuro*, di Kirli Saunders e Freya Blackwood, edito in Italia da Orecchio Acerbo, nel 2025 e *Non tutte le barche prendono il mare*, di Germano Zullo e Albertine, edito in Italia da Timpetill nel 2025. Sono tre albi che, credo, abbiano molto a che fare con quanto trovate scritto qui sotto e cercherò di dire al convegno.

Una piccola premessa: l'orientamento narrativo nasce in Italia tra il 1997 e il 2000 da una ricerca-azione e da un impianto teorico che, in quel preciso momento storico, tenta di spostare l'attenzione del dibattito sull'orientamento in Italia: dalle scelte, dai periodi di transizione... ai soggetti. Di quel primo gruppo di lavoro faceva parte Renato Zaccaria che ha consentito, a chi scrive, di poter sviluppare e, lentamente, accreditare, un metodo e un approccio. Il debito è enorme.

Il dibattito sull'orientamento, infatti, seppur non le pratiche, specie quelle del sistema di istruzione, aveva superato l'idea che qualcuno potesse dire a qualcun altro, in varie forme, cosa avrebbe dovuto fare, resisteva, e godeva di ottima salute, l'idea che si potesse, in varie forme, accompagnare a una scelta giusta, a identificare le scelte decisive tra quelle socialmente definite, a inquadrare insomma in un percorso piuttosto definito le persone. I gradi di libertà stavano nel tipo di strumenti e nelle pratiche che accompagnavano o sostenevano i soggetti. Situati dunque, in quegli anni, tra pratiche ancorate ancora a modelli primitivi di orientamento (ti dico cosa sei adatto a fare) e un dibattito orientato a sostenere il soggetto e la sua rilevanza, nella co-costruzione di scelte e progetti definiti in passaggi formativi e in inserimenti professionali occorre attribuire, come infatti accadde, una forte rilevanza all'orientamento

informativo, veicolando, implicitamente, l'idea di una società stabile e prevedibile.

L'orientamento narrativo segna uno scarto. Nascendo nell'ambito del terzo settore di matrice educativa, in dialogo con il sistema di istruzione, è più "libero" dai paradigmi dominanti e propone di centrare riflessioni, ricerche e pratiche di orientamento sul soggetto e secondo una logica progressiva e continuativa: propone cioè la costruzione di competenze di autorientamento e il lavoro, continuo, sulla propria identità con l'obiettivo di facilitare la generazione e la capacità di gestione delle possibilità. Si dimentica delle scelte, attribuisce minore rilevanza ai passaggi socialmente definiti. Una società meno prevedibile e più veloce, la moltiplicazione delle scelte, l'emersione di teorie di "neo-liberazione" ed emancipazione dei soggetti: sono fattori che contribuiscono a rendere inservibili i modelli teorici precedenti. Le pratiche li seguiranno, anche se con molti anni di ritardo: un ritardo in cui siamo ancora immersi.

Le parole chiave, non a caso, sono, fin dall'inizio: autorientamento ed empowerment. L'orientamento narrativo dunque anticipa, almeno per l'Italia, l'emersione del paradigma formativo nell'orientamento e la piena legittimazione del contesto di istruzione come luogo principale in cui questo debba avvenire, favorendo così il dialogo tra sistema di istruzione e sistema di orientamento.

In questo quadro, le storie, le narrazioni – ascoltate, lette, scritte, condivise nei percorsi di orientamento narrativo progettati in verticale – operano come dispositivi cognitivi e sociali e come palestra di allenamento e simulazione: danno senso all'esperienza, allenano competenze per la vita, forniscono repertori aperti di azioni, reazioni, valori e abilitano *meta-competenze riflessive*, aprendo il futuro al *mondo del possibile*.

La didattica orientativa consente di uscire dalle "30 ore" che sono diventate il vero traguardo di riferimento per le scuole secondarie (o almeno il



loro inserimento nel registro) e di rendere sistemici questi dispositivi in scuola: centratura sui soggetti, compiti autentici, progettualità e co-progettazione con studentesse e studenti e con gli esperti di orientamento.

L'utilizzo di pratiche didattiche orientative e le ore dedicate esplicitamente ed esclusivamente all'orientamento potrebbero configurare una restituzione del percorso educativo e di istruzione ai suoi legittimi proprietari: le studentesse e gli studenti.

In questo contributo propongo di leggere l'orientamento narrativo come una pratica (ma anche una politica) di giustizia sociale che vi propongo di leggere come *giustizia narrativa*.

Fare giustizia narrativa significa redistribuire accesso alle storie, competenze per utilizzarle e produrle e potere di azione (*agency*) per produrre futuri al plurale. Ciò implica misurare l'equità degli esiti (non solo dell'accesso) su dimensioni come percezione di autoefficacia, capacità di progettazione e decisione, gestione delle emozioni/relazioni, attività reale.

Quante storie può raccontare un soggetto su di sé? Quanti scarti narrativi ci sono? Quante storie è capace di declinare, come propri futuri possibili?

Propongo allora tre strumenti operativi concettuali per facilitare un avanzamento:

- 1 *Indice di Pluralità dei Futuri (IPF)*: una metrica didattica semplice (pre/post) che contabilizza quanti scenari di futuro gli studenti sono in grado di generare e ritenere possibili, con quale orizzonte temporale, con quali diversità di ruoli/contesti e con quale grado di *agency* dichiarato. L'IPF si collega a dispositivi dell'orientamento narrativo (alla *narrazione guida*, alla bibliovarietà nella lettura ad alta voce, alle pratiche di autobiografia riflessiva orientata al futuro) già definiti nel metodo e può essere inserito sia dentro i percorsi che come strumento di validazione e valutazione partecipata degli stessi;
- 2 *Bilancio del controllo*: a partire dall'asse *storie-futuro-controllo* (mi scuso per l'autoriferimento a un libro che ho scritto), si tematizza il passaggio dal controllo eterodiretto a un controllo competente del soggetto, attraverso pratiche di bilancio, simulazioni di decisione, piani d'azione, e *re-narrazione* degli insuccessi come strumenti di apprendimento e come contenitori di "residuo di possibilità".
- 3 *Equity-by-Design* nella didattica orientativa: rendere *standard di curriculum* i dispositivi narrativo-orientativi collegandoli ad apprendimenti

disciplinari (non progetti speciali), con rubriche di esito sul contributo che la didattica ordinaria riesce a fornire in termini di autoefficacia/decisione/progettazione/relazioni. Co-progettazione stabile docenti-studentesse/studenti-orientatori.

Questa impostazione dialoga con alcune maestre e maestri:

- Jerome Bruner: pensiero narrativo, costruzione dei significati; educazione come cultura.
- bell hooks (*engaged pedagogy*): una scuola giusta è una scuola che ascolta e redistribuisce voce, concretamente e pragmaticamente offrendo strumenti concreti e occasioni per farlo, in coerenza con l'uso delle narrazioni come pratica emancipativa.
- Martha Nussbaum (il suo concetto di capacità): l'educazione coltiva *capabilities* (immaginazione narrativa, *agency*, empatia) che le narrazioni attivano e rendono osservabili.
- Amartya Sen (*capabilities & agency*): la giustizia si misura nelle reali libertà di essere e fare-qui: nella concreta capacità di immaginare e perseguire molteplici futuri.
- Renato Zaccaria: le persone non devono "cambiare", possono piuttosto imparare a gestirsi ed aumentare i propri futuri possibili.
- Due studiosi fondamentali, presenti in questa occasione (come in molte delle precedenti): Andrea Smorti, Paolo Jedlowski: la narrazione come organizzazione e significazione del sé e dell'esperienza (e degli scambi reciproci).
- Aggiungo un soggetto collettivo: il terzo settore di area educativa e formativa, per il concetto di comunità come dispositivo di sviluppo del soggetto in relazione e positiva interdipendenza con gli altri.

Concludendo, *giustizia narrativa* potrebbe significare garantire a ogni studentessa e a ogni studente alcuni diritti narrativi minimi che possiamo rubricare nell'ascolto, nelle concrete occasioni di ri narrazione di sé, con supporto di strumenti e processi plurali per farlo, accesso a repertori, dispositivi ad alta funzione di "leva" (narrazioni guida, letture ad alta voce, percorsi autobiografici e co-narrazioni) e valutazione equa (ed equitativa) degli esiti. Così, un curriculum di orientamento in verticale, che assume, come metodo di riferimento l'orientamento narrativo diventa un'infrastruttura di equità: accende futuri al plurale e rende la scuola una *palestra di competenze* per la vita.



Federico Batini è stato all'origine del metodo dell'orientamento narrativo e del metodo della lettura ad alta voce condivisa. Insieme a Renato Zaccaria ha curato: *Per un orientamento narrativo* (FrancoAngeli, 2000), *La scuola che voglio* e *Foto dal futuro* (Zona, 2002). Si occupa di equità, di identità, di orientamento, di lettura ad alta voce e di storie per le persone da 30 anni. Autore di oltre 400 pubblicazioni sui propri temi di ricerca. Ha insegnato nelle se-

condarie di primo e secondo grado, ha diretto agenzie formative e di orientamento. Nel 2008 ha iniziato a lavorare come ricercatore e poi professore associato all'Università di Perugia dove ha, tra l'altro, diretto due master e coordinato un dottorato di ricerca. Dal 2025 è professore ordinario di Pedagogia Sperimentale a Sapienza, Università di Roma.

LE STORIE

In questa sezione trovano spazio racconti e testimonianze che intrecciano esperienza personale, riflessione e immaginazione. Le “storie” raccolte non hanno una funzione meramente esemplificativa, ma costituiscono parte integrante del lavoro di ricerca e formazione che il convegno promuove: sono forme narrative che restituiscono la complessità dei vissuti e dei contesti, mostrando come le identità, i progetti e le relazioni si costruiscano nel racconto di sé e degli altri.

Accanto ai contributi teorici e ai resoconti di ricerca, queste storie offrono dunque uno sguardo soggettivo e creativo sull’orientamento narrativo, invitando a riconoscere nella parola e nella narrazione strumenti di conoscenza, di incontro e di trasformazione.



LARGE MOTIVE “TO HEAR TO LISTEN”

Marco Zuliani, Mariangela Rizzo

L'associazione Large motive, nata a fine 2015, ha lo scopo di favorire la diffusione della cultura giovanile con particolare riguardo a tutte le forme artistiche in ambito spettacolistico e musicale come elementi formativi, organizzando workshop/laboratori e progetti, educativo terapeutici. L'associazione inoltre persegue l'obiettivo di promuovere l'enogastronomia locale attraverso servizi bar e ristorazione nell'ambito del km 0 del bio e dello slow food.

L'associazione è impegnata in progetti didattici formativi quali il ben noto LaboratorioRap® RapTerapia®, marchio registrato al Ministero dello Sviluppo Economico come Marchio d'Impresa dall'artista Marco "Zuli" Zuliani (ideatore della metodologia RapTerapia e rappresentante legale di Large Motive APS) e Terra Mia Onlus.

Il metodo “RapTerapia”, ideato e promosso dall'APS Large Motive, nasce dall'intuizione dell'artista Marco Zuliani, in arte “Zuli”, che ha saputo riconoscere nella musica un potente strumento di condivisione di pensieri, emozioni e valori. In particolare, la musica rap e trap rappresentano oggi uno dei linguaggi espressivi più diffusi tra i giovani, una forma comunicativa diretta, autentica e priva di filtri, capace di dar voce a vissuti personali e collettivi. Non solo un genere musicale, quindi, ma un vero e proprio fenomeno socio-culturale, in grado di intercettare sensibilità e bisogni che spesso faticano a trovare spazio altrove. All'interno di un percorso strutturato e guidato, la musica diventa catalizzatore di cambiamento: favorisce l'ascolto reciproco, stimola la riflessione e contribuisce a rafforzare l'autostima. Scrivere, rappare e condividere un testo consente ai partecipanti di sperimentare un processo di liberazione emotiva e di scoperta personale, che si trasforma in una nuova modalità di comunicazione e relazione con gli altri.

Il metodo prevede diverse fasi:

- L'avvicinamento: una prima conoscenza reciproca attraverso l'ascolto e il confronto musicale;
- La scrittura individuale: riflessione e messa in parola dei propri vissuti, spesso su temi indicati e scelti dal gruppo;
- La scrittura collettiva: un processo creativo condiviso che porta alla costruzione del testo del gruppo;
- La produzione musicale: registrazione in uno studio mobile professionale, guidata da esperti del settore, fino alla pubblicazione del brano sui principali digital store.

Ogni partecipante diventa così protagonista attivo: non solo autore delle proprie strofe, ma anche parte di un percorso creativo ed emotivo collettivo. L'esperienza culmina in un risultato tangibile, la canzone, che rappresenta memoria, identità e testimonianza di un percorso di crescita.

I laboratori, condotti da due figure professionali (un esperto artistico e un educatore con competenze socio-pedagogiche), hanno una durata media di circa 15 ore e possono essere adattati a contesti e fasce d'età differenti: scuole, centri giovanili, comunità educative, servizi sociali o spazi culturali. Questa flessibilità rende la RapTerapia uno strumento inclusivo e versatile, capace di inserirsi efficacemente in realtà molto diverse tra loro.

Dal 2015, il metodo è stato sperimentato in scuole e contesti di marginalità sociale, raccogliendo feedback positivi sia dai partecipanti che dagli operatori. Dal 2022, inoltre, è oggetto di una ricerca scientifica condotta dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, che ne sta analizzando sistematicamente l'efficacia educativa e formativa.

I primi studi qualitativi hanno evidenziato risultati significativi: i partecipanti ai percorsi di “Rap e orientamento” mostrano un aumento della capacità di riflettere sul proprio futuro, di individuare le risorse disponibili per costruirlo, e di valorizzare se stessi. Dai testi prodotti emergono valori come l'impegno, la gratitudine, il senso di comunità, ma anche una forte capacità critica nei confronti di al-



cuni modelli dominanti della società contemporanea, come il culto del successo o del denaro. In generale, diversi giovani (minori stranieri non accompagnati, ragazze vittime di tratta, ragazzi con disabilità...) raccontano di aver sperimentato, grazie al progetto, la possibilità di "avere voce" e di sentirsi ascoltati.

In questo senso, la RapTerapia non è solo un laboratorio creativo, ma diventa un vero percorso educativo e trasformativo, in cui la musica diventa strumento di empowerment individuale e collettivo, capace di rafforzare legami, promuovere resilienza e stimolare un pensiero critico che guarda al futuro con nuove prospettive. Di seguito riporteremo due brani realizzati nei percorsi di "Orientamento e rap".

RAPTERAPIA®

"Progetto OrientaUnito" 2024/25
Classe 3DS - Istituto A. Einstein
"LA PARTE MIGLIORE"

Voglio lasciare un'impronta per essere ricordato
Perché chi sono lo avete dimenticato
A sopravvivere ho già imparato
Da qui ricerco il perché sono nato
Ho la paura costante di sbagliare strada
Non so che scegliere mai tra scudo e spada
Non voglio più trovare scuse e neanche scorciatoie
So che non perderò più tempo appresso a queste storie
Salterò nel vuoto per rischiare tutto
Me lo ha insegnato il trampolino prima di ogni tuffo
Vado fiera di me
Anche se non ho vinto
Un tempo ciò che non volevo l'ho sempre respinto
Non sarò morto
finché non avrò fatto tutto
Le vostre critiche di un tempo non mi hanno distrutto
Grazie a coloro che in ogni mia debolezza
Mi hanno dato ogni giorno la forza di essere all'altezza
La vera sfida è diventare la parte migliore
Migliore di me, Migliore di me
Migliore di me, Migliore di me
Non c'è obiettivo da raggiungere
Se in sto percorso
Non crederai in te, Non credere in te
Non credere in te, Non credere in te
Perché il successo senza ostacoli non è successo
Non ho paura di sapere che cos'è successo
Voglio arrivare per tutto ciò che mi hai dato
Per quello che ho imparato

E so che non è facile
La vera sfida è diventare la parte migliore
Migliore di me, Migliore di me
Migliore di me, Migliore di me
Non c'è obiettivo da raggiungere
Se in sto percorso
Non crederai in te, Non credere in te

Non credere in te, Non credere in te
C1 (Documento ad uso interno, vietata la divulgazione)
Quale mai sarà la scelta giusta per me
La cosa che fa più paura è il dover rispondere
Che sia difficile o facile
Giusto o sbagliato
Il mio domani non può essere programmato
Con l'impressione di deludere
Chi mi sta accanto
Almeno ho chiaro fin da adesso
Con chi sto lottando
Le sconfitte ho capito
Non sono la fine del mondo
Ma punto di partenza
Per me e chi mi sta attorno
Voglio la forza dei miei amici, fra
La loro essenza
Mi hanno aiutato anche solo con la loro presenza
Da quello scherzo o è nata la vera passione
Dalla ribellione alla professione
La vera sfida è diventare la parte migliore
Migliore di me, Migliore di me
Migliore di me, Migliore di me
Non c'è obiettivo da raggiungere
Se in sto percorso
Non crederai in te, Non credere in te
Non credere in te, Non credere in te
Perché il successo senza ostacoli non è successo
Non ho paura di sapere che cos'è successo
Voglio arrivare per tutto ciò che mi hai dato
Per quello che ho imparato
E so che non è facile
La vera sfida è diventare la parte migliore
Migliore di me, Migliore di me
Migliore di me, Migliore di me
Non c'è obiettivo da raggiungere
Se in sto percorso
Non crederai in te, Non credere in te
Non credere in te, Non credere in te

RAPTERAPIA®

"Progetto OrientaUnito" 2024/25
Classe 3A – I.I.S. J. B. BECCARI
"QUANDO TOCCHERÀ A ME"

Se ti fidi di me non esistono i no
Non sono un bambino smarrito da un po' uno specchio
che riflette ciò che avete insegnato
Non farti domande se sono cambiato
Cerco chi sono ma qua non è normale
Omologarsi agli altri ...fra, tutto uguale
Non c'è mai tempo per fermarsi a pensare
Troppe veloci per potersi svegliare
Maturato per i danni e non per l'età
Continuo a inciampare Dio abbi Pietà
Mi hanno reso più grande le persone intorno
Le battaglie che ho in testa le affronto ogni giorno
Ti darò il mio tempo se gli dai valore
Non devi abusarne come col liquore
Per essere in vacanza mi è bastato un reel
Ma la realtà che vivo sai non è così
Scoprire il mondo con gli occhi miei



Lascio a voi il peso di quel dolore
Si tratta ancora della mia vita
Lascio una traccia essendo migliore
Sono cresciuta/o
talmente tanto
Tanto da avere paura
Che quando toccherà a me
Per non aver paura devo dargli un volto
Lo cercherò finché non sarò morto
Lavorare a cinquant'anni e' pesante
Voglio solo restare da solo alle bianche
Come passo amare se non amo me stesso
C1 (Documento ad uso interno, vietata la divulgazione)
Tutte parole vuote buttate nel cesso
Non porterò il peso dei miei fallimenti
Cosa ne farò dei tuoi complimenti
Fuggo il caos e l'oscurità
Se c'è via di uscita è la mia libertà
In ogni sguardo che brilla
Sento il calore della mia famiglia
Vorrei essere un giorno come mio Padre è stato con me
Insegnarvi a contare
Uno due tre
Non distinguo il falso dal vero
Sogno che tu sia l'amore davvero
Sogno che tu sia soltanto sincero

Resto in silenzio e mi leggo il pensiero
Vorrei tornare a casa
Per scoprire chi sono
Conoscere i nonni
La cucina e non solo
Scoprire il mondo con gli occhi miei
Lascio a voi il peso di quel dolore
Si tratta ancora della mia vita
Lascio una traccia essendo migliore
Sono cresciuta/o
talmente tanto
Tanto da avere paura
Che quando toccherà a me
Scoprire il mondo con gli occhi miei
Lascio a voi il peso di quel dolore
Si tratta ancora della mia vita
Lascio una traccia essendo migliore
Sono cresciuta/o
talmente tanto
Tanto da avere paura
Che quando toccherà a me
Questa sarà un' avventura
Avere ansia mi fa venire ansia
Il vuoto nella testa
Un pugno nella pancia
Il tempo passa e io ti vedo crescere
Ogni giorno più vicina
A quello che voglio essere...



CATY TORTA

Cesare Denoyé

Caty iniziò fin da subito ad essere attratta dall'energia in tutte le sue forme. Amò i treni, le vetture da corsa, lo scatto ritmico di un danzatore di flamenco, gli atomi che collidono e la musica possente come fossero l'espressione di un'umanità tesa a superare se stessa. Volle raggiungere una tecnica raffinata ed una padronanza assoluta del disegno e del colore per essere in grado di esprimere ogni suo intento artistico.

Arrivò così a disegnare fino a 12 ore al giorno, studiare alla scuola di un esigentissimo Casorati e perfezionarsi alla Gran Chaumière di Parigi annullando qualsivoglia distrazione mondana. Iniziò presto un processo di sintesi alla ricerca della "essenza nell'essenziale" sottraendo sempre più vocaboli al suo linguaggio per raggiungere il cuore finale dell'espressione.

Divenne dunque astrattista secondo una convinzione filosofica e non mai eludendo le difficoltà tecniche del figurativo. Assoluta assertrice di un movimento culturale comune a tutte le arti partecipò alle avanguardie e ne condivise i principi.

Non volle mai limitare le sue opere relegandole ai salotti buoni ma anzi le progettò per donarle al grande pubblico in vasti spazi espositivi. Anche in tarda età ignorò il passato in tutte le sue forme sostenendo le idee innovative e le espressioni dei giovani contemporanei.

Corse in auto quando poche donne solamente guidavano. Attraversò sprezzante la logica commerciale e mercanteggiante. Restò sempre uno spirito libero, capace, serio e riservato.

Mi amò sopra ogni altra cosa al mondo.



Cesare Denoyé, Caty Torta, un'artista libera, Torino 2021



Caty Torta, nata a Torino nel giugno del 1920, ha dimostrato un talento precoce per l'arte, cominciando a disegnare e dipingere sin dall'età di cinque anni. La sua dedizione all'arte l'ha portata a frequentare lo studio di Tullio Alemanni mentre proseguiva i suoi studi di scuola superiore. Inoltre, ha conseguito il diploma presso l'Accademia Albertina.

Uno dei momenti più significativi nella sua formazione artistica è stato il suo incontro con il maestro Felice Casorati. Torta ha continuato a studiare con Casorati fino alla morte del Maestro, acquisendo una profonda comprensione delle tecniche e dei concetti artistici.

Nei primi anni '50, ha completato la sua formazione artistica a Parigi, alternando numerosi soggiorni nella capitale francese e frequentando l'Accademia della *Grande Chaumière*. Nel luglio 1956, è stata invitata al Festival dell'Arte al Museo dell'Aia. Nel 1958, a Parigi, le è stato conferito il *Diplôme D'Honneur* dalla *Confédération Française de*

L'Art Libre. Nello stesso anno, il Museo Civico d'Arte Moderna di Torino ha acquisito una delle sue opere.

Nel 1960, ha ricevuto il riconoscimento del *Diplôme de Médaille Art-Sciences-Lettres* a Parigi. Nel 1973, è stata onorata con il Premio del Teatro Regio in occasione della sua inaugurazione. Nel 1977, ha ricevuto un premio al "Concorso internazionale di grafica" a Monaco di Baviera.

Le opere di Caty Torta sono state accolte in numerose collezioni e musei in Italia e all'estero, inclusa la Fondazione San Paolo. Ha mantenuto una presenza attiva nella comunità artistica di Torino, diventando socia del "Circolo degli Artisti" e della "Promotrice delle Belle Arti" per molti anni.

Caty Torta è scomparsa serenamente nella sua casa di Torino nel giugno 2014, lasciando dietro di sé un'eredità artistica di grande valore.

Da <https://catytorta.com/biografia>

I CANTIERI NARRATIVI

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



STUPORE E MERAVIGLIA: RACCONTARSI CON LE “COSE”

Anna Maria Venera*

Cornice teorica

Nella quotidianità siamo soliti utilizzare la parola *cosa* come sinonimo di *oggetto*, ma in realtà questi due termini racchiudono significati differenti. Le “cose” custodiscono idee, affetti, emozioni e simboli, contribuendo a dare senso alla nostra esistenza. Si tratta di “guardare” un oggetto da angolazioni diverse.

Nelle cose si depositano investimenti affettivi, concettuali e simbolici, che individui e società proiettano su alcuni oggetti. Le cose non sono mai solo oggetti: si caricano di significati stratificati e si trasformano in qualcos'altro. Una bambola, ad esempio, non è solo un giocattolo, per una bambina può rappresentare un legame affettivo, un simbolo di cura o di compagnia.

La cultura materiale, fatta di oggetti e manufatti, ci induce a riflettere su quanto le cose siano cariche di simboli, passioni, identità. *Le cose recano tracce umane*: sono concentrati del tempo e sono depositarie di memorie, sogni, aspettative. *Trasmettono simboli immateriali* che rappresentano valori personali e sociali. Ne emerge un mosaico in cui ogni “tessera” svela un diverso e significativo ruolo nella costruzione della realtà, delle relazioni interpersonali, delle identità culturali e individuali, e del sistema valoriale di appartenenza.

Gli oggetti diventano così *fabbricanti* di relazioni, personalità, storie, memorie - individuali e collettive. Ogni bambina e bambino inizia l'esplorazione del mondo raccogliendo “piccole cose”: conchiglie, sassi, foglie, castagne, biglie, tappi o piccoli oggetti. La curiosità, unita al desiderio di scoperta, alimenta emozioni come lo *stupore* e la *meraviglia* e favorisce nuovi apprendimenti.

La Scatola delle Meraviglie

Nel “cantiere” si propongono alcune chiavi di lettura sull'*educazione al pensiero creativo e critico* e sulle prospettive di sviluppo del *pensiero narrativo attraverso l'utilizzo di “cose e oggetti” nell'infanzia*. Si propone ai partecipanti un'attività finalizzata ad esperire in prima persona il “valore simbolico delle cose”, su *come possono costituire tracce di valori personali e sociali e favorire relazioni interpersonali*. A seguire, una riflessione sulle *dinamiche narrative* attivate nel laboratorio rivolto a bambine e bambini con la presentazione di obiettivi educativi, approccio metodologico, articolazione degli incontri con le attività, le evidenze emerse da osservazioni sistematiche e focus group con le insegnanti. Il percorso, rivolto alle classi quinte della primaria, ha favorito il pensiero narrativo e accompagnato bambine e bambini a riconoscersi come portatori di storie, emozioni e desideri, *attraverso la narrazione di sé mediata da oggetti simbolici*. Si presentano “le scatole” con i materiali utilizzati e si forniscono indicazioni operative e metodologiche.

Approccio metodologico

Il percorso didattico con le scuole si avvale di metodologie attive e partecipative con attività che attivano collaborazione, ascolto e coinvolgimento emotivo.

L'adulto assume il *ruolo di facilitatore*, predisponendo materiali, tempi e spazi, incoraggiando curiosità, iniziativa, regolazione emotiva e piacere

* Pedagogista e counsellor sistemico, dal 1990 si occupa di progettazione e formazione in contesti educativi. Professoressa di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi all'Università Telematica IUL e docente di Pedagogia Sperimentale all'Università di Torino, collabora a progetti di ricerca e didattica sul gioco e la creatività. Molte le iniziative curate per la Città di Torino, tra cui i percorsi espositivi del Centro Cultura Ludica. Nel 2025 ha ricevuto dal *Game Science Research Center* il premio “Cultura Ludica” per il contributo significativo dato alla valorizzazione del gioco nel corso della sua attività professionale. Autrice di numerose pubblicazioni, dirige la collana “Le Culture del Gioco” Edizioni Junior. Presidente dell'associazione “C Come”.



di apprendere. Dialogo, gioco e narrazione alimentano la comunicazione interpersonale e l'espressione del sé.

Il percorso integra metodologie diverse, dal *circle time all'apprendimento tra pari*, alternando riflessione a esperienze laboratoriali e ludiche. Tutte le attività sono attraversate da un *approccio ludiforme*, considerando il gioco una risorsa privilegiata di relazioni e apprendimenti.

Le classi sono state scelte in contesti socio-culturale diversi, alcune situate in territori "ad alto rischio educativo".

Conclusioni

Lavorare con le bambine e i bambini attraverso le "cose" significa restituire valore a ciò che, nella quotidianità, spesso passa inosservato: *piccoli oggetti che diventano custodi di storie, emozioni, legami*. Le cose, quando caricate di significato, aprono percorsi narrativi che connettono il dentro e il fuori, l'intimo e il collettivo, il passato e il possibile.

In questa prospettiva, *l'orientamento narrativo* non è solo una metodologia didattica, ma un modo di abitare l'educazione: *accoglie il bisogno di raccontarsi come bisogno di esserci, di riconoscersi, di appartenere*. Raccontarsi con le cose è un atto formativo, perché consente di dare forma a ciò che si sente, esplorare la propria identità in divenire ed entrare in relazione con gli altri attraverso la risonanza dei simboli.

Nel contatto con un oggetto evocativo, ogni bambino e ogni bambina può trovare un ponte per narrare di sé: un ricordo, un sogno, una ferita o un desiderio. In questo gesto c'è stupore, meraviglia, ma anche costruzione di senso. Significa educare all'ascolto, alla cura, al rispetto delle storie – proprie e altrui. In un tempo che accelera e semplifica, questa proposta invita a rallentare, ascoltare e riconoscere che anche nelle cose più piccole abita una possibilità educativa: incontrare sé stessi e l'altro, in una trama di relazioni che dà significato al crescere.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1956). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno: "gioca!"*. Milano: Raffaello Cortina (1996).
- Bodei, R. (2009). *La vita delle cose*. Roma-Bari: Laterza.
- Ciabbari, L. (2018). *Cultura materiale. Oggetti, immaginari, desideri in viaggio tra mondi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*, Torino: Einaudi (1973).
- La Cecla, F. (2013). *Non è cosa. Vita affettiva degli oggetti*. Milano: Eleuthera.
- Zolla, E. (1994). *Lo stupore infantile*. Milano: Adelphi.
- Venera, A.M. (2011). *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*. Parma: Spaggiari.
- Venera, A.M. (2025). *Stupore e meraviglia. Il gioco delle raccolte e delle collezioni*. Reggio Emilia: Junior.



TRA FRAME E FUTURO: VIDEOMAKING PER ORIENTARSI E ORIENTARE

**Città di Torino, Dipartimento Servizi Educativi
Servizio Giovani e Diritto allo Studio e Città Universitaria
Orientamento, Inclusione scolastica, Contrasto alla dispersione**

Il tema dell'orientamento sta acquisendo sempre maggior importanza, passando da attività collaterale a centrale nel contesto scolastico e sociale. Il valore che ha assunto non è limitato al favorire una scelta consapevole del percorso scolastico e professionale di ciascuno, ma si amplia al raggiungimento delle competenze di autorientamento al fine anche di contrastare il fenomeno della dispersione.

Non si tratta più quindi di un orientamento solamente informativo e limitato ad alcuni momenti di transizione del percorso scolastico, ma un orientamento formativo che "investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto l'arco della vita, [...] ed è trasversale a tutte le discipline".

In questa cornice metodologica, le iniziative delle Settimane dell'Orientamento della Città di Torino apportano importanti strumenti rappresentando un'occasione per attuare il processo di autorientamento e orientamento tra pari. Tra le diverse iniziative proposte vi sono diversi laboratori di Peer Education che si inquadrano anche nella cornice dell'orientamento narrativo. I ragazzi e le ragazze delle scuole superiori, durante i laboratori, realizzano prodotti a tema orientativo che vengono poi mostrati e utilizzati con i ragazzi e le ragazze delle scuole secondarie di I grado. Il metodo della Peer Education, in questa occasione, ha permesso la trasmissione di conoscenze ed esperienze ad un gruppo di pari al fine di aumentare la consapevolezza, l'autostima e le competenze orientative nei ragazzi e nelle ragazze che si trovano di fronte alla fase della scelta.

La scelta di attuare questa metodologia educativa, permette di stimolare la partecipazione del gruppo e di elaborare i vissuti e le esperienze singole al fine del confronto con i pari; si crea un ambiente di lavoro informale all'interno del normale svolgimento di attività educative-formative¹.

Alla base dei percorsi proposti vi è l'obiettivo, attraverso l'uso della narrazione nelle sue diverse forme (produzioni audiovisive, rappresentazioni teatrali e web radio), di far in modo che i ragazzi e le ragazze possano acquisire competenze di autorientamento, migliorare la percezione di sé aumentando la fiducia e la consapevolezza delle proprie capacità e dei propri desideri e soprattutto di attuare un'educazione tra pari.

Il laboratorio che si intende proporre come cantiere narrativo è l'esperienza di videomaking come strumento per orientare e orientarsi. Nelle passate edizioni delle Settimane dell'Orientamento è stato realizzato più volte, in occasione dell'ultima edizione (giugno 2024) si è voluto far in modo che i partecipanti al laboratorio potessero non solo creare un prodotto multimediale ma anche ragionare sul loro processo di scelta e co-condurre l'evento di apertura delle Settimane dell'Orientamento alla presenza di istituzioni e classi delle scuole secondarie di primo grado del territorio.

L'obiettivo del laboratorio non è stato solo sviluppare competenze tecniche e trasversali relative all'uso di applicativi per la creazione di produzioni audiovisive, ma anche di riflettere sulla propria storia orientativa per creare una narrazione visiva sul tema della scelta che potesse diventare strumento utile per chi si trova in quella fase della vita.

Durante il cantiere narrativo si intende far sperimentare e raggiungere gli stessi obiettivi sopra citati; pertanto, l'articolazione del cantiere sarà la seguente:

- Introduzione e spiegazione degli strumenti utilizzati nell'ambito delle Settimane dell'Orientamento con visualizzazione dei prodotti creati negli anni

education, flipped classroom, didattica laboratoriale Lat-tes Editore, <https://www.latteseditori.it/images/blog/pdf-scaricabili/Metodologia-attive.pdf>.

¹ Metodologie e didattiche attive: cooperative learning, peer



- Spiegazione del laboratorio con pillole informative sull'utilizzo degli strumenti digitali per la creazione di video
- Attività riflessiva e orientativa sulla propria storia narrativa-orientativa e sul processo di scelta
- Suddivisione in gruppi di lavoro e realizzazione dei prodotti multimediali
- Condivisione dei lavori in plenaria

Alla fine del cantiere, i partecipanti potranno utilizzare la metodologia sperimentata nel loro lavoro quotidiano, adattando il percorso in base al target di riferimento.

Riferimenti bibliografici:

- Ottolini, G., Rivoltella, P.C. (Eds.). (2014). *Il Tunnel e il Kayak, Teoria e Metodo della Peer & Media education*, Milano: Franco Angeli.
- Di Cesare, G., Giammetta, R. (2011). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci.
- Boda, G. (2001). *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- Topping, K. (2014). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.



NARRARE PER ORIENTARE: LA NARRAZIONE NEI PERCORSI DI ORIENTAMENTO CON I BAMBINI

Regione Piemonte

Il cantiere proposto si colloca nell'ambito del sistema di orientamento della Regione Piemonte. Si focalizza sull'utilizzo della narrazione come strumento di orientamento precoce, a beneficio dei bambini frequentanti la scuola primaria.

Il cantiere parte dalla descrizione di un percorso di orientamento articolato in tre fasi: la prima, dedicata al tema della scelta, la seconda al racconto e al riconoscimento dei propri talenti, la terza, infine, all'esplorazione e alla narrazione dei mestieri. Il cantiere, tuttavia, si focalizza sul racconto e l'autonarrazione come modalità per facilitare la conoscenza di sé e la scoperta dei propri talenti.

Destinatari del cantiere sono insegnanti della scuola primaria e orientatori.

Approccio metodologico e riferimenti teorici

Ogni fase del percorso orientativo prevede momenti di produzione narrativa (orale, scritta o grafica), che i bambini realizzano singolarmente o in gruppo. Inoltre, vengono proposte attività ludiche e interattive, ritenute particolarmente coinvolgenti ed efficaci con i bambini.

La metodologia adottata si fonda sull'approccio narrativo di Bruner, inteso come strumento di apprendimento e orientamento. La narrazione, secondo l'autore, consente infatti di dare forma all'esperienza, elaborare significati e costruire identità, anche in età precoce.

Un altro riferimento teorico riguarda una recente pubblicazione di Thomas dal titolo "Who am I": Reauthoring self, stories and subjectivity in research with children". Si tratta di uno studio sulla centralità dell'Io narrativo come fonte di conoscenza della soggettività nei bambini. Tale studio evidenzia la necessità di riconoscere questi ultimi come autori attivi delle proprie storie, capaci di contribuire alla consapevolezza e alla costruzione del sé attraverso il racconto.

La narrazione dei propri talenti richiama anche la prospettiva dell'autobiographical learning di Formenti, che sostiene l'importanza di raccontarsi per sviluppare consapevolezza e capacità riflessive.

Evidenze di efficacia

Esperienze pregresse nel contesto scolastico piemontese hanno mostrato che i bambini coinvolti in percorsi narrativi afferenti i propri talenti riescono a:

- ampliare la conoscenza dei talenti in generale e dei propri nello specifico;
- aumentare la percezione di autostima;
- sostenere il confronto e la coesione del gruppo;
- partecipare attivamente.

Finalità e obiettivi specifici

La finalità generale è quella di far sviluppare nei bambini la conoscenza di sé e la capacità di autoriflessione.

Gli obiettivi specifici sono:

- condividere il concetto di talento;
- favorire il riconoscimento e la valorizzazione dei propri talenti;
- facilitare il confronto.

Target e contesto

Il target diretto è costituito dai bambini della scuola primaria (classi quarte).

Il contesto è quello scolastico, con il coinvolgimento di docenti e orientatori. L'intervento si inserisce nei programmi di orientamento finanziati



dalla Regione Piemonte, integrandosi con eventuali attività curricolari.

Svolgimento del cantiere

Dopo un momento introduttivo dedicato alla presentazione sintetica del sistema regionale di orientamento e delle attività previste per i bambini della scuola primaria, il cantiere prosegue con la descrizione del percorso dedicato ai talenti, così come di seguito:

- Il concetto di talento: mediante il ricorso a slide, esemplificazioni, narrazioni e momenti di brainstorming, i bambini comprendono il significato e l'implicazione del termine, nelle sue diverse sfaccettature;
- Narrazione dei talenti: attraverso giochi e brevi racconti, i bambini condividono esperienze personali che evidenziano abilità acquisite;
- Metariflessione sui propri talenti: con la mediazione e la guida dell'orientatore, i bambini riconoscono quali sono i talenti che possiedono, quali sono utili in determinate attività, in quali possono migliorare, ecc;
- Supporto ai compagni per il riconoscimento dei talenti: attraverso la narrazione di episodi e situazioni reali, i bambini aiutano i coetanei a riconoscere ulteriori risorse individuali;
- Messa a disposizione della classe di un proprio talento: attraverso un'attività grafico manuale, i bambini creano un forziere, inserendo i loro talenti che rappresentano il tesoro.
- Conclusioni e riflessioni finali.

Percorso appreso dai partecipanti

Al termine del cantiere, i partecipanti, se in possesso delle competenze di base del mestiere dell'orientatore, saranno in grado di gestire un'attività di esplorazione e narrazione dei talenti a beneficio dei bambini frequentanti la classe quarta primaria.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Formenti, L. (2017). *Apprendere dall'esperienza. Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini.
- Isern S. (2018). *Il grande libro dei super poteri*. Milano: IdeeAli.
- Thomas D.M. (2021). *Who am 'I': Reauthoring self, stories*.



NARRARE PER ORIENTARE. IL DOCUMENTO INDIVIDUALE DI TRANSIZIONE

Regione Piemonte

La proposta laboratoriale parte dall'esperienza di PERCORSI#POSSIBILE, progetto finanziato dal Fondo Regionale Disabili di Regione Piemonte nel biennio 2024-2025, che si inserisce all'interno degli interventi di accompagnamento a supporto della transizione scuola-lavoro per adolescenti e giovani con disabilità sul territorio piemontese. La finalità principale è quella di sperimentare un modello di coprogettazione delle esperienze di PCTO che crei interconnessioni tra il singolo ragazzo, i suoi principali nuclei di riferimento attuali, cioè la famiglia e la scuola e i diversi soggetti pubblici e privati che possono avere un ruolo fondamentale nella progettazione del loro futuro: progettazione che non sia stabilita a priori, ma frutto di una costruzione condivisa basata sulle caratteristiche dell'individuo, sulle sue competenze, sui suoi interessi e aspirazioni.

Il PCTO rappresenta per tutti gli alunni e le alunne delle scuole secondarie di secondo grado un modo per proiettarsi nel futuro, sperimentarsi in azione, sviluppare competenze trasversali e orientative che consentano loro di acquisire in età adulta un ruolo sociale attivo e soddisfacente. Secondo Soresi (2016), due sono gli approcci teorici all'orientamento e alla progettazione di carriera che si propongono di far fronte in modo esplicito alle sfide economiche, sociali e culturali attuali soprattutto, anche se non solo, parlando di inclusione lavorativa: la teoria sociocognitiva (SCCT – Lent, Brown e Hackett 1994) e il Life Design (Savickas et al 2009). Nello specifico del laboratorio proposto, il paradigma del Life Design valorizza interventi basati su un approccio sistemico e contestuale e su una logica non lineare che predilige flessibilità, l'adattabilità e l'apprendimento lungo tutto il corso della vita; le azioni orientative devono aiutare le persone, attraverso procedure qualitative e narrative, a delineare la propria storia lavorativa attraverso risposte adattive.

La proposta progettuale di PERCORSI#POSSIBILE si muove all'interno di questa cornice di "senso" agendo sui diversi livelli. L'obiettivo è

quello di garantire uno spazio di narrazione sul sé che consenta al soggetto di individuare aspetti significativi della propria esperienza, attribuire sensi e significati alle proprie risorse ma anche alle proprie difficoltà esaminando le situazioni sperimentate da più punti di vista. Soprattutto a fronte della frammentazione delle numerose esperienze vissute dai ragazzi con disabilità (e non), risulta fondamentale costruire intorno all'esperienza del PCTO una collocazione ben precisa all'interno del progetto professionale e di vita dei partecipanti. Dare risposta a domande quali: "Cosa sto facendo? Perché? Che cosa ho imparato? E poi cosa succede dopo?" assume particolare rilevanza se si vuole costruire con gli allievi un senso all'esperienza.

Strumento fondamentale in quest'ottica è il Documento individuale di Transizione che, ad integrazione di quanto contenuto nel PEI rispetto al PCTO permette, attraverso la narrazione (in tutte le sue forme e con l'utilizzo di diversi canali comunicativi), di riconoscere gli apprendimenti, le difficoltà e dare loro significato in relazione agli obiettivi prefissati e di restituirli alla rete coinvolta.

Il Documento Individuale di Transizione si costituisce come un "diario" dettagliato delle esperienze condotte nelle diverse annualità relativamente ai PCTO (e alle eventuali altre azioni sperimentali messe in campo dal progetto) scritto a più mani: lo studente, la famiglia, la scuola (consiglio di classe), i soggetti ospitanti, il tutor specialistico coadiuvato dagli orientatori coinvolti nelle attività individuali, nei gruppi di preparazione e rielaborazione delle esperienze pratiche.

Ciò che il documento vuole realizzare è il ritratto dello studente, dei suoi interessi, desideri, motivazioni, abilità, competenze, del suo percorso formativo (anche all'interno di contesti extrascolastici), delle esperienze condotte con criticità e punti di forza, delle riflessioni sui possibili progetti professionali e di vita e sui passaggi necessari alla realizzazione. Nel presente laboratorio, rivolto ad insegnanti e operatori, i partecipanti potranno approfondire e sperimentare questo strumento e il



processo sottostante la sua stesura: partendo dalla presentazione di casi concreti avranno la possibilità di individuare attori, obiettivi e finalità della metodologia, individuando le competenze orientative necessarie per la pianificazione e la gestione

del passaggio dal mondo della formazione al mondo del lavoro, in un'ottica temporale che unisce il passato, il presente e il futuro auspicato dal giovane.



IL PODCAST *OLTRE IL RIFIUTO*. GUIDO MORSELLI: UN CARTIERE NARRATIVO PER L'ORIENTAMENTO FORMATIVO E LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Rita Ballerio, Tiziana Di Lorenzo, Letizia Ferri*

Abstract

Il podcast *Oltre il rifiuto*. *Guido Morselli*, ideato dalla classe 3CR dell'ITET di Varese, è un progetto educativo e multimediale che valorizza la figura dello scrittore varesino attraverso narrazione, service learning e media literacy. Gli studenti hanno realizzato un percorso formativo basato su letture, interviste e produzione audio, sviluppando competenze trasversali e restituendo alla comunità la memoria dell'autore.

Parole chiave: didattica orientativa; storytelling; creatività; spirito critico; inclusività.

The podcast *Beyond Rejection*. *Guido Morselli*, created by class 3CR of ITET Varese, is an educational and multimedia project that highlights the legacy of the Varese-born writer through storytelling, service learning, and media literacy. Students engaged in reading, interviews, and audio production, developing transversal skills and restoring the author's memory to the community.

Keywords: Guidance-oriented teaching; storytelling; creativity; critical thinking; inclusivity.

* Rita Ballerio è docente di Lingua e Letteratura Italiana e di Italiano L2 presso l'Istituto Tecnico Economico e Tecnologico "Daverio Casula Nervi" di Varese, dove è figura strumentale per l'innovazione didattica e promotrice dell'uso del digitale nell'apprendimento. Ha inoltre seguito corsi specifici sul podcasting sia in ambito scolastico che professionale, formandosi con podcaster esperti anche al di fuori del contesto didattico. Tiziana Di Lorenzo è docente di Lingua e Letteratura Italiana presso l'Istituto Tecnico Economico e Tecnologico "Daverio Casula Nervi" di Varese. Letizia Ferri è assegnista di ricerca e collaboratrice presso il Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio dell'Università degli Studi dell'Insubria (Varese-Como), dove insegna "Pedagogia sociale e modelli educativi" e "Didattica della letteratura". I suoi ambiti di ricerca includono l'innovazione didattica, il Service Learning, la formazione continua e l'educazione alla relazionalità nelle scuole e nella formazione superiore.



Introduzione: didattica e narrazioni

La narrazione, quale strumento educativo, riveste un'importanza fondamentale nel processo di apprendimento e insegnamento. Essa non solo facilita la comprensione di concetti complessi, ma agisce anche come un potente veicolo emotivo. Le storie, attraverso la loro struttura intrinseca che combina elementi come trama, caratteri e contesto, favoriscono la memorizzazione di informazioni grazie all'associazione di contenuti a esperienze vissute o a emozioni suscitate. Questa capacità della narrazione di rendere le esperienze di apprendimento più pertinenti e accessibili si traduce in un potenziamento delle competenze critiche e analitiche degli allievi (Giusti, Molè, 2024). Dal punto di vista pedagogico, la narrazione si offre come un metodo versatile che si adatta a diverse discipline e livelli educativi. Le ricerche evidenziano che gli studenti che partecipano a esperienze narrative, sia ascoltando che creando storie, tendono a sviluppare abilità superiori in lettura e scrittura, oltre a migliorare le proprie capacità di comunicazione. L'approccio narrativo stimola anche il pensiero creativo, in quanto incoraggia gli allievi a esplorare e reinterpretare le informazioni in modi innovativi. Inoltre, integrare la narrazione nel curriculum permette di promuovere la diversità culturale, offrendo uno spazio per valorizzare storie provenienti da contesti etnici e sociali eterogenei. Ciò favorisce non solo un apprendimento inclusivo, ma contribuisce anche a formare cittadini più consapevoli e empatici (Batini, 2021; Gatti, Hoffmann, 2024; Giusti, Molè, 2024).

Conoscere per conoscersi e far conoscere: service learning e orientamento

Le metodologie didattiche rappresentano un aspetto cruciale nell'ambito della didattica laboratoriale, poiché offrono un insieme di strategie efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento, contribuendo a rendere il processo educativo più coinvolgente e significativo.

Tra le metodologie più innovative, il service learning emerge come un approccio che integra l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità. Questa metodologia consente agli studenti di applicare le conoscenze teoriche in contesti reali, promuovendo non solo il consolidamento delle competenze, ma anche lo sviluppo di un senso di responsabilità sociale. Attraverso progetti di servizio alla comunità, gli studenti si impegnano attivamente a risolvere problematiche locali, incoraggiando un apprendimento profondo e significativo, che li prepara ad affrontare sfide

nella vita quotidiana (Albanesi et al., 2023; Scotton, 2021).

Applicazioni pratiche nella scuola: il podcast

Il podcast incarna tutte le tipologie di narrazione, oltre ad essere un importante strumento di service learning per la sua potenzialità di diffusione sociale, si propone come uno strumento innovativo e versatile per l'educazione, in grado di favorire un apprendimento attivo e collaborativo nella scuola. Esso consente agli studenti di esplorare argomenti complessi in modo coinvolgente, facilitando l'acquisizione di nuove conoscenze attraverso la narrazione e il racconto.

La natura del podcast, che combina audio, narrazioni e spesso interviste a esperti, permette di trasmettere contenuti in modo multimediale, stimolando l'immaginazione e l'interesse degli studenti. Attraverso la creazione di contenuti podcast, gli studenti non solo approfondiscono le tematiche affrontate, ma acquisiscono anche competenze pratiche nella scrittura, nella registrazione e nell'editing audio, elementi cruciali nel mondo digitale contemporaneo (Piergiovanni, Tognocchi, 2020).

Le applicazioni pratiche del podcast in ambito scolastico possono manifestarsi in molteplici modalità, come la registrazione di progetti di gruppo, la presentazione di temi di ricerca, o anche la diffusione di storie che emergono dalle esperienze personali degli studenti. Tali pratiche non solo promuovono la creatività e la critica costruttiva, ma incentivano anche la collaborazione tra compagni di classe (Dimele, 2020). Inoltre, l'ascolto di podcast già esistenti può rivelarsi un importante strumento didattico, favorendo l'analisi e la discussione collettiva sui contenuti presentati. Per facilitare l'integrazione del podcast nella didattica, gli insegnanti possono creare laboratori in cui guidare gli studenti nella scrapbooking di contenuti, dalla scelta del tema fino alla pubblicazione online del prodotto finito.

In prospettiva, l'implementazione del podcast nel contesto scolastico rappresenta una risposta alle esigenze di un'educazione che sempre più si orienta verso modalità interattive e centrali nel processo di apprendimento (McDivitt, 2020). Questo approccio non solo arricchisce l'offerta formativa, ma prepara gli studenti a interagire in un mondo sempre più connesso e tecnologico. Utilizzando il podcast, le scuole possono, pertanto, sviluppare una didattica laboratoriale e inclusiva, che si allinea alle competenze del XXI secolo, plasmando, così, cittadini sempre più informati e consapevoli.



Il podcast *Oltre il rifiuto*. Guido Morselli

Il progetto *Oltre il rifiuto*. Guido Morselli si inserisce all'interno dell'iniziativa *Morselli On-life*, promossa dall'Università degli Studi dell'Insubria con l'obiettivo di valorizzare e diffondere la figura e l'opera di Guido Morselli, autore varesino tra i più originali e incompresi del Novecento italiano. Nell'ambito di tale iniziativa, è stata indetta una gara di Service Learning rivolta alle scuole del territorio, finalizzata a stimolare la progettazione di percorsi didattici innovativi capaci di coniugare apprendimento e impegno civico. La classe 3CR dell'ITET di Varese si è aggiudicata il primo posto con una proposta centrata sulla realizzazione di un podcast narrativo, concepito come strumento di divulgazione culturale e di riflessione formativa.

L'iniziativa dell'Università mirava a coinvolgere le nuove generazioni nella riscoperta di Morselli, invitando le scuole partecipanti a sviluppare progetti capaci di restituire alla comunità locale la memoria di uno scrittore profondamente legato al territorio varesino. La proposta della 3CR ha risposto a questa sollecitazione attraverso un linguaggio contemporaneo e accessibile come quello del podcast, capace di integrare dimensioni cognitive, espressive e tecnologiche. La scelta di Morselli come figura centrale del progetto è stata motivata dalla volontà di colmare un vuoto di conoscenza e riconoscimento culturale, in particolare tra i giovani, e di offrire loro un'occasione per confrontarsi con tematiche esistenziali e sociali ancora attuali.

Il progetto si fonda su un impianto metodologico ispirato all'orientamento narrativo e al Service Learning, con l'intento di promuovere nei partecipanti processi di autoriflessione, costruzione identitaria e sviluppo di competenze trasversali. Il podcast è stato scelto come medium privilegiato per la sua natura ibrida e coinvolgente, in grado di coniugare comprensione scritta e orale, produzione testuale e comunicazione digitale. Tale formato ha consentito agli studenti di esplorare e valorizzare la propria dimensione espressiva, offrendo loro uno spazio autentico per raccontarsi, riflettere e dialogare con l'opera di un autore complesso e affascinante come Guido Morselli.

Il progetto si è proposto di sviluppare un insieme articolato di competenze, sia disciplinari sia trasversali. In primo luogo, ha favorito l'acquisizione di competenze narrative e comunicative, attraverso attività di lettura, scrittura e produzione orale. In secondo luogo, ha promosso l'auto-orientamento, stimolando negli studenti la capacità di riflettere su sé stessi e sul proprio percorso formativo, anche in relazione alla figura dell'autore studiato. Inoltre, il lavoro ha incentivato la progettazione condivisa e il lavoro cooperativo, elementi centrali per la costruzione di una cittadinanza attiva

e consapevole. Infine, l'intero percorso ha rappresentato un'occasione per sperimentare la media literacy, intesa come capacità di decodificare e produrre testi digitali in modo critico e creativo.

Si può riassumere il lavoro svolto in fasi precise:

1. *Letture e riflessione identitaria*

Il percorso è stato avviato con la lettura guidata del volume *Per un pacchetto di Gauloises* di Linda Terziroli, una biografia romanzata di Guido Morselli. Gli studenti, suddivisi in piccoli gruppi, hanno analizzato brani selezionati del testo, confrontandosi con le esperienze dell'autore e riflettendo sulle affinità e le divergenze rispetto alla propria condizione adolescenziale. Questo momento iniziale ha favorito la costruzione di un ponte narrativo tra il vissuto personale e la biografia letteraria, stimolando una prima forma di autoriflessione.

2. *Costruzione dell'albero genealogico-relazionale*

Successivamente, la classe ha intrapreso un lavoro di ricostruzione dell'albero genealogico e relazionale di Morselli, includendo non solo le figure familiari, ma anche quelle affettive, ambientali e simboliche. Questo esercizio ha permesso di visualizzare la rete di relazioni significative dell'autore, offrendo agli studenti un'occasione per riflettere sul ruolo delle relazioni nella costruzione dell'identità individuale.

3. *Formazione tecnica e progettazione narrativa*

Parallelamente, sono stati organizzati incontri formativi sul linguaggio del podcast, durante i quali gli studenti hanno analizzato esempi professionali e appreso le tecniche di scrittura e montaggio. È stato scelto un narratore interno alla storia, un adolescente che inizialmente rifiuta il confronto con Morselli, ma che, attraverso il viaggio narrativo, scopre affinità profonde con l'autore. La struttura narrativa ha seguito il modello del "viaggio dell'eroe", con le sue tappe canoniche: il rifiuto della chiamata, l'incontro con il mentore, la prova, la trasformazione.

4. *Interviste e raccolta testimonianze*

Una fase centrale del progetto ha riguardato la realizzazione di interviste a cinque figure significative legate alla vita e all'opera di Morselli: i nipoti Loredana e Gianluca Visconti, il notaio Andrea Bortoluzzi, la docente Elena Valentina Maiolini, curatrice dell'ultima pubblicazione su Morselli edita nel 2025 (*Dizionario dietetico*) e l'autrice Linda Terziroli. Gli studenti hanno curato l'intero processo: dalla preparazione delle domande alla registrazione, dalla trascrizione all'analisi dei contenuti. Le interviste sono state poi utilizzate come materiale narrativo per la costruzione degli episodi. Per la ricchezza dei contenuti e il valore letterario, queste interviste



rappresentano, anche nel panorama letterario nazionale, il contributo più aggiornato oggi disponibile sulla vita e sulle opere dello scrittore.

5. *Produzione e promozione*

La classe è stata suddivisa in gruppi di lavoro con compiti specifici. Alcuni studenti si sono occupati della selezione di musiche ed effetti sonori, prestando attenzione alla questione dei diritti d'autore. Altri hanno curato la grafica e la comunicazione, realizzando locandine, reel e materiali promozionali destinati sia alla diffusione analogica sia digitale. Un ulteriore gruppo ha gestito gli aspetti logistici ed economici, raccogliendo preventivi per la stampa e la promozione. Infine, un gruppo redazionale ha curato la scrittura e il montaggio degli episodi, selezionando i passaggi più significativi delle interviste e costruendo la narrazione complessiva.

6. *Disseminazione e impatto*

La presentazione ufficiale del podcast è prevista per il 15 novembre presso la Sala Morselli della Biblioteca Civica di Varese, con un evento in forma di talk. Sono previste repliche in altri comuni del territorio, come Gavirate e Barasso, e una diffusione digitale tramite piattaforme e social media. Il progetto ha avuto un forte impatto sulla motivazione degli studenti, sul senso di appartenenza e sulla consapevolezza delle proprie capacità, configurandosi come un'esperienza trasformativa e generativa.

Sfide e opportunità: riflessioni a partire dal progetto *Oltre il rifiuto*. Guido Morselli

L'adozione di pratiche didattiche innovative incontra spesso resistenze culturali e organizzative, come ha mostrato il progetto *Oltre il rifiuto*. Guido Morselli. L'uso del podcast ha inizialmente suscitato dubbi sulla sostenibilità tecnica, la gestione dei tempi e la valutazione delle competenze, oltre a difficoltà logistiche legate a diritti d'autore e coordinamento con enti esterni. Queste criticità si sono però trasformate in opportunità di crescita, favorendo lo sviluppo di competenze progettuali e relazionali per studenti e docenti. La scarsa familiarità con Morselli è stata superata grazie a lettura, analisi e rielaborazione creativa, che hanno reso l'autore vicino alle esperienze adolescenziali. Il podcast ha promosso lavoro cooperativo, valorizzazione delle competenze digitali e narrative e forte senso di appartenenza. La valutazione dell'impatto, affidata anche all'Università dell'Insubria, integra indicatori qualitativi e quantitativi, configurando il progetto come un laboratorio di cittadinanza narrativa capace di produrre trasformazioni durature.



Con il seguente QR-code si può accedere al Podcast definitivo

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C., Compare, C., & Guarino, A. (2023b). Competenze cognitive e non cognitive: la pratica del service-learning come interfaccia dei contesti educativi. *Psicologia della Salute*, 2023(1), 11–17.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti Scuola.
- Bonacini, E. (2011). *Nuove tecnologie per la fruizione e la valorizzazione del patrimonio culturale*. Roma Aracne.
- Dimele, L. (2020, April 27). A scuola di podcast: Come la produzione di trasmissioni radiofoniche può migliorare la collaborazione e la consapevolezza delle proprie emozioni. *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche*, 1(1).
- Gatti, M. C., Hoffmann, J. (Eds). (2024). *Storytelling as a Cultural Practice: Pedagogical and Linguistic Perspectives*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Giusti, S., Molè, M. A. (2024). *Orientare con la letteratura: La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- McDivitt Ladyem, Anne (2020). *Podcasts in Education*. Oxford: Oxford publishing. doi: 10.1093/obo/9780199756810-0231
- Morselli, G. (2025). *Dizionario dietetico*. A cura di Maio- lini, E.V. Dueville: Ronzani.
- Mascia, T. (2023). Nuove dimensioni della lettura. Promuovere la partecipazione e l'apprendimento attivo con la letteratura digitale per l'infanzia. *Digitalia*, 18(2), 221–233.
- Paris, M., Garassini, S. (2023). *Umanesimo digitale. Educarsi al digitale per educare*. Padova: facoltà teologica del Triveneto.
- Piergiovanni, L., Tognocchi, D. (2020). *Didattica con il podcasting e la web- tv: manuale per insegnanti e studenti*. Como: <https://progettotetratic.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/didatticaconilpodcastin.pdf>.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association.
- Scotton, P. (2021). L'università come comunità che si impegna. Il Service-Learning come pratica di formazione e trasformazione. *Formazione, lavoro, persona*, 33, 90–105.
- Surace, B. (2022). *I volti dell'infanzia nelle culture audiovisive. Cinema, immagini, nuovi media*. Milano: Mimesis.
- Terziroli, L. (2022). *Per un pacchetto di Gauloises*. Varese: Macchione.



CANTIERE ETNONARRATIVO IN VIAGGIO COL PERSONAGGIO

Novita Amadei, Paola Schellenbaum*

Riferimenti teorici

L'approccio etnonarrativo, nato vent'anni fa in ambito clinico con persone traumatizzate dalla guerra e dalle migrazioni, si è ampliato diventando uno strumento di ben-essere emotivo e interculturale che attinge e suscita il piacere della lettura e della scrittura. Ispirandosi alla narrazione come dispositivo "terapeutico", questo approccio rende lo spazio transizionale dell'immaginazione un luogo terzo in cui riflettere su simboli e significati socio-culturali, e in cui decostruire narrazioni nocive per co-costruirne altre trasformative, orientate a comprendere e a rispettare l'Altro e la complessità della sua esperienza.

Finalità

Con l'obiettivo di stimolare una riflessione critica ed empatica sulla diversità culturale, il cantiere etnonarrativo *In viaggio col personaggio* porta a sperimentare una narrazione di sé mediata dall'identificazione con un personaggio letterario, incoraggiando il confronto di prospettive, l'immaginazione e la generazione creativa di altre storie.

Target e metodologia

Prendendo spunto dai libri di Novita Amadei *Da solo* (Neri Pozza Editore, 2025) e di Andrea Bouchard *Ho ingoiato il sole* (Salani, 2025), il cantiere si costruisce sul setting del *reading circle* o *circle time* della lettura, dove la lettura ad alta voce e la

scrittura creativa permettono di entrare in uno spazio-tempo narrativo ed empatico, individuale e collettivo insieme.

Della durata di due ore circa e aperto a un massimo di 20 persone – studenti, insegnanti e operatori socioculturali – il cantiere si struttura come segue:

1. Dopo una breve presentazione di ciascun partecipante, viene dato in lettura un brano centrato su uno dei personaggi del libro, principali o secondari. Alla presa di visione individuale del testo, segue una lettura ad alta voce che consente di mettere in comune i punti di vista dei diversi personaggi e di restituire il contesto della storia nella sua complessità.
2. Le conduttrici forniscono alcuni elementi di riflessione sulle tematiche sollevate dalle letture, in particolare, il viaggio e l'incontro con l'Altro, con riferimenti alle fiabe e alla loro simbologia.
3. A coppia, i partecipanti sono invitati a "incontrare" un altro personaggio e a conoscerne il vissuto e le motivazioni, immaginando insieme il seguito della storia.
4. Seguendo le regole degli atelier di scrittura creativa – proposta o consegna, tempo definito di scrittura, lettura ad alta voce – ogni partecipante è accompagnato a un momento di scrittura individuale. Quindi, su base volontaria, le produzioni vengono condivise collettivamente in una lettura ad alta voce.
5. Il gruppo è invitato a uno scambio d'impressioni e a riflettere a un adattamento del laboratorio ai contesti professionali, scolastici e socioeducativi di ciascuno.

* Novita Amadei affianca al lavoro da consulente nel campo dell'asilo politico e delle migrazioni internazionali quello di scrittrice. Oltre a racconti usciti in raccolte e antologie, con Neri Pozza Editore ha pubblicato i romanzi *Dentro c'è una strada per Parigi* (2014), *Finché notte non sia più* (2016), *Il cuore è una selva* (2020) e *Da solo* (2024). Paola Schellenbaum è laureata in psicologia e ha il dottorato in antropologia culturale. È formatrice interculturale con esperienze di ricerca in Italia e in California dove si è specializzata in antropologia psicologica, ha collaborato con organismi internazionali. È socia del Forum del libro.



Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2023) (Ed.). *La lettura ad alta voce condivisa*. Bologna: il Mulino.
- Boella, L. (2018). *Empatie*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Bari-Roma: Laterza.
- Faggiolani, C. (2025). *Libri insieme*. Bari-Roma: Laterza.
- Formiga F. (2022). La biblioterapia in biblioteca. *Biblioteche Oggi Trends*, n. 1. DOI: 10.3302/2421-3810-202201-078-1
- Gallese, V., Morelli, P. (2024). *Cosa significa essere umani?* Milano: Raffaello Cortina.
- Hansen, H. (2006). The ethnonarrative approach. *Human Relations*, 59, 8, 1049-1075. DOI 10.1177/001872-6706068770
- Inghilleri, P. (2021). *I luoghi che curano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Losi, N. (2000). *Vite altrove*. Milano: Feltrinelli.
- Mascia, T. (2023). Pedagogia del leggere per piacere. *Pedagogia più Didattica*, 9, 1, 133-143. DOI: 10.14605/PD912309
- Mezzenzana, F., Peluso D. (Eds.) (2023). *Conversations on empathy, Interdisciplinary Perspectives on Imagination and Radical Othering*. London: Routledge.
- Schellenbaum, P. (2022). Educazione civica, una nuova sfida nella società post-secolare *Bollettino As.Pe.I. Associazione Pedagogica Italiana*, 192, 37-47. DOI: 10.7346/aspei-012022-03
- Schellenbaum, P. (2025). L'etnografia della lettura in un bookclub. *Biblioteche Oggi*, 44, 3, 36-47. DOI: 10.3302/0392-8586-202503-038-1
- Zannoner, P. (2025). *Le fiabe non servono a niente*. Bari-Roma: Laterza.



STORIE IN CERCA DI SÉ: PERCORSI DI DIDATTICA ORIENTATIVA E EDUCAZIONE CIVICA PER IL BIENNIO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Martina Ambrogio, Veronica Lombardi
(Università degli Studi di Perugia)

Cosa vuol dire orientarsi? Orientarsi è saper determinare la propria posizione nel mondo, riconoscere le proprie possibilità, progettare consapevolmente e liberamente il proprio agire futuro, ricercarne e conferirgli un senso. Orientarsi significa imparare a raccontare la propria storia attraverso le storie degli altri, costruendo giorno dopo giorno, in un processo necessariamente condiviso e sempre in divenire, la forma cangiante della propria identità.

Nell'orientamento, e così nella narrazione, la dimensione del sé è dunque intimamente correlata alla dimensione dell'altro nella condivisione di un mondo comune: le cosiddette "competenze orientative di base", che corrispondono alle otto competenze chiave di cittadinanza, sono fondamentalmente competenze narrative, in quanto richiedono, citando Giusti in un'intervista del 2023, la "capacità di assumere il controllo sulla propria esistenza attraverso il linguaggio". È qui che entra in gioco il potenziale educativo e trasformativo delle storie.

L'esperienza estetica letteraria, innescando l'attivazione di processi cognitivi ed emotivi di simulazione incarnata e proiezione immersiva in un mondo altro e in vissuti estranei, rappresenta un potente allenamento alla complessità, presupposto essenziale per una piena partecipazione consapevole alla vita democratica: abituando alla sospensione del giudizio e pregiudizio, alla plasticità e mobilità del punto di vista, all'elaborazione prospettica di scenari e futuri molteplici, le storie promuovono la capacità dialettica di mediare la posizione del sé con quella altrui, dare coerenza narrativa all'esperienza di vita, da cui dipendono scelte e responsabilità, e partecipare in modo attivo, significativo ed eticamente orientato alla co-scrittura della propria autobiografia.

Il cantiere, rivolgendosi principalmente a docenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado, delinea sei percorsi di orientamento narrativo di 5 ore ciascuno per un totale di 30 ore, coincidenti ai moduli di 30 ore previsti dalle nuove

Linee guida per l'orientamento, con l'intento di declinare le finalità formative della didattica orientativa con le competenze base di educazione civica e i bisogni educativi di un'età in cui sapersi orientare non è solo una richiesta esterna, ma diviene una priorità personale. Le proposte bibliografiche, selezionate tra le più recenti pubblicazioni di letteratura giovanile dal catalogo di case editrici che si dedicano con cura a questo target, affrontano gli interrogativi chiave dell'età adolescenziale: la scoperta a volte dolorosa del corpo, la ricerca del desiderio intimo, la crisi dell'identità sessuale, le possibilità del cambiamento; e poi la violenza subita e assistita, la paura dell'altro, il senso della solitudine, la ribellione agli stereotipi, l'ansia del riscatto.

Con l'obiettivo di proporre strumenti narrativi non circoscritti alla sola scrittura in prosa e promuovere anche l'apprendimento di chi, faticando nell'elaborazione verbale del pensiero, è caratterizzato da uno stile cognitivo di tipo visuale, alla scelta di romanzi e romanzi in versi si affiancano graphic novel e albi illustrati. Per lo stesso motivo, oltre alle attività di lettura ad alta voce di brani stimolo e scrittura riflessiva autobiografica, i percorsi suggeriscono l'utilizzo di tecniche proprie del *photolanguage*, in grado di attivare processi psichici profondi, spesso difficilmente accessibili attraverso il solo linguaggio verbale, e del *game-based learning* mediante l'uso di carte illustrate, quali potenti strumenti di storytelling per l'apprendimento di competenze narrative, creative e relazionali.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Liguori.
Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
Eladhari, M.P., Lopes, L.P., Yannakakis, G.N. (2014). *Interweaving story coherence and player creativity*



- through story-making games. *Lecture Notes in Computer Science*, 8832, 73-80.
- Forni, D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Unicopli.
- Giusti, S., Batini, F. (2014). Didattica orientativa con approccio narrativo. Esperienze di formazione degli insegnanti. In A. Mariani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 185-193). Firenze University Press.
- Grandin, T. (2025). *Pensare senza parole. I doni nascosti di chi ragiona per immagini, pattern e astrazioni*. Adelphi.
- Janiga, L., Haverlíková, V. (2024). The board game *Dixit* as a tool for the development of students' physics concepts. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 32(2), 73-82.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Giunti.



“IL VOLO DI ICARO FRA DESIDERI E RISCHI: INCROCI DI NARRAZIONI ATTRAVERSO L'ORIENTAMENTO PER IMMAGINI”

Stefano Ascari, Anna Colli*

L'uso delle narrazioni nelle attività di orientamento (Batini, Salvarani, 1999a/1999b), siano esse nate da un lavoro creativo, come da materiale biografico o autobiografico, permette di intendere la quotidiana costruzione della storia del mondo non come fondata sui soli “grandi accadimenti”, né intende la costruzione della storia personale come costruzione individuale, ma entrambe, storia del mondo e storia personale, come parte di uno stesso processo multifattoriale, interdipendente, costantemente negoziato fra individui e società (Bruner, 1992).

L'attività *Il volo di Icaro* è nata nell'ambito del progetto “Icaro... Ma non troppo”, una Scuola di seconda opportunità (Brighenti, 2006; Dal Pos, 2007) attiva a Reggio Emilia dal 2000 con lo scopo di offrire a student* delle scuole secondarie di primo grado a rischio dispersione, sia un recupero dei contenuti scolastici di base finalizzato anche al conseguimento della licenza media, sia il rilancio del rapporto fra persona e apprendimento. Un aspetto innovativo del progetto è stata la configurazione dell'orientamento in materia scolastica: in questa accezione orientare ha la finalità di allenare le capacità di osservazione e narrazione di sé, promuovendo autoregolazione (Zimmermann, 1989), autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985) e autoefficacia (Bandura, 2000).

Il cantiere si propone di far sperimentare l'attività *Il volo di Icaro*: un processo di costruzione di un collage individuale che interroga i partecipanti in merito alla tensione, passata, presente e futura, fra “ciò che mi aiuta a volare e al contempo mi limita” e ciò che “luccica e mi attira, ma può farmi precipitare”. L'elaborazione di questo oggetto narrativo si costituisce come pretesto per una rilettura

delle inevitabili situazioni di crisi che si attraversano (Soresi, Nota, 2020), un processo cognitivo di volta in volta situato, che attribuisca agli elementi in gioco ordine e relazioni (Batini, Del Sarto, 2005).
Vengono posti al centro dell'attività

- *Scegliere*: un'immagine non ha valore di per sé, ma in virtù del significato che ognuno gli attribuisce, in un processo di attribuzione di senso che ridefinisce la realtà (Bruner, 1992) e attribuisce responsabilità.
- *Fare*: disegnare, tagliare, incollare. Lavorare concretamente alla realizzazione un prodotto tangibile, che possa rimanere nel tempo testimoniando le riflessioni fatte o essere modificato seguendo l'individuo nella sua crescita.
- *Condividere*: narrare il passato riflettendo sui futuri – possibili, pensabili, probabili (Gidley, 2021) – dando vita a un intreccio di narrazioni - la costruzione di una personale storia per immagini, sovrapposta alla storia di Icaro e intrecciata, attraverso il lavoro di gruppo e alla condivisione degli elaborati, alla storia degli altri – che generi consapevolezza personale e rispecchiamenti nell'altro.

Il linguaggio simbolico per immagini rende questa attività adatta a coloro che hanno poca dimestichezza con le narrazioni letterarie, negli anni è stata utilizzata anche nei corsi leFP della formazione professionale e nelle comunità d'accoglienza per minorenni. Per questo, oltre all'attività in sé, verrà posto l'accento sui possibili destinatari e sulle variabili da gestire per poterla riportare nel proprio contesto lavorativo.

* Stefano Ascari (stefano.ascari@unipr.it), laureato in Scienze pedagogiche, educatore e orientatore, dottorando in psicologia presso Università di Parma; Anna Colli (coanna74@gmail.com), laureata in Filosofia, consulente di orientamento scolastico e professionale, e formatrice.



Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Batini, F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini, F., Salvarani B. (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, n.6 novembre-dicembre.
- Batini, F., Salvarani B. (1999b). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo. *Rivista dell'istruzione*, n.6 novembre-dicembre.
- Brighenti, E. (2006). *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: Iprase
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Dal Pos (Ed.) (2007). *Sono un secchione ma non lo faccio vedere*. Reggio Emilia: Artprint.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gidley, J. (2021). *Il futuro. Una breve introduzione*. Italian institute for the future.
- Soresi S., Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. Weinstein, Van Mater Stone, 1996.



LE SCELTE CHE CI DEFINISCONO. UN VIAGGIO PERSONALE ATTRAVERSO LA LUNGA DISCESA

Caterina Inesi, Giulia Milanese*

Contesto e finalità

Il cantiere prende avvio dall'esperienza di un laboratorio di orientamento narrativo per adolescenti (13-17 anni), costruito a partire dalla lettura ad alta voce del romanzo *La lunga discesa* di Jason Reynolds (Rizzoli, 2019). Pensato per scuole secondarie di II grado e contesti extrascolastici ha come obiettivo favorire la consapevolezza di sé e promuovere empowerment.

A partire da tale esperienza, è stata sviluppata una versione dedicata a docenti ed educatori*, che consente di vivere in prima persona le attività e acquisire un kit replicabile, composto da pratiche di lettura condivisa, esercizi di scrittura autobiografica, attività corporee e momenti di condivisione, accompagnati a riferimenti pedagogici che collocano la narrazione come strumento trasformativo di crescita e costruzione identitaria.

Il percorso completo si articola in cinque incontri, in cui la lettura integrale del romanzo si intreccia con pratiche individuali e collettive. In questo cantiere i/le partecipanti sperimenteranno due attività: l'esplorazione delle emozioni legate alla perdita, attraverso attivazioni corporee, e la riflessione sulle "regole" personali, tramite la scrittura. Queste esperienze permettono di cogliere la doppia dimensione – esperienziale e riflessiva – che caratterizza l'intero impianto laboratoriale.

Approccio teorico-metodologico

L'approccio metodologico del cantiere si radica innanzitutto nel quadro dell'orientamento narrativo, (Batini, Giusti, 2008), che considera le narrazioni una risorsa educativa fondamentale per accompagnare le persone nei momenti di transizione e

nelle scelte significative. In adolescenza, fase di continua negoziazione identitaria, questa prospettiva è particolarmente preziosa.

Accanto a ciò, la lettura ad alta voce condivisa rappresenta una pratica potente e trasformativa (Batini, 2022): oltre ad attivare competenze cognitive e linguistiche, agisce nella dimensione emotiva e relazionale, stimolando l'empatia, favorendo la costruzione di significati e offrendo linguaggi per esprimere le proprie emozioni.

Alla lettura si affianca la scrittura autobiografica, che nella prospettiva di Duccio Demetrio (1996) rappresenta un'opportunità per riattraversare la propria storia personale in chiave riflessiva. Scrivere di sé consente di nominare esperienze, dare loro una forma simbolica e trasformarle in occasioni di apprendimento.

La combinazione di questi tre elementi trova il suo senso più profondo nella pedagogia narrativa di Jerome Bruner (1991), per cui la narrazione è il principale dispositivo di costruzione di significato. Le attività proposte si collocano inoltre in una cornice critica attenta alle dimensioni interculturali e di genere (hooks, 1994; Butler, 1990). Il potenziale educativo della letteratura per adolescenti (Chambers, 2015; Giusti, 2023), insieme alla riflessione sugli immaginari giovanili e sulla rappresentazione della mascolinità (Burgio, 2020), completano i riferimenti teorici.

Struttura del percorso

1. La discesa nelle emozioni

Obiettivo: esplorare emozioni legate alla perdita.

Lettura: primi capitoli.

Attività: *Il mio viaggio emotivo* ricordare mo-

* Caterina Inesi (inesicat@gmail.com), Liceo artistico Via di Ripetta, Roma; Giulia Milanese (giuliamilanese81@gmail.com), Associazione A Voce Alta, Napoli



menti di dolore o rabbia, localizzarli nel corpo, esprimerli con un gesto.

- Cerca di ricordare momenti della vita in cui hai provato dolore, rabbia, confusione, tristezza
- Individua e tocca il punto del corpo in cui senti queste emozioni
- Cerca un gesto o un movimento per esprimere questa emozione
- Condivisione volontaria e riflessione collettiva

2. Le regole della strada

Obiettivo: riflettere sulle proprie regole interiori.

Lettura: capitoli dedicati alle tre regole: non piangere, non fare la spia, vendicarsi.

3. incontro con i fantasmi del passato

Obiettivo: riflettere sul peso delle figure del passato.

Lettura: primi capitoli con fantasmi nell'ascensore.

4. Vendetta o giustizia?

Obiettivo: Comprendere la differenza tra vendetta e giustizia.

Lettura: momenti in cui Will valuta le sue opzioni.

5. Il potere delle scelte

Obiettivo: Riflettere sull'impatto delle decisioni personali a lungo termine.

Lettura: capitoli finali.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2022). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Roma: Carocci.
- Batini, F., Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà*. Bari: Laterza.
- Burgio, G. (2020). *Maschilità. Teorie, storia, rappresentazioni*. Roma: Carocci.
- Butler, J. (2013). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Chambers, A. (2017). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giusti, M. (2023). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Teorie, storie, interpretazioni*. Roma: Carocci.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Reynolds, J. (2018). *La lunga discesa*. Milano: Rizzoli.



UNA CONVERSAZIONE IMPOSSIBILE

IMMAGINA UN DIALOGO CON UNA FIGURA SIGNIFICATIVA DEL TUO PASSATO

QUESTO DIALOGO MI HA OFFERTO NUOVI SPUNTI DI RIFLESSIONE?



IL MIO BIVIO

DISEGNA L'IMMAGINE SCHEMATICA DI UN BIVIO. PENSA AD UN BIVIO SIGNIFICATIVO DELLA TUA VITA. PER OGNI DIREZIONE PENSA: COME MI SAREI SENTITO SUBITO DOPO? COSA SAREBBE CAMBIATO NELLE MIE RELAZIONI? CI SAREBBERO STATE CONSEGUENZE SOCIALI O EMOTIVE? CHE MESSAGGIO AVREI DATO A ME STESSO/A?

RIFLESSIONE: COSA HO IMPARATO DALLE MIE SCELTE?



LA MIA BILANCIA MORALE

ELENCA LE RAGIONI DELLA VENDETTA E DELLA GIUSTIZIA AI LATI DELLA BILANCIA, ATTRIBUENDO UN PESO SIMBOLICO (DA 1 A 10) A CIASCUN MOTIVO



SE FOSSI WILL, COSA FAREI?

MI SONO MAI TROVATO/A DI FRONTE A UNA SCELTA SIMILE?



CANTIERE SINERGICO TRA LE CARTE DELLE AZIONI POSSIBILI, IL CORPO ED IL TEATRO SFERICO: APPROCCIO INTEGRATO PER PROFESSIONISTI DELLA RELAZIONE

Elena Bongiovanni, Marco Finetti*

Che cos'è il cantiere

Il cantiere proposto nasce dalla collaborazione tra due professionisti, Elena Bongiovanni e Marco Finetti, che intrecciano le loro metodologie appositamente per questo laboratorio esperienziale rivolto a professionisti della relazione. I partecipanti vengono accompagnati attraverso l'uso delle Carte delle Azioni Possibili e la centralità del corpo, delle emozioni e delle reazioni. Attraverso questi strumenti si fanno emergere storie di incontri, scontri e trasformazioni tra personale e professionale. La seconda fase del cantiere si svolge nel Teatro Sferico™, dove Marco Finetti guida la valorizzazione creativa delle storie per metterle al servizio della comunità e promuovere la circolarità narrativa.

Approccio metodologico

Le attività di Elena Bongiovanni si basano sulla metodologia esperienziale integrata della Manutenzione Emotiva® un approccio sistemico che integra i metodi attivi, i movimenti relazionali, il Metodo PI®, la teoria Polivagale, il Playback Theatre e teorie sul trauma. Il Teatro Sferico™, proposto da Marco Finetti, richiama i metodi ACTION ToBe™, Group Building®, Il Playback Theatre e la comunicazione attiva efficace, riprendendo elementi delle Neuroscienze applicate.

Evidenze di efficacia

L'esperienza è stata valutata, oltre che con decenni di attività dirette, anche recentemente nei percorsi di Supervisione con gruppi di professionisti del Dip. Servizi Sociali, Socio Sanitari e Abitativi della Città di Torino (S.F.E.P.), attraverso la raccolta di feedback diretti e osservazioni qualitative in merito a:

- passaggio della percezione dall' "io" al "noi";
- miglioramento della qualità dell'ascolto attivo ed empatico e della consapevolezza degli effetti nella relazione
- interconnessione corporea e simbolica tra parola, gesto e presenza;

Si è riscontrato un aumento nella capacità di migliorare la connessione interpersonale, creare spazi generativi e applicare queste innovative tecniche in contesti educativi, sociali e socio-sanitari. Le testimonianze sottolineano il valore dell'integrazione degli strumenti nel favorire processi di conoscenza e apprendimento.

Finalità e obiettivi

Il cantiere intende permettere ai partecipanti di sperimentare la potenzialità degli strumenti proposti, ampliandone la conoscenza e la consapevolezza nell'ambito della relazione d'aiuto. Gli obiettivi specifici sono:

- creare uno spazio sicuro in cui facilitare processi di narrazione e valorizzazione delle storie;

* Elena Bongiovanni (info@elenabongiovanni.it), educatrice professionale, Counselor Professionista, formatrice e supervisora. Libera professionista, ex titolare della nazionale italiana di kickboxing, si occupa dei percorsi di Manutenzione Emotiva®; Marco Finetti (marcofinetti@yahoo.it), Educatore professionale, Trainer Counselor, formatore e supervisore. Libero professionista, fondatore del Teatro Sferico™ e delle Metodologie ACTION ToBe™.



- migliorare la capacità di connessione e reciprocità;
- promuovere l'esperienza dei propri vissuti emotivi;
- ampliare la sensibilità nell'incontro con storie personali e professionali attraverso il linguaggio simbolico;
- sensibilizzare all'uso integrato del corpo, delle Carte delle Azioni Possibili e del Teatro Sferico™ come strumenti narrativi e relazionali;

Target e contesto abituale

Il laboratorio è rivolto a professionisti della relazione di cura e aiuto. Abitualmente questi strumenti vengono utilizzati in contesti di formazione e supervisione, con una forte attenzione alla dimensione esperienziale e relazionale.

Modalità operative e strumenti

Il cantiere si svolge in un unico incontro di tre ore, durante il quale i partecipanti sperimentano gradualmente le Carte delle Azioni Possibili, l'uso consapevole dei segnali del corpo e il Teatro Sferico™. In questa seconda parte, le storie emerse

vengono valorizzate in modo creativo. I partecipanti apprendono modalità di utilizzo delle carte, la valenza del corpo portatore di segnali e storie, e le tecniche teatrali integrate, che facilitano l'applicazione degli approcci narrativi nei propri contesti professionali.

Riferimenti bibliografici

- Bongiovanni, E., Brancato, F. N. (2022). *Carte delle Azioni Possibili*. Lecce: Pensa.
- Cervari, P. et al. (2010). *IES Intelligenza Empatica Sociale. I neuroni specchio per lo sviluppo delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Dana, D. (2019). *La Teoria Polivagale*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Dotti, L. (2013). *La forma della cura. Tecniche socio e psicodrammatiche nella formazione degli operatori educativi e della cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Penati, V et al. (2012). *Il libro dei giochi psicologici. Vol. 1 – La più grande raccolta di esercitazioni, simulazioni, role play per insegnanti, formatori, educatori e animatori*. Milano: Ferrari Sinibaldi.
- Van der Kolk, B., (2015). *Il corpo accusa il colpo*. Milano: Raffaello Cortina.



NARRARE, EDUCARE ED INCONTRARSI CON LA MUSICA. *NINNE NANNE E FILASTROCCHES POPOLARI D'ARTE*

Benedetta Toni*

Il cantiere narrativo

Le ninne nanne e le filastrocche sono componenti musicali che rappresentano le nostre radici, la nostra lingua, la nostra cultura e la nostra infanzia. Il cantiere narrativo nasce dal laboratorio pluriennale di musica della Scuola per l'Europa di Parma all'interno della disciplina *ore europee* e prevede lo studio di canti e repertori dell'infanzia e per l'infanzia come esperienze linguistiche, musicali, storiche ed interculturali di alunni appartenenti ad oltre quaranta nazionalità. L'idea è stata sviluppata anche come *atelier* di formazione in diversi contesti: nelle Università di Bologna, Firenze e Bolzano, al Conservatorio di Lugano e alla Scuola di Musica di Fiesole, presso enti formativi in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito. In ambito universitario il progetto si avvale anche di strumenti digitali: l'utilizzo di diverse app per la ricerca di ninne nanne e filastrocche interculturali e la fruizione e digitalizzazione dei repertori come esperienze di digital storytelling. Alla Scuola per l'Europa di Parma il progetto ha coinvolto oltre 300 alunni dal 2011 ad oggi e nel 2014 ha vinto il Premio Nazionale Abbiati per la Scuola.

Target

Il cantiere narrativo è rivolto a docenti delle scuole di ogni ordine e grado, ai docenti universitari e ai genitori. Il progetto punta a valorizzare e potenziare la relazione insegnante/alunno attraverso la comunicazione vocale, espressiva, sonora ed interpretativa.

Finalità

Le ninne nanne e le filastrocche raccontano storie e sono quindi esperienze narrative in musica, fondamentali per la nascita, per la crescita, per la vita. Servono per lo sviluppo della lingua materna, per l'inculturazione, per la costruzione della propria identità, per l'educazione ai sentimenti e per l'educazione al mondo intorno a noi. Il laboratorio punta a rendere pratica e naturale la dimensione del cantare a scuola come pratica musicale e culturale e allo stesso tempo come esperienza educativa di benessere e di socializzazione. Si mira anche a fornire a docenti ed educatori specifiche competenze per la realizzazione di percorsi musicali che mettano al centro il ritmo della parola parlata e cantata, la cura nell'espressione vocale e corale, la narrazione musicale, plurilingue e interculturale.

Approccio

Si entrerà nell'"anima" della ninna nanna dal punto di vista testuale, culturale e musicale. Verranno esplorati brani popolari, d'autore, tratti da musical e opere liriche in diverse lingue europee. I metodi saranno i seguenti: il canto a cappella, la recitazione del testo e il canto accompagnato. L'esperienza sarà una performance educativa ove si entrerà in relazione ed in connessione con i repertori e con l'umanità del gruppo che ascolta, canta, partecipa, condivide e crea.

Verranno proposti brani del folklore spagnolo, canti popolari portoghesi, ballate, ninne nanne popolari e d'arte, spiritual, standard jazz, poesie e canzoni della tradizione greca. I temi si ispireranno ai giochi d'infanzia, alle fiabe, ai sentimenti di cura e protezione, alle immagini della notte e ai

* Professoressa a contratto, Università di Bologna; Direttrice aggiunta, Scuola per l'Europa di Parma.



sogni. Le melodie saranno anche canti di empowerment, libertà, emancipazione sociale e i testi poetici densi di pathos rimarranno nella mente e nel cuore come motivi ricorrenti.

In conclusione l'esperienza sarà un incontro con la musica che rappresenta le radici dei vari popoli e per questo ci connette con gli altri: i canti primordiali ed in particolare le ninne nanne ci permetteranno di sentire intimamente il legame con le nostre origini e con i nostri genitori.

Riferimenti bibliografici

- De Angelis, B. (2006). La ninna nanna e il valore della voce. In C. Covato (Ed.). *Metamorfosi delle identità e modelli educativi. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 264-279). Milano: Guerini Scientifica.
- Guanti, G., Tortora D. (Eds.). (2016). *Ninna nanna: un canto senza fine*. Napoli: LoGisma.
- Gudmundsdottir, H. R., Cohen, A. J., Ludke, K., Beynon, C. (Eds.). (2020). *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing*. Volume II: Education. Routledge.
- Marchetti, L. (2022). Sull'educazione orale. Canti, fiabe, ninne-nanne. *ReladEI*, 11(2), 15-26.
- Martin, K. (2014). On the Importance of Lullabies in Early Childhood. *Perspectives*, 9(4), 11-16.
- Toni, B. (2025). *Educare alla poesia e al canto. Ninne nanne d'arte*. Bologna: Clueb.
- Toni, B. (2025). Let's play. *La Vita Scolastica*, 51, 78-83.
- Toni, B. (2020). Cori e alfabeti musicali. Lingue e culture nelle ninne nanne e nei media per l'infanzia. *Infanzia*, 2, 144-148.
- Toni, B. (2006). *Nella musica un tesoro*. Cremona: Cremonabooks.



PAROLE PER COMPRENDERMI, PAROLE PER COMPRENDERTI. LA NARRAZIONE DI SE' PER CONNETTERE I VISSUTI

Alessandro Ferrai*

(Università degli studi di Perugia)

Approccio

Il presente cantiere narrativo intende esplorare come la narrazione di sé può rivelarsi un potente strumento educativo e pedagogico: l'autobiografia e le pratiche narrative permettono ad ogni studente di raccontarsi agli altri, costruire senso e dare forma agli eventi, ripercorrendo la propria storia per comprenderla (Batini, Giusti, 2008).

Come sottolinea Demetrio (2003), la narrazione autobiografica è un viaggio introspettivo, un modo per "tornare a casa" dentro di sé. Questo processo porta a una maggiore conoscenza personale, dei propri punti di forza e delle proprie fragilità, elementi cruciali per lo sviluppo di una identità dinamica e resiliente. Le parole, in questo percorso di scoperta interiore, giocano un ruolo fondamentale. Per Don Lorenzo Milani, la "parola" aveva un significato profondo e multidimensionale, legata indissolubilmente ai concetti di uguaglianza, dignità, libertà, consapevolezza critica e partecipazione sociale e politica. Era convinto che la padronanza della lingua fosse la chiave per abbattere le disuguaglianze sociali (Milani, 1967) e vedeva nella parola una soglia attraverso cui si può accogliere o escludere l'altro. Per dare voce alla diversità e consentire l'incontro tra le storie di ciascuno, il primo passo è garantire spazi di parola (Ghenò, 2022). Quando ognuno racconta la propria storia, si costruiscono ponti, si scoprono affinità e si comprendono le differenze.

Partendo da questa cornice teorica, il laboratorio propone quindi di riflettere sul proprio racconto personale, sulla "storia del proprio vissuto" (Sacks, 1986, pp. 153) per giungere a comprendere come sia proprio la nostra esperienza a farsi ponte che permette la connessione, il legame con l'altro. Siamo testi in movimento (Batini, 2011) e le parole che scrivono le mie pagine possono scrivere

anche le pagine degli altri: le parole sono elementi narrativi che si possono mettere in comune, che uniscono i vissuti perché assonanti tra loro.

Finalità

Le finalità generali di questo cantiere narrativo sono: promuovere la narrazione di sé come strumento di crescita personale e sociale, facendo emergere il potenziale trasformativo dell'autobiografia; evidenziare come la padronanza e la condizione della parola siano elementi chiave per la consapevolezza critica e la costruzione di legami autentici; esplorare come il racconto personale possa diventare un veicolo per riconoscere l'altro e scoprire assonanze tra vissuti.

Target

Questo laboratorio narrativo si inserisce all'interno di un progetto d'istituto più ampio dal titolo "Dal modello di scuola di Barbiana alla scuola 4.0" che nel corso dell'anno scolastico 2024/2025 ha coinvolto più di 200 studenti di scuola secondaria di primo grado, con particolare riferimento alle classi seconde. Il progetto ha previsto laboratori di scrittura collettiva e di scrittura creativa, utilizzo delle nuove tecnologie, incontri con esperti, atelier artistico-creativi, cineforum, partecipazione ad eventi teatrali e visita dei luoghi che hanno visto nascere l'esperienza didattica e pedagogica del Priore. Il cantiere narrativo è rivolto prevalentemente a docenti di scuola secondaria di primo grado.

* ferrai.alessandro98@gmail.com, Università degli studi di Perugia, Docente specializzato per le attività di sostegno in scuola primaria



Il cantiere

Le parole sono come delle puntine su una mappa, aiutano a fissare sulla parete della mente pensieri, emozioni, ricordi, esperienze e desideri. In questa maniera si possono tracciare le coordinate della nostra vita, ricostruendola e significandola attraverso l'utilizzo delle parole. Ciascuno sarà chiamato a selezionare alcune parole legandole ad elementi del proprio vissuto, per poi socializzare le proprie scelte con il gruppo. L'intreccio di racconti personali e sensazioni evocate, favorisce la riflessione su di sé, generando anche una maggiore conoscenza dell'altro. Attraverso l'utilizzo di gomitoli e fili di lana, questo intreccio sarà reso manifesto: le parole si fanno ponte per connettere la personale esperienza al vissuto dell'altro. Rimanendo intrecciati, verranno socializzati i pensieri suscitati dai vissuti degli altri fino a trovare le parole che si hanno "in comune". Il laboratorio si concluderà con la realizzazione di un elaborato grafico collettivo come restituzione del cantiere narrativo.

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.
- Demetrio, D. (2003). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Gheno, V. (2022). *Chiamami così. Normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo*. Trento: Il margine.
- Milani, L. (1958). *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria editrice Fiorentina.
- Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.



GRUPPO DI NARRAZIONE METODOLOGIA PEDAGOGIA DEI GENITORI

Riziero Zucchi, Augusta Moletto, Simona Re Fiorentin, Alessia Rastello

Il Cantiere

La Metodologia Pedagogia dei Genitori propone lo strumento dei Gruppi di narrazione in cui emergono gli itinerari educativi dei genitori.

Il Gruppo di narrazione è spazio di incontro strutturato in cui le persone condividono l'educazione data e/o ricevuta per costruire una comunità educante e prendere coscienza delle proprie competenze formative e educative.

Approccio metodologico

La Metodologia Pedagogia dei Genitori si fonda sulla riflessione dei filosofi e dei pedagogisti del primo e secondo novecento: Wittgenstein, Vygotskij, Freire, Bruner. Secondo Vygotskij ogni uomo è una cultura frutto di una storia iniziata all'interno della famiglia, la quale contribuisce in modo fondamentale alla sua formazione sociale. Wittgenstein sostiene il valore della quotidianità e dell'esperienza, proponendo la critica all'essentialismo. Freire teorizza il concetto di coscientizzazione: prender coscienza della propria realtà e del proprio ruolo nella storia. Organizza i circoli di cultura in cui "Nessuno insegna a nessuno ma tutti imparano da tutti". Bruner, propone la pedagogia popolare, la valorizzazione delle intenzioni che muovono le persone a formulare scelte, incontrare gli altri, formare le nuove generazioni.

Il Gruppo di narrazione si ispira ai principi della pedagogia, non è un gruppo di mutuo auto aiuto, quanto uno spazio narrativo di condivisione delle esperienze di vita delle persone per crescere e far crescere.

Evidenze e testimonianze dell'efficacia della proposta

Il Gruppo di narrazione viene sperimentato con successo nelle scuole di ogni ordine e grado dal

1990 in varie regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Trentino Alto Adige, Emilia Romagna, Toscana, Puglia, Sicilia) e in Svizzera, Spagna, Colombia. A cura degli Enti promotori e delle scuole le narrazioni vengono raccolte, pubblicate e diffuse e sono conservate presso il Multicentro educativo di Modena MEMo: <http://bdumemo.comune.modena.it/bdumemo/fe?cmd=guestLoginRequest&username=guest&password=guest> (termini di ricerca: metodologia pedagogia dei genitori).

La Comunità europea ha inserito la Metodologia Pedagogia dei genitori nella Piattaforma educativa europea: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/resources/empowering-families-pedagogy-parents-methodology>.

Obiettivi e finalità

- Valorizzare le conoscenze e le competenze educative dei genitori;
- Coscientizzare le persone sulla formazione data e ricevuta;
- Creare comunità di pratica e di relazione;
- Realizzare il patto educativo di corresponsabilità nella scuola;
- Utilizzare la narrazione come strumento di solidarietà, collaborazione e intersoggettività;
- Proporre oasi di fraternità, come indica Edgar Morin;
- Realizzare il patto di solidarietà intergenerazionale;
- Ricomporre le dimensioni cognitive con quelle affettive;
- Rafforzare il valore dell'educazione formale e permanente (long life education).

Target e il contesto in cui viene proposto abitualmente

Nella scuola il Gruppo di narrazione permette di realizzare il patto di corresponsabilità educativa tra



docenti e genitori. Nelle classi delle scuole di ogni ordine e grado viene presentato agli allievi per realizzare ambienti di apprendimento solidale e cooperativo in collegamento con i docenti. E' proposto nei reparti ospedalieri per creare gruppi di lavoro coesi e superare momenti di difficoltà. Viene sperimentato in ambito assistenziale con i professionisti e le persone "assistite", per costruire l'*Atteggiamento di reciprocità culturale*, funzionale alla realizzazione del welfare riflessivo.

Descrizione

Durante il cantiere verranno proposte la teoria e la pratica del Gruppo di narrazione e i partecipanti ne potranno sperimentarne le dinamiche.

Il Cantiere narrativo si articolerà in tre parti:

- Presentazione della Metodologia Pedagogia dei Genitori (principi scientifici e strumenti);
- Narrazione di un'esperienza;
- Realizzazione di un Gruppo di narrazione.

Nel Gruppo di narrazione le persone si dispongono in cerchio, non vi sono conduttori, quanto persone che si prendono cura della riunione. Si narra a turno su temi positivi e generativi senza essere interrotti e senza fare dibattito. Le dinamiche del Gruppo si situano in un clima di ascolto attivo, empatico e non giudicante.

Strumento che i partecipanti apprenderanno a utilizzare

La parte teorica e la realizzazione pratica del Gruppo di narrazione permetteranno ai corsisti di impadronirsi delle semplici, chiare e concrete regole per la realizzazione di un Gruppo di narrazione che potranno utilizzare negli ambiti di competenza.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Boringhieri.
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Lopez, A.G. (Ed.). (2021). *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Moletto, A., Zucchi, R. (2013). *Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Sant'Arcangelo di Romagna RN: Maggioli.
- Vygotskij, L. S. (2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni mentali superiori*. Firenze: Giunti.
- Wittgenstein, L. (1999). *Della certezza*. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1999). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.



SIAMO LE LINGUE CHE PARLIAMO. SCRIVERE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE

Silvia Calamai, Rosalba Nodari, Claudia Soria*

Le pratiche riflessive permettono a chi insegna di riorganizzare conoscenze e metodi didattici: una volta apprese, possono essere trasmesse agli studenti, incoraggiandoli all'autoriflessione sugli aspetti emotivi e cognitivi del loro percorso scolastico. In questo contesto, le autobiografie linguistiche sono un genere narrativo in cui si riflette esplicitamente sul rapporto tra sé e lingua: i) la lingua diventa il filo conduttore per ripercorrere i momenti salienti della propria vita e ii) l'acquisizione del proprio bagaglio linguistico è vista come parte dell'acquisizione del sé. Utilizzate in ogni grado scolastico, aiutano a prendere consapevolezza delle proprie identità linguistiche, anche multiple, e delle esperienze vissute; contribuiscono inoltre a rendere visibili le lingue della classe.

Il cantiere è rivolto principalmente a docenti di ogni ordine e grado, nonché a persone che a vario titolo sono coinvolte in attività educative (es. mediatrici e mediatori interculturali, volontari e volontarie delle scuole di italiano rivolte a persone di recente immigrazione, ecc.). Il laboratorio fornirà conoscenze teoriche, di metodo e pratiche per usare in classe l'autobiografia linguistica, intesa come strumento didattico utile per:

- individuare la presenza di lingue diverse in classe
- comprendere le differenze tra varietà standard di una lingua e varietà non standard (ad es. dialetti)

- riflettere su esperienze personali relative alla discriminazione linguistica subita
- suggerire atteggiamenti empatici verso parlanti non nativi della lingua nazionale.

Il laboratorio adotterà un approccio narrativo-riflessivo basato sulla pedagogia autobiografica, combinando momenti di ascolto e confronto con attività di scrittura guidata e analisi collettiva. La prima attività sarà dedicata all'ascolto di scrittrici e scrittori, attraverso la lettura e il commento di estratti di racconti e romanzi in cui essi riflettono sulle lingue presenti nella loro vita.

Seguirà la stesura della propria autobiografia linguistica, sulla base di un canovaccio che prevede:

- Anagrafica personale (luoghi di nascita, trasferimenti, residenze);
- Analisi familiare (origini, lingue madri, uso delle lingue in contesti familiari);
- Situazione linguistica familiare (lingue parlate a casa, in famiglia allargata, in occasioni specifiche);
- Lingue della giornata (lingue/dialetti usati in casa, scuola, lavoro, luoghi pubblici; eventuale uso misto nello stesso contesto; lingue apprese e relative circostanze);
- Atteggiamenti familiari (scelte linguistiche, eventuali infrazioni o lingue "segrete");
- Presa di coscienza della variazione linguistica (da bambini e in seguito, in contesti scolastici, familiari, sociali);

* Silvia Calamai (Università di Siena, silvia.calamai@unisi.it) è docente di sociolinguistica e linguistica generale presso l'Università di Siena. Coordina i progetti CIRCE - *Counteracting accent discrimination pRactiCes in Education* sul razzismo sonoro e ROADS - *Roads to Oral Archives Development and Sustainability* sugli archivi orali. Dirige la rivista *Oral Archives Journal*. Rosalba Nodari (Università di Siena, rosalba.nodari@unisi.it) è ricercatrice a tempo determinato (tipo B) e insegna Acquisizione e didattica della lingua all'Università di Siena. I suoi principali interessi riguardano la discriminazione linguistica e il rapporto tra lingua, genere e razza. Claudia Soria (ILC-CNR claudia.soria@ilc.cnr.it) è ricercatrice presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche. Si occupa di linguistica computazionale con un forte orientamento alle tecnologie linguistiche applicate alle lingue minoritarie e alla diversità linguistica.



- Atteggiamenti della scuola (repressione o incoraggiamento di varietà non standard, esperimenti linguistici);
- Giudizi sull'apprendimento linguistico in e fuori dalla scuola;
- Gruppo dei pari e identità (conservazione o abbandono di varietà informali; usi ludici, criptici o identitari; casi di risorgenza dialettale a fini comici o di solidarietà; episodi significativi come soprannomi o gerghi interni);
- Percezioni e preferenze linguistiche (capacità di riconoscere lingue/dialetti; affinità o avversioni; influenza di media, letteratura e musica sulla propria identità linguistica).

Alla stesura seguirà un momento di riflessione e condivisione collettiva. Al termine del cantiere, le e i partecipanti sapranno utilizzare lo strumento dell'autobiografia linguistica e potranno applicarlo nei contesti ritenuti più utili. Si proporranno inol-

tre proposte didattiche da condurre in classe, anche dal punto di vista della restituzione dei dati raccolti, al fine di attivare una riflessione su di sé attraverso le lingue che hanno attraversato il proprio vissuto personale, contribuendo a combattere la forma mentis monolingue e a valorizzare la diversità linguistica.

Riferimenti bibliografici

- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Farrell, T. S. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge: University Press.
- Salvadori, E., Blondeau, N., Polimeni, G. (Eds.) (2020). Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2. *Italiano LinguaDue*, 12(2).



DIPANARE I FILI DEL PASSATO PER TESSERE LE TRAME DEI FUTURI: IL PERCORSO DI ORIENTAMENTO NARRATIVO-VISIVO “DESIGN MY FUTURES”

Severo Cardone, Cristina Romano, Miriam Bassi
(Università di Foggia)

L'orientamento formativo ai futuri rappresenta oggi una necessità pedagogica strategica, in quanto consente ai soggetti di sviluppare competenze immaginative, progettuali e riflessive, accogliendo il senso della futures literacy (Miller, 2007), intesa come «la capacità di pensare alle potenzialità del momento presente per dare origine al futuro, sviluppando e interpretando storie di futuri possibili, probabili e desiderabili», e della prospection che, secondo Kellerman e Seligman (2023), costituisce una competenza fondamentale per affrontare i processi di cambiamento e pianificare in modo efficace l'avvenire. Un orientamento ispirato a tale paradigma non si limita a fornire strumenti informativi, ma si configura come uno spazio generativo per attivare processi di autoriflessione ed esplorazione di sé (Cardone, 2023). L'approccio narrativo all'orientamento (Demetrio, 1996; Batini, 2010) assume chiaramente una funzione centrale: attraverso il racconto delle proprie esperienze, emozioni e aspirazioni, il soggetto può attivare dinamiche di costruzione identitaria, elaborando narrazioni che fungano da ponte tra passato e presente e imparando ad abitare con consapevolezza e agenzialità i territori del futuro.

È in tale direzione che va il percorso laboratoriale Design My Futures, curato dal team del Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell'Università di Foggia e presentato nell'ambito di specifiche iniziative di formazione per docenti (Annacontini, Loiodice, 2025). La scansione del percorso in cinque tappe ricalca le fasi dell'approccio metodologico del Design Thinking (Brown, 2008), agganciando a ciascuna un particolare strumento:

- “Ideate” con la matrice GROW, per comprendere che cosa voglia dire progettare, dando valore ad aspettative e desideri all'interno di contesti reali ed esperibili, collegati a futuri alternativi;
 - “Prototype” con i mattoncini Lego, per rappresentare in un modello concreto concetti astratti di futuro e stimolare l'attivazione di un processo cognitivo;
 - “Test” con il supporto della Moodboard, analizzando e condividendo progetti futuri attraverso la creazione di racconti visivi.
- Il Cantiere si focalizzerà in particolare su “The Thing from the Future” (Candy, Watson, 2015), un play-set di carte che aiuta a entrare in relazione con il futuro, immaginandolo attraverso oggetti quotidiani proiettati nel domani, con l'obiettivo di imparare a conversare con possibili cambiamenti e trasformazioni in un contesto di gruppo che incoraggia la creatività e il problem solving.
- Il gioco comprende quattro categorie di carte: Arc, ovvero i modelli di cambiamento in determinati salti temporali; Terrain, il contesto di riferimento; Object, l'oggetto calato nel futuro; Mood, l'emozione provata da chi osserva o utilizza l'oggetto. L'attività laboratoriale prevede che i gruppi, a partire dall'assegnazione casuale di quattro carte, elaborino in forma collaborativa un “artefatto” (testuale e grafico) che combini scenario futuro, contesto, oggetto e dimensione emotiva. La dimensione narrativa, potenziata dal ricorso alla gamification e a strumenti dalla forte impronta visiva, facilita nei partecipanti il confronto e l'avvio di un processo critico, riflessivo e di alfabetizzazione alla creatività e al change-making, indispensabile per dipanare i fili del passato, disegnare nuovi intrecci nel presente e tessere possibili trame del futuro.
- “Empathize” con il gioco “The Thing from the Future”, per rompere il ghiaccio con il futuro e provocare reazioni sul mondo che verrà;
 - “Define” con la metodologia del Photolangage, per spostarsi sul piano della riflessione personale e iniziare a delineare la propria idea di futuro;



Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G., Loiodice, I. (Eds.). (2025). *Formare a(i) futuri*. Progedit: Bari.
- Batini, F. (2010). Orientamento narrativo. *Voci della scuola*, 9, 353-369.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*. 86(6). 84–92.
- Candy, S., Watson, J. (2015). *The thing from the future*. Retrieved August 31, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/364677670_The_Thing_From_The_Future_Print-and-Play_Edition
- Cardone, S. (Ed.). (2023). *Orientamento, riflessività e futuro. Esperienze di formazione della docenza*. Bari: Progedit.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miller, R. (2007). Futures literacy: A hybrid strategic scenario method. *Futures*. 39 (4). 341-362.
- Seligman, M., Kellerman, G. (2023). *La mente nel futuro*. Milano-Macerata: ROI.



ATTRAVERSARE LA SOGLIA. VIAGGIO DELL'EROE E NARRAZIONE DI SÈ NEI PERCORSI DI AUTO-ORIENTAMENTO

Gaetano Martorano, Gianluca Gatta*

Introduzione

La proposta laboratoriale, nata dall'esperienza degli autori in ambito formativo e consulenziale e dall'incontro tra strumenti narrativi e pratiche di consulenza psicosociale, è centrata sulla prima fase – la c.d. “partenza” – del *Viaggio dell'Eroe*, un modello narrativo, ispirato al lavoro di Joseph Campbell, impiegato per accompagnare giovani-adulti e studenti in uscita dai percorsi di istruzione e formazione in una rilettura della propria esperienza scolastico-formativa.

Attraverso domande riflessive, strumenti visivi (mappe, timeline, diagrammi) e l'uso del diario di viaggio, i partecipanti ricostruiscono il proprio percorso. I momenti di condivisione in piccolo gruppo favoriscono confronto, ascolto e narrazione di sé. Questa fase di rilettura ricorsiva stimola l'elaborazione critica del rapporto tra attività svolte, obiettivi e acquisizioni personali. Il laboratorio si conclude con una restituzione che assume il significato di condivisione del vissuto e confronto intersoggettivo, sviluppando competenze di ascolto, narrazione e riflessione critica e aiuta a individuare le competenze attivate, in vista di un possibile proposito d'azione futura.

Metodologia

Il laboratorio integra elementi della pedagogia narrativa e dei framework orientativi relativi alle *Career Management Skills*. Si lavora sullo sviluppo di competenze trasversali: saper interpretare, scegliere, progettare, affrontare difficoltà, rappresentarsi e comunicarsi. La narrazione è intesa come dispositivo trasformativo capace di attivare pro-

cessi di auto-orientamento. Questo approccio aiuta le persone ad attribuire significato alle esperienze, rielaborandole come risorse per il futuro. In linea con le prospettive sulla carriera sostenibile, tale costruzione di senso rafforza l'identità personale e professionale, e sostiene continuità, adattabilità e benessere nel tempo. Alcuni elementi chiave dello stile di conduzione (assenza di giudizio, clima collaborativo, valorizzazione della riformulazione e del confronto) fanno esplicito riferimento alle tecniche psicodrammatiche e sociodrammatiche ispirate al pensiero di J.L. Moreno.

Schema laboratoriale

La sessione esperienziale, della durata di 60 minuti, è tesa a valorizzare gli effetti delle pratiche orientative in gruppo attraverso lo *sharing*, il confronto e la dimensione esperienziale. In particolare, viene proposta la fase di accettazione e definizione delle tappe del viaggio, con alcune attivazioni tratte da contributi letterari e cinematografici contemporanei, per guidare una prima elaborazione a scopo formativo della propria mappa personale.

Il laboratorio assicura l'apprendimento di uno strumento narrativo per lo sviluppo personale: la mappa personale del Viaggio dell'Eroe e, in specifico, la sperimentazione delle parti *Mondo ordinario* (situazione di partenza) e *Chiamata all'avventura* (opportunità di cambiamento).

Attività: lo zaino dell'eroe (tutti siamo eroi, mentori e ombre).

Competenze bersaglio: scoprire sé stessi; monitorare e riflettere.

* Gaetano Martorano (gaetano.martorano@gmail.com), psicologo del lavoro e dell'orientamento; Gianluca Gatta (gianluca.gatta@edizionifog.it), saggista ed esperto di storytelling, direttore editoriale di Edizioni FOG.



Obiettivi specifici: esplorare bisogni, risorse, emozioni e aspettative legate al cambiamento.

Fasi:

- *mappa del sé:* esercizio guidato su forze, valori, desideri;
- *diario di bordo iniziale:* “Cosa porto con me / le mie risorse attuali”;
- *conversazione narrativa:* racconto di un passaggio già vissuto.

Riferimenti bibliografici

Orientamento narrativo e storytelling

Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di orientamento*. Napoli: Liguori.

Reid, H. L. (2005). Narrative and career guidance: Beyond small talk and towards useful dialogue for the 21st century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 125–136. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8790-5>

Pratiche di gruppo e approcci esperienziali

Dotti, L. (1998). *Forma e azione. Metodi e tecniche psicodrammatiche nella formazione e nell'intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Career management e competenze trasversali

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>

Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>

Specifici sul modello del Viaggio dell'Eroe

Pearson, C. S. (1991). *Awakening the heroes within: Twelve archetypes to help us find ourselves and transform our world*. San Francisco: Harper.

Campbell, J. (1993). *L'eroe dai mille volti*. Torino: Lindau.



LA MIA SCELTA CONSAPEVOLE: PERCORSI FORMATIVI LABORATORIALI PER ORIENTARSI E PENSARE PROGETTI DI VITA

Antonietta La Manna, Federica Paccamiccio, Virginia Grande*

“Erano cinque. Cinque così malfatti.”

Così inizia l'albo illustrato di Beatrice Alemagna (2014), e da qui vorremmo partire per parlare di orientamento e di narrativa.

Al centro del nostro cantiere, l'orientamento narrativo: una pratica che fornisce a ragazzi e ragazze strumenti per conoscersi, osservare la realtà, crescere nella consapevolezza di sé, imparare a farsi le domande giuste in un momento della vita in cui tutto è possibile e capire che, negli anni, quelle stesse domande torneranno più volte e, forse, ogni volta avranno risposte diverse.

Che cittadino voglio essere domani? Che compagno o compagna sarò per chi mi sta accanto? Quale sarà il mio contributo nella società di cui farò parte?

Una scuola che orienta è una scuola che permette ai cittadini di domani di acquisire le competenze che incrementano il potere di controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte (Batini, 2015).

L'orientamento narrativo si realizza attraverso percorsi didattici strutturati, che possono svilupparsi in Unità di Apprendimento, particolarmente funzionali a proporre testi di diversa tipologia in attività laboratoriali che coinvolgono i processi di lettura e scrittura.

Inizieremo il nostro cantiere da una riflessione sulle scelte, creando con i partecipanti un clima di ascolto attento e privo di giudizio. Racconteremo la nostra esperienza con il percorso didattico di alcune UdA di tipo orientativo svolte nel contesto del laboratorio di lettura e scrittura e rese efficaci

anche grazie alla relazione di rispetto e fiducia reciproca costruita con la comunità di classe.

Leggeremo quindi, ad alta voce, un albo illustrato che ci guiderà in una serie di osservazioni condivise e proporremo ai partecipanti la realizzazione di un *quick write*, strumento base del laboratorio di lettura e scrittura.

Successivamente, proprio a partire dall'albo, chiederemo ai partecipanti di mettersi in gioco, attraverso modalità tipiche della didattica laboratoriale per competenze e della didattica orientativa, realizzando un prodotto focalizzato su un'esperienza personale di scelta consapevole.

Il cantiere è rivolto a docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, di italiano e non solo, e a chi si occupa di educazione anche in altri ambiti. Si ritiene infatti che la costruzione di una didattica orientativa basata sulla relazione sia un elemento chiave nella docenza e nei percorsi educativi 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.

Crescere nella consapevolezza di sé e coltivare

* Antonietta La Manna (antonietta.lamanna@einstein-nebbia.edu.it), Federica Paccamiccio (federica.paccamiccio@einstein-nebbia.edu.it), Virginia Grande (virginia.grande@einstein-nebbia.edu.it) sono docenti di materie umanistiche e insegnano all'IIS Einstein-Nebbia di Loreto in provincia di Ancona. Antonietta ha una rubrica sulla scuola, “I ferri del mestiere” sul blog Le parole e le cose, insieme a Federica ha curato “Scrivere con il WRW” per la Palumbo editore. Virginia si è occupata della progettazione didattica dell'istituto in riferimento alla Riforma dei nuovi Professionali. Da anni collaborano per formare lettori e scrittori creando comunità.



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

- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Milano: Topipittori.
- Massi, S., Silei, F. (2017). *Il maestro*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Serafini, F. (2024). *Leggere giorno per giorno*. Modena: Equilibri.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Batini, F. (2015). Costruire futuro a scuola. *I Quaderni della Ricerca*, #24.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Batini, F., Giusti, S. (Eds.). (2009). *Le storie siamo noi*. Napoli: Liguori.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Teramo: Giunti.
- Naar-King, S., Suarez, M. (2014). *Il colloquio motivazionale con gli adolescenti*. Trento: Erickson.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità: una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- 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.



EDUCARE È NARRARE

Monica Currò, Elena Picco, Alberto Sandri, Lucia Portis*

Questo cantiere nasce dall'esperienza di supervisione degli educatori del Comune di Torino, con un focus sulla scrittura come strumento di riflessione. Esploreremo l'importanza della narrazione in ambito educativo, il suo ruolo nel favorire processi di auto-riflessione e la possibilità di sviluppare narrazioni alternative rispetto a quelle *mainstream*, offrendo prospettive più autentiche e meno convenzionali.

Narrare e educare sono funzioni sociali e mentali che, anche se naturali, vengono apprese e usate con intenti pedagogici e trasformativi. Quando si uniscono, tessono l'identità di ogni persona attraverso sentimenti, desideri e pensieri. Ogni relazione educativa si basa sullo scambio di parole e sulla loro forma narrativa (Demetrio, 2012).

Ascoltare e lavorare con le narrazioni degli altri richiede un costante contatto con la propria storia personale. Le storie che ogni professionista dell'educazione interpreta sono anche lo specchio delle proprie esperienze, rendendo fondamentale la riflessione sui vissuti quotidiani.

L'uso della scrittura come pratica riflessiva nei contesti di supervisione e formazione aiuta a sintetizzare le esperienze e a riflettere più profondamente su di esse. Scrivere dà forma ai pensieri, li rende tangibili e permette di ridefinirli. Parafrasando Hannah Arendt (2009), la scrittura "getta" nel mondo i significati, rendendoli concreti: i pensieri si depositano sul foglio e diventano qualcosa di altro da sé, un evento che si svolge in solitudine ma che può essere condiviso immediatamente attraverso la lettura.

Per il suo carattere artificiale, la scrittura è considerata una vera e propria tecnologia, che ri-

chiede strumenti come penne, carta o computer. Il segno scritto deve essere separato dalla parola attraverso questi mezzi artificiali. La tecnologia, quindi, non è solo un aiuto esterno (Ong, 1986), ma trasforma le modalità di comprensione della realtà, potenziando le capacità riflessive e la consapevolezza di sé. Scrivere permette di creare distanza dall'esperienza, facilitando l'analisi e l'approfondimento di tutti gli aspetti legati alla conoscenza. Questo distanziamento aiuta a mettere ordine nel caos dell'oralità (Portis, 2022).

Inoltre, i testi prodotti possono essere utilizzati per sviluppare narrazioni alternative rispetto a quelle *mainstream* proposte dai diversi mezzi di comunicazione al grande pubblico. Le "contronarrazioni educative" rappresentano uno strumento potente per contrastare o mettere in discussione le narrazioni dominanti, promuovendo un approccio che valorizza la diversità, l'inclusione e la consapevolezza critica. Queste narrazioni alternative offrono prospettive diverse e spesso meno conosciute su temi anche controversi, contribuendo a un arricchimento del discorso pubblico e a una maggiore pluralità di voci.

Per raggiungere questi obiettivi, abbiamo pensato di organizzare un laboratorio della durata di tre ore, strutturato in diversi momenti per rendere l'esperienza più ricca e stimolante. Inizieremo con una sessione di pratica di scrittura libera durante la quale i partecipanti potranno iniziare a mettere in campo la loro riflessività. Successivamente, ci dedicheremo a un momento di riflessione condivisa, in cui affronteremo le tre questioni fondamentali sopradescritte, stimolando il confronto tra tutti e favorendo uno scambio di idee e punti di vista. Infine, ci dedicheremo a un altro momento di scrittura, che ci permetterà di mettere in pratica

* Monica Currò, educatrice professionale, Ufficio Minori Stranieri, Comune di Torino; Elena Picco, educatrice professionale, Servizio Sociale Equipe Minori e Famiglie Distretto nord Ovest, Comune di Torino; Alberto Sandri, educatore professionale, Ufficio Tutela Gruppo Lungo Assistenza, Comune di Torino; Lucia Portis, antropologa, esperta in metodologie autobiografiche, supervisora c/o Comune di Torino



quanto appreso. In questo caso utilizzeremo un doppio dispositivo durante il quale i partecipanti potranno descrivere un'esperienza educativa significativa e riscriverla mettendosi nei panni dell'altro di cui si sono presi cura. Concluderemo il laboratorio con una sintesi finale, in cui riassumeremo le scoperte e le emozioni vissute durante l'esperienza, lasciando spazio anche a eventuali domande o commenti.

Il cantiere è pensato per avere come destinatari i professionisti dell'educazione e la durata è di circa tre ore.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2009). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Portis, L. (2022). Promuovere la salute: una sfida per l'antropologia professionale. In M.C. Segneri, M. Castaldo (Ed), *La professionalizzazione dell'antropologo medico nella sanità pubblica italiana* (pp. 61-88). Ogliastro Cilento: Licosia.



GREEN BOOKS PER ORIENTARE E ORIENTARSI

Antonella Gioitta, Emanuela Rigotto, Alessia Sampalmieri

Premessa teorica

Negli ultimi anni la letteratura scientifica ha dimostrato come la lettura ad alta voce condivisa praticata con costanza agisca su diverse dimensioni - cognitiva, linguistica ed emotivo-relazionale (Batini, 2022) - e, con l'utilizzo specifico di bibliografie ragionate in ottica *green*, allo stesso tempo generi effetti positivi, *evidence-based*, anche sui comportamenti eco-sostenibili (De Carlo, Toti, 2023; De Carlo, Surian, 2023). Sempre più numerose sono le criticità e i disagi segnalati anche tra i bambini: irrequietezza, scarsità di attenzione, disturbi psicologici e depressivi. Qualcuno ipotizza un *Nature Deficit Disorder* (Louv, 2006), inteso come sindrome da distacco dalla natura, con la riduzione di vita all'aperto (Bertolino, 2022) iniziata da secoli e accelerata negli ultimi decenni.

La buona letteratura *green* è uno strumento potente per invertire la tendenza e ri-costruire un pianeta in pace con la natura. La scuola non può restare indifferente all'appello dell'Europa, che chiama direttamente in causa il sistema di istruzione e formazione con la Raccomandazione relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale: «[...] per rispondere all'emergenza climatica e alla crisi planetaria, intervenendo sulle sue attività e, soprattutto, sul modo in cui prepara i discenti al futuro [...] per vivere in modo più sostenibile» (UE, 2022).

Bisogna, dunque, partire dalle aule scolastiche e dai gradi più bassi del sistema d'istruzione per generare un cambiamento significativo. Per questo M. Montessori puntava sui più piccoli, per instillare in loro una sensibilità ecologica che li accompagnasse nel loro percorso di vita, per far comprendere il "piano cosmico" in cui siamo tutti interdipendenti.

Il cantiere

Perché un libro si possa considerare efficace e adatto a smuovere l'azione dei singoli in difesa dell'ambiente non basta una semplice ambientazione nel verde o un titolo che richiami la natura. Nelle sue finalità è necessario che il percorso di lettura:

- orienti le persone ad azioni future;
- apra ad altre prospettive;
- stimoli a immaginare soluzioni alternative da raggiungere mediante azioni collettive, sistemiche e mirate al *problem solving*;
- inviti i singoli a mettere in discussione le visioni del mondo che stanno alla base dell'attuale sistema economico e sociale;
- promuova il pensiero eco-sostenibile.

Il laboratorio si baserà su azioni pratiche di individuazione di storie che rispondano a questi requisiti partendo dal materiale librario che verrà messo a disposizione: si cercheranno storie in cui la natura possa essere esperita con l'uso dei cinque sensi, per ritrovare il gusto del contatto diretto con essa, servendosi di narrazioni in cui la bibliodiversità, l'interdisciplinarietà, l'ampiezza delle informazioni e la capacità di collegare diversità regalano ricchezza.

Il *setting* di lettura ad alta voce innescano meccanismi di cambiamento in cui gli uni e gli altri si modificano in modo cooperativo (Batini, Giusti, 2013). L'approccio narrativo all'orientamento si concentrerà sulla possibilità di sviluppare un pensiero ecologico e di toccare le dodici competenze *green* collegate alla sostenibilità e alle aree del GreenComp, nella convinzione che le storie siano strumenti di *empowerment*.

Si allenerà, inoltre, lo sguardo (*visual literacy*) per andare oltre la semplice narrazione e trovare collegamenti anche crossmediali con lo spazio naturale.



Destinatari del laboratorio sono insegnanti di ogni ordine e grado, studenti e studentesse universitari, educatori ed educatrici, bibliotecari e bibliotecarie, consulenti di Orientamento.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Giusti, S. (Eds.), (2013). *Imparare dalla lettura*, Quaderni della ricerca 05. Torino: Loescher.
- Batini, F., (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Bertolino, F. (2022). Bambini e natura: scenari critici, nuovi bisogni e scenari di cambiamento. In Antonietti, M., Bertolino, F. Guerra, M., Schenetti, M. *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: Franco Angeli.
- De Carlo, M. E., Toti, G., (2023). Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University School Business Cooperation nel progetto Green Books Aloud. *RicercaAzione*, 15, 1 / Giugno 2023, DOI: 10.32076/RA15108.
- De Carlo, M. E., A. Surian, A., (2023). *La scuola di fronte alle crisi ambientali. Politiche, pratiche didattiche ed eco narrazioni*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Louv, R., (2005). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books, Chapel Hill (trad. it.: *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Milano, Rizzoli, 2006).
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea, del 16 giugno 2022, relativa all'apprendimento per lo sviluppo sostenibile.



“I LIMITI SONO NEGLI OCCHI DI CHI GUARDA”. RACCONTARE STORIE ATTRAVERSO LINGUAGGI PLURIMI

Paola Cortiana, Eleonora Zorzi, Alberto Ostini*

Il cantiere narrativo propone ai partecipanti una riflessione sulla potenzialità dell'espressione attraverso linguaggi plurimi: dall'educazione linguistica si passa all'educazione ai linguaggi (Daloiso, 2016), in un approccio multimodale (Bezemer, Kress, 2008). Leggere testi vari in ottica di bibliovarietà è alla base dell'educazione alla lettura (Batini, 2022); allo stesso tempo produrre un testo oggi non significa solo utilizzare il codice verbale, bensì assemblare, accostare, mischiare, per arrivare alla creazione artistica secondo l'approccio dell'*art-integration* (Marshall, 2014). Secondo tale approccio, infatti, l'alunno rielabora conoscenze disciplinari acquisite attraverso la creazione di un'opera, che può richiedere l'attivazione di varie intelligenze (Gardner, 2005).

Esempio di art-integration è costituito dal fumetto (Beccia, Pastore, 2017): l'utilizzo di una narrazione a fumetti permette di tracciare delle riflessioni sulle potenzialità di un linguaggio misto, che attraverso la possibilità di esprimersi integrando parole e immagini, favorisce la pluralità e l'inclusione nel quadro dell'Universal Design for Learning (Cast, 2024).

Il cantiere in particolare propone ai partecipanti di raccontare una storia di riconoscimento e di superamento di un limite a partire dall'analisi della storia e di alcune tavole di un'emblematica biografia a fumetti.

I limiti concernono da sempre la nostra vita, che sfugge nella sua irripetibilità e finitudine: come esseri umani siamo configurati come esseri all'interno dei limiti, ma siamo anche presenza nel mondo; siamo esseri condizionati, ma non pre-determinati, e imparare a riconoscere i dettagli, le potenzialità, all'interno dei nostri limiti significa comprendere che la storia è un tempo di possibilità, non di determinismo, significa comprendere che il futuro è complesso, non inesorabile (Freire,

2014). La premessa è che i limiti dei nostri corpi, delle nostre menti, delle nostre culture, delle nostre esperienze, sono ciò che permettono alle parole, ai concetti e all'umanità di cambiare, evolvere (Toulmin, 1972). Educatori e insegnanti sono chiamati a vedere i dettagli e i limiti propri e altrui, per rivelarne le potenzialità e le rappresentazioni.

Il cantiere – già sperimentato nei percorsi abilitanti per la specializzazione sul sostegno (Cortiana, Ostini, 2023) – si propone di utilizzare metodologie di lavoro attive che promuovano nei diversi passaggi, lo sviluppo di comunità educative. Attraverso il percorso si raggiungeranno obiettivi di formazione per i docenti partecipanti (auto-riflessione e consapevolezza professionale) e obiettivi di progettazione didattica (si tratterà di un percorso educativo riproponibile a studenti/esse di diversi ordini e gradi).

- (1) Si partirà da un brainstorming sul concetto di limite e si condividerà la lettura di alcune tavole tratte da un'emblematica biografia
- (2) Sulla base delle riflessioni iniziali e della lettura delle tavole, verrà costruita insieme un'agenda di domande-stimolo di ricerca – *comunità di ricerca* (Lipman, 2005) – che potranno essere utili per la costruzione della successiva attività in piccolo gruppo.
- (3) Analisi in plenaria di alcuni elementi costitutivi di una storia a fumetti (McCloud, 2007), come mezzo espressivo e linguistico.
- (4) Suddivisi in piccoli gruppi, per favorire *comunità di apprendimento* e *discorso* (Brown, Campione, 1998; Pontecorvo, 2005) i partecipanti si confronteranno su episodi di riconoscimento e superamento del limite (propri o altrui).
- (5) Ogni piccolo gruppo verrà invitato a ideare-

* Paola Cortiana, Università E-Campus; Eleonora Zorzi, Università di Padova; Alberto Ostini, Università Cattolica di Milano



costruire una storia: per fare questo, verrà messo a fuoco il/la protagonista di una sequenza, il riconoscimento del limite, l'obiettivo da raggiungere, i potenziali ostacoli/barriere da superare, mettendo tutto in fila secondo la struttura drammaturgica che si applica comunemente anche ai dispositivi narrativi.

- (6) Infine, ciascun gruppo realizzerà ed esprimerà (*comunità di pratica*) la storia ideata attraverso una pluralità di linguaggi: si potrà scegliere di raccontarla attraverso una pagina scritta, un video, un audio o una bozza di sceneggiatura di poche sequenze in cui le parole interagiscono con i disegni.

Riferimenti bibliografici

Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce*. Roma: Carocci
Beccia V., Pastore, S. (2017). Fumetti e competenza di lettura: per una didattica dell'arte sequenziale. *Form@re*, 17, 2, 130-149.
Bezemer, J. G. Kress (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 2, 166-19.
Brown, A. L., Campione, J. C. (1998). Designing a community of young learners: Theoretical and practical

lessons. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 153-186). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10258-006>

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
Cortiana, P., Ostini, A. (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos*, 11, 2, 49-63.
Freire (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita & Pensiero.
Pontecorvo, C. (Ed.) (2005). *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. Carocci.
Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-125.
McCloud, S. (2007). *Capire il fumetto*. Milano: Pavesio.
Sacchi, B. (2022). *Simona Atzori. Una storia oltre il limite*. Padova: Beccogiallo.
Toulmin (1972). *Human understanding*. Princeton N.J.: Princeton University press.



“TELLUS IN AZIONE: SPERIMENTAZIONI E SFIDE PER UN ORIENTAMENTO SOSTENIBILE”*

**Delia Maria D’Onofrio, Daniela Guercio, Martina Guerra
Samanta Picciaiola, Ilaria Ranaudo**

“Tellus in azione: sperimentazioni e sfide per un orientamento sostenibile” è un cantiere narrativo in cui le ospiti e gli ospiti del convegno potranno sperimentare il gioco da tavolo “Tellus”; un gioco che integra narrazione, ecologia e cooperazione nel contesto dell’orientamento formativo ed educativo.

La progettazione del gioco si basa su principi pedagogici centrati sulla partecipazione attiva, sulla leadership condivisa e sulla valorizzazione delle diversità, rispettando le differenze di background e di prospettiva. La componente corporea e motoria è enfatizzata attraverso prove dinamiche che stimolano movimento e interazione sociale.

Le prove, suddivise in *narrativa*, *immagine* e *imprevisto*, sono progettate per esplorare le cinque dimensioni orientative: contatto, memoria, amicizia, riflessione e consapevolezza.

Un aspetto fondamentale del gioco è che, una volta terminata la sessione, le partecipanti e i partecipanti acquisiscono competenze di auto orientamento, sviluppate sia attraverso l’intero processo di gioco che, visivamente, grazie a una carta personaggio che si trasforma di prova in prova. Questa trasformazione rappresenta concretamente il percorso di crescita e di acquisizione di consapevolezza, permettendo alle partecipanti e ai partecipanti di riflettere sul proprio sviluppo e di riconoscere le competenze maturate.

Durante l’anno scolastico 2024/2025 è stata realizzata una sperimentazione di Tellus, presso la sede dell’associazione Casa di Pia 2.0 a Frascati, in provincia di Roma. Questo ha permesso di poter apportare modifiche sulla base dei feedback (raccolti con questionari) delle giovani giocatrici e dei giovani giocatori, rendendolo un gioco da tavolo

vivo che si co-costruisce con le proprie utenti e i propri utenti.

Gli obiettivi del gioco sono:

- potenziare le competenze orientative fondamentali come interpretare, progettare, affrontare difficoltà, comunicare e immaginare il futuro
- favorire la consapevolezza ecologica e la responsabilità sociale, sviluppando atteggiamenti cooperativi e inclusivi
- promuovere l’esplorazione della soggettività e del legame con il pianeta attraverso un ambiente ludico-educativo.

Il gioco è rivolto a studentesse e studenti di scuola secondaria di primo grado e a giovani in percorsi di orientamento, in contesti scolastici, formativi e di intervento sociale. È particolarmente indicato per laboratori di orientamento, educazione ambientale e promozione della cittadinanza attiva, grazie alla sua capacità di coinvolgere attivamente le partecipanti e i partecipanti e di stimolare riflessioni profonde sui temi della sostenibilità e della cooperazione.

Nel cantiere che proponiamo, le persone partecipanti saranno invitate a prendere parte a una sessione di gioco ridotta ai fini di apprendere una nuova metodologia di orientamento narrativo replicabile nei propri contesti formativi/educativi.

Attraverso questa esperienza ludica potranno altresì conoscere il progetto, sperimentare il gioco e avranno modo di restituire ulteriori osservazioni e suggerimenti, contribuendo a perfezionare la giocabilità della proposta prima della sua definitiva pubblicazione.

* Progetto patrocinato e sostenuto da Casa di Pia Odv e Falling Book Aps.



Riferimenti bibliografici:

Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!"*. (Ed. D. Zoletto). Milano: Raffaello Cortina.

Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.

Benasayag, M., Choen, T. (2023). *L'epoca dell'intranquillità: lettera alle nuove generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.

Bruni, R.T. (2020). *Educare al pensiero ecologico*. Milano: Topipittori.

Caillos, R. (2000). *I giochi e gli uomini* (trad. Laura Guerino). Milano: Bompiani.

Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (trad. F. Macaluso). Milano: Adelphi.

De Carlo, E., Surian A. (2023). *La scuola di fronte alle crisi ambientali. Politiche, pratiche didattiche ed eco-narrazioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione*. Roma: Anicia.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

hooks, b. (2022). *Insegnare comunità, Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.

Huiziga, J. (2002). *Homo ludens*, Torino: Einaudi.

Lyons, S. (2022). *Cooperative Games in education. Building community without competition*. Pre K-12, New York, Teachers College Press.

Masella, B. (2023). *ConTatto e Anima mondo* (illustrazioni di C. Conti). Imola: Bacchilega.

Melandri, L. (2024). *Cattive Maestre, Dietro la cattedra, sotto il banco. Il corpo a scuola*. Milano: Prospero.



AVVIARE DIALOGHI CON I GENITORI ATTRAVERSO LE NARRAZIONI

Mariangela Giusti

Abstract

L'articolo riporta alcuni passaggi di un Laboratorio condotto con i genitori di allievi e allieve di una scuola media, progettato con due obiettivi: a) facilitare il dialogo fra docenti e genitori; b) aiutare l'inserimento a scuola delle madri e dei padri degli allievi con retroterra migratorio e, in particolare per le madri, per facilitare il loro empowerment personale. Si sono utilizzate narrazioni in rima (filastrocche), al tempo inedite e in seguito riunite e pubblicate in un libro illustrato. Le narrazioni hanno rappresentato il punto di partenza per far nascere il dialogo, far emergere aspetti delle culture familiari degli allievi e favorire una migliore conoscenza reciproca fra genitori. Siamo partiti dall'idea che gli strumenti narrativi rappresentano un terreno privilegiato per esplorare le trasformazioni della società e le esperienze che riguardano la comunicazione fra persone.

Parole chiave: metodo narrativo, empowerment femminile, relazioni scuola-famiglia

The paper reports some passages of a workshop conducted with the parents of the students of a middle school, designed with two goals: a) to facilitate the dialogue between teachers and parents; b) to help the mothers and fathers of students with a migrant background to integrate into school and, in particular for mothers, to facilitate their personal empowerment. Some narratives in rhymes (nursery rhymes) unpublished at the time and later collected and published in an illustrated book, were used. The narratives represented the starting point to create the dialogue, bring out aspects of the family cultures of the students and promote better mutual understanding between the parents. We started from the idea that narrative tools represent a privileged terrain for exploring the transformations of society and the experiences that concern communication between people.

Keyword: Narrative method, women's empowerment, school-family relationships



Storie in rima: le tante possibilità delle filastrocche

La scrittura ha una responsabilità pedagogica perché fissa in modo intenzionale momenti di concentrazione sui fatti della vita; raduna le esperienze; aiuta a riflettere su quel che accade; fa riferimento a vissuti interiori da condividere (Ricoeur, 1986). Le filastrocche sono brevi narrazioni in rima, con i versi che si ripetono, con una musicalità che deriva dalla misura dei versi e delle strofe. Dietro le filastrocche c'è la vita raccontata attraverso metafore, assonanze, iperboli. Usando un'espressione di Lévinas, nella brevità dei racconti delle filastrocche: "il verbo essere ha sempre un complemento diretto: io *sono* il mio passato, io *sono* il mio mondo [...] L'atto di esistere viene concepito come un'intenzione" (Levinas, 1991).

In questo articolo si riporta un'attività condotta con i genitori di allievi e allieve di una scuola media, con due obiettivi: a) facilitare il dialogo fra docenti e genitori; b) aiutare l'inserimento a scuola delle madri e dei padri degli allievi con retroterra migratorio e, per le madri, facilitare il loro empowerment personale. Le filastrocche utilizzate (al tempo inedite, in seguito pubblicate con illustrazioni: Giusti, Roselli, 2024) sono state il punto di partenza per far nascere il dialogo, far emergere aspetti delle culture familiari degli allievi e favorire una migliore conoscenza fra genitori.

Il "Laboratorio di conversazione"

Le classi del sistema scolastico italiano sono plurietniche, luoghi della diversità di volti, colori della pelle, lingue, culture, religioni. L'espressione "super-diversità" (Vertovec, 2007) ben si addice anche alle classi del sistema scolastico italiano. Nei vari ordini di scuola i docenti comprendono la necessità di favorire scambi fra gli studenti e, nella gran parte dei casi, ci riescono attraverso la didattica. La percezione delle differenze non limita il dialogo. Lo stesso non avviene nella comunicazione fra i genitori. Spesso madri e padri con retroterra migratorio sono visti come estranei dai genitori autoctoni. A tali comportamenti escludenti i docenti non sempre sanno dare risposte. Ciò si scontra con un'idea di scuola inclusiva a vari livelli (Capperucci, Franceschini, 2020). Un'osservazione attenta e alcuni dialoghi faccia a faccia aiutano gli insegnanti a comprendere che talvolta ci sono esperienze di vissuto familiare molto diverse (opposte) tra cittadini autoctoni e con retroterra migratorio. In altri casi i docenti si rendono conto che la cultura domestica dei nuclei familiari è la stessa. Eppure a scuola il dialogo fra gli adulti di ri-

ferimento dei bambini e dei ragazzi è difficile. Diverse ricerche mostrano che nei contesti scolastici e educativi si possono formare pregiudizi reciproci fra genitori di alunni di una stessa classe (Tognetti Bordogna, a cura di, 2011; Chiappelli, Manetti, Pona, a cura di, 2016; Mandich, a cura di, 2010). Spetta ai docenti provare a scardinarli. In classe gli allievi e le allieve apprendono che l'"altro" non deve spaventare, ma tale percezione non appartiene agli adulti.

Nel "Laboratorio di conversazione" siamo partiti dalle storie raccontate da alcune filastrocche, intese come occasioni per conversare e creare contesti di dialogo fra scuola e famiglie; per avviare una prima forma di scambi su situazioni di vita attuali e sulla memoria.

Alla luce delle difficoltà incontrate (negli anni scolastici precedenti) a conoscere i genitori e farli entrare in dialogo, i docenti si sono mossi per tempo. Nell'ultimo consiglio d'istituto dell'anno scolastico è stato proposto e approvato (per l'anno successivo) un ciclo d'incontri rivolti a tutti i genitori di una classe prima per favorire la coesione sociale fra i genitori degli studenti e la scuola stessa. L'obiettivo era promuovere una migliore comprensione reciproca fra gli adulti, a vantaggio degli studenti, con ricadute sociali positive per i genitori. All'inizio dell'anno scolastico è stato fissato un calendario per gli incontri (facoltativi e da tenersi scuola) un pomeriggio a settimana, da fine ottobre a fine gennaio. L'orario è stato stabilito nel primo incontro.

Tematiche degli incontri

Per avviare e condurre il "Laboratorio di conversazione" siamo partiti dall'idea che gli strumenti narrativi possono rappresentare un terreno privilegiato per esplorare le trasformazioni della società e le esperienze di comunicazione fra le persone e la formazione implicita di minori e adulti. La narrativa rende consapevoli che ci sono zone di contatto fra gli esseri umani. Proponendo le filastrocche come materiale di partenza per il Laboratorio si è inteso sollecitare l'autoriflessione, l'introspezione, la cultura della memoria.

Le esperienze raccontate hanno consentito agli insegnanti di portare in superficie il sommerso, hanno fatto acquisire visioni e consapevolezze, hanno aiutato a creare memoria. Il lavoro ha dato buoni risultati in termini di coesione, relazione, trasmissione di conoscenze e empowerment personale delle mamme con retroterra migratorio.



Tematica 1 - Metodi educativi e culture familiari

Per i docenti è importante comprendere i metodi educativi delle famiglie degli allievi perché spesso entrano in conflitto con quelli di scuola, creando situazioni di disagio agli allievi stessi. La prima filastrocca letta nel Laboratorio s'intitola *Non avere paura del buio* e rimanda al tema dei metodi educativi familiari: permissivi, autoritari, basati sul dialogo, amicali, patriarcali.

*Filastrocca della nottata
sembrava lunga, ma ora è passata,
fulmini e lampi fanno paura
senza la luna la notte è più scura.*

*Nel buio la vita è fatta di niente
le ore non scorrono tranquillamente.
-Spenso la luce o la tengo accesa?
la spengo più tardi, se il buio ti pesa.*

*Filastrocca della luna e del sole
accendiamo la radio, scambiamo parole
cerchiamo silenzio, ascoltiamo canzoni
il rock, Paganini, Bruce, Albinoni...*

*Ma un fulmine forte interrompe la luce
e anche la musica purtroppo ora tace.
resta la voce per raccontare
per dire parole che possan calmare.*

*Parole arrivano come dall'aria
e calmano il cuore in tempesta binaria;
il cuore si placa e il sonno arriva
la voce ha calmato la paura cattiva.*

*Filastrocca della notte scura
il sonno arriva, non avere paura:
arriva, guidato dalla voce che parla
racconta parole, una storia, una burla...*

*arriva, ma non da lontane distanze
arriva da queste vicinissime stanze,
dove i libri di viaggi stanno insieme ai piu-
moni,
e i giochi si mescolano agli spiriti buoni.*

Nella storia, di fronte alla difficoltà del bambino a prendere sonno per la paura dei tuoni e dei lampi, la figura adulta mette in atto un metodo educativo basato sul dialogo, parla, propone l'ascolto di musica alla radio e, quando salta l'impianto elettrico per un fulmine, usa la voce e la narrazione. La filastrocca è un avvio per facilitare il dialogo fra docenti e genitori, in particolare quelli con retroterra migratorio, che accompagnano a scuola i bambini e le bambine più piccole (di solito mamme, più raramente padri, talvolta sorelle o nonne), ma anche con i genitori dei ragazzi della scuola media che progressivamente perdono

i contatti con la scuola. Spesso il dialogo con gli adulti è difficile per il problema della lingua, per questioni di tipo culturale o impegni lavorativi. Così accade che, anche nei momenti in cui genitori e docenti (o educatrici) s'incontrano, è difficile trovare argomenti di dialogo che possano aiutare a conoscere meglio il bambino o la bambina, il ragazzo o la ragazzina, le loro abitudini domestiche e il loro retroterra familiare. Già dalla scuola materna, l'esperienza genitoriale migratoria sottopone le famiglie a cambiamenti rilevanti, spesso (anche se non sempre) alla ricerca di nuovi equilibri familiari, di ridefinizione dei ruoli e dei compiti di maternità e paternità. La presenza dei figli vincola i genitori a mettere radici nel nuovo contesto e attraverso i servizi educativi i genitori sono sollecitati a intraprendere processi d'integrazione nel nuovo tessuto sociale. Nonostante ciò, la vicinanza all'istituzione e il dialogo restano difficili (Bolognesi, 2015). La lettura della filastrocca può aiutare perché consente di avviare una conversazione sul tipo di educazione trasmessa ai bambini in famiglia: è un'educazione permissiva? Oppure autoritaria? Paternalistica? Dialogica? Come insegnanti (o come educatori) non dobbiamo pensare che questi sono argomenti di cui non occuparci. Il ruolo della scuola è anche di proporre un'educazione alla cittadinanza attiva volta a promuovere l'inclusione e lo scambio, di costruire modelli di confronto fra scuola ed extrascuola e fra scuola e famiglie.

Nel "Laboratorio" si è avviato l'incontro leggendo la filastrocca. Nel gruppo c'erano alcuni genitori con scarsa conoscenza della lingua italiana; è stata importante la collaborazione dei genitori della stessa provenienza linguistica già parlanti italiano. In tal modo il testo è stato ben compreso da tutti. In seguito, si è provato ad avviare un giro di parola:

Come definireste l'educazione nel vostro Paese d'origine? Come si comportano le mamme coi capricci dei bambini? Per quel che ricordate, nel vostro Paese d'origine prevale un tipo di educazione permissiva, autoritaria, dialogica? E voi con i figli quale modalità educativa mettete in atto?

Tematica 2 - La casa e i tempi di vita

La lettura della filastrocca *I rumori della casa* ha rappresentato lo spunto per chiedere alle mamme o ai padri che partecipavano agli incontri di raccontare del loro rapporto con la casa (in passato e ora) e di riflettere sui tempi di lavoro e di vita. La filastrocca è breve, ma contiene vari spunti che



aiutano ad avviare e condurre un dialogo significativo con i genitori.

*Filastrocca della casa vuota
ognuno si muove, va via in una ruota.*

*Non c'è differenza fra notte e giorno
tu parti, lui arriva, fra poco io torno.*

*Io parto, tu dormi, mio figlio al lavoro
la notte è d'argento, la mattina è d'oro.*

*Filastrocca della casa vuota
ma appena rientro la musica è nota:*

*la musica è quella del tempo che passa
e scorre e ticchetta senza far la grancassa,*

*gracida il legno se appoggi la mano
rimbomba il vento nel camino lontano.*

Seduti, sulle sedie disposte a cerchio, si è proposto un dialogo volto alla conoscenza reciproca partendo da alcuni spunti:

Dove era situata la vostra casa familiare? in campagna, in montagna, in una zona isolata, in città; Conservate dei ricordi di quella casa? Cosa vi piaceva di quella abitazione? Cosa vi è dispiaciuto lasciare quando siete partiti per cambiare città o per andare in un altro Paese? Avete provato in passato (o provate ancora) un senso di nostalgia per la vostra casa d'infanzia?

Si può provare a parlare degli orari della famiglia:

Accade che il babbo (o la mamma) rientri tardi la sera dal lavoro? Può capitare che non riusciate a vedervi perché i bambini dormono già? Se ciò accade, è una cosa che vi dispiace? O non ve ne accorgete neppure? Un verso della filastrocca dice "la musica è quella del tempo che passa": secondo voi che vuol dire?

Tematica 3 - Creatività e riuso degli oggetti

La filastrocca *Costruire mondi* racconta un dialogo fra una persona adulta e una ragazzina; parla della magia che si sperimenta quando creiamo qualcosa dal nulla, usando le mani, l'immaginazione e oggetti di recupero. La filastrocca parla dell'ambiente da tutelare anche coi nostri comportamenti quotidiani (Scarinci, 2022). La creatività indica un pensiero risolutivo e produttivo (Wertheimer, 1965; Gardner, 1994). Nelle attività di ogni giorno è bene

cercare di capire se il bambino trova modi nuovi di interpretare un problema consueto o di inventare soluzioni non comuni. Questi tratti della personalità sono da valorizzare. La creatività è legata ai dati concreti, nasce dall'elaborazione di essi, va educata anche con attività che stimolino le potenzialità dei bambini e il pensiero divergente. Gli adulti del gruppo del Laboratorio sono stati invitati a raccontare qualcosa su questo argomento:

La filastrocca parla di un gioco di costruzione e di immaginazione: ricordate qualche gioco simile nella vostra infanzia? Quali giochi amavate fare? Fino a che età avete giocato al gioco che avete rammentato? Potete descriverlo? I vostri figli oggi sono abituati a riusare gli oggetti, a costruirli per divertirsi e non sprecare?

Tematica 4 - Il conflitto familiare e i cellulari

La filastrocca intitolata *Messaggi e parole* racconta che anche gli strumenti tecnologici possono aiutare a ricreare l'armonia familiare dopo un conflitto. Bisogna comunicare perché solo così si scambiano emozioni, desideri, pensieri, esperienze, punti di vista. La filastrocca parla di incomprensioni e litigi fra genitori e figli e del conseguente mutismo. Occorre ricercare la comunicazione e le nuove tecnologie possono essere canali privilegiati per ricominciare a parlare dopo una discussione. La filastrocca evidenzia la necessità di cercare il dialogo. Dopo un litigio forte fra genitori e figli c'è bisogno di colmare la distanza che si è creata. La filastrocca consente di parlare dell'uso dei cellulari, un argomento spesso motivo di disaccordi e discussioni. È interessante confrontarsi su questi temi:

Ricordate come e quando le nuove tecnologie di comunicazione sono entrate nelle vostre famiglie? Avete ricordi o episodi? Nelle vostre famiglie c'erano persone contrarie a queste nuove forme di comunicazione? Oggi utilizzate il cellulare per comunicare con i figli? Come vedete l'uso dell'iPhone, dei social network da parte dei figli o delle figlie? Mettete restrizioni? I ragazzi e le ragazze hanno totale libertà nell'uso? Ci sono situazioni di attrito in famiglia per un uso eccessivo dello smartphone che voi (o altri in famiglia) non approvate?



Riferimenti bibliografici

- Bolognesi, I. (2015). *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D., Franceschini, G. (Ed.) (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*. Milano: Guerini.
- Chiappelli, T., Manetti, C., Pona, A. (Eds.) (2016). *Verso una scuola plurale*. Roma: Aracne.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze creative*. Milano: Feltrinelli.
- Giusti, M., Roselli, A. (2024). *Non avere paura del buio*. Bergamo: Junior Bambini.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. L'Aia: Martinus Nijhoff (trad. it. *Altrimenti che essere*, Jaka Book, Milano, 1991).
- Mandich, G. (Ed.) (2010). *Culture quotidiane. Addomesticare lo spazio e il tempo*. Roma: Carocci.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Seuil (trad. it. *La metafora viva*, Jaka Book, Milano, 1986).
- Scarinci, A. (2022). *Metodi e strategie didattiche innovative per l'educazione ambientale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna, M. (Ed.) (2011). *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 29 (6), 1024-1054.
- Wertheimer, M. (1965). *Il pensiero produttivo*. Firenze: Libreria Universitaria.



LEGGERE CON CHI NON VEDE, LEGGERE CON CHI VEDE. LEGGERE CON CHI IMMAGINA. COSTRUZIONI DI LABORATORI DI LETTURA INCLUSIVA E CONDIVISA

Angela Lucinio*

“L'esperienza visiva dà al soggetto l'impressione di essere presente ovunque, mentre quella tattile sfugge a questa illusione e il soggetto non può dimenticare di andare verso il mondo attraverso il suo corpo”.

(Vincenzo Ciocchetti)

Il cantiere narrativo proposto è finalizzato alla costruzione di mediatori didattici volti ad utilizzare i testi delle storie come strumenti di educazione immaginativa inclusiva.

Le persone con un impairment visivo sono costantemente alle prese con un compito immaginativo. Quello che la vista ci illude di poter conoscere esclusivamente vedendo, l'impairment visivo ci insegna a valutare come una questione non esclusivamente visiva. Del resto, proprio grazie all'incontro di persone con impairment visivo, le persone con un funzionamento visivo più tipico sono sollecitate ad interrogarsi sull'immaginare, sul vedere con la mente invece che solo con gli occhi, quello che tutto il corpo vede. Quanto è importante allora condividere una educazione immaginativa! E qui che entrano in gioco le storie.

Leggere la propria esperienza attraverso le parole di una storia e condividerla con le esperienze di altri significa tracciare una concreta strada di educazione immaginativa condivisa, con un potentissimo valore di orientamento. In questa strada le storie diventano spazio di confine, all'interno del quale è possibile ridefinire, in modo creativo, il funzionamento visivo, non necessariamente ottico, dei singoli e dei gruppi.

Lontani dalla preoccupazione di declinare abilità e vicini alla bellezza di dar valore alla condivisione delle esperienze umane e al loro potenziale trasformativo. Conosciamo il ruolo infinito del let-

tore nel completare, nell'esperienza della lettura, la partitura del testo. La condivisione delle interpretazioni, diverse anche alla luce di un funzionamento visivo diverso, è una pratica inclusiva. C'è però una condizione: vivere e presentare l'esperienza della lettura come esperienza estetica che richiede, per questo, una postura esperienziale. Siamo aiutati oggi dalla maggiore familiarità, nelle teorie della lettura, con una prospettiva di cognizione, o di simulazione, incarnata. Intendere il testo di una storia come possibilità di praticare un rimando continuo all'esperienza e magari desiderare ampliarne il bagaglio, comunque favorire su di essa una riflessione, abbracciando una prospettiva incarnata, risulta molto importante quando nella comunità di lettori, affidata, ad esempio, ad un docente che legge con i suoi studenti, ci siano persone con disabilità sensoriale visiva.

Il cantiere narrativo

Verrà proposta la lettura di una o più storie. Si inviteranno i partecipanti a tirar fuori dai testi proposti alcuni aspetti dell'immaginario del testo, per confrontarli con il proprio immaginario. In particolare, proveremo a tirar fuori dai testi le immagini di spazi, oggetti e azioni significativi nell'architettura della storia e da essa emersi. Proveremo a vedere spazi, oggetti, azioni scelti nella esplorazione della lettura, attraverso il controllo della sospensione incarnata intessuta nella esperienza di ciascuno di noi lettori. Ci racconteremo il nostro spazio, il nostro oggetto, la nostra azione. Costruiremo dunque dispositivi immaginativi per gruppi in cui ci sia chi vede a suo modo, chi vede poco, chi non vede. La ricerca condivisa di sollecitazioni

* Angela Lucinio – Università degli studi Roma Tre e Istituto Statale “Augusto Romagnoli”. Il cantiere proposto ha origine da esperienze laboratoriali realizzate all'interno dell'Istituto Statale “Augusto Romagnoli” di specializzazione sulla tematica della disabilità visiva e dal progetto di ricerca dottorale in Teoria e ricerca Educativa e sociale presso l'Università Roma Tre.



mirate alla socializzazione dell'esperienza piano costruirà la possibilità di aprirsi a pensieri e paesaggi anche tattili, sonori, olfattivi che ridefiniscono le mappe di quelli visivi e li arricchiscono di particolari.

I destinatari sono lettori e docenti della scuola secondaria.

Riferimenti bibliografici

Bertoni, F., (2010). *Il testo a quattro mani: Per una teoria della lettura*. Milano: Ledizioni.
Cattaneo, Z., Vecchi, T. (2011). *Blind Vision: The Neuroscience of Visual Impairment*. Cambridge (MA): MIT Press.

Ceppi, E. (1960). Educabilità dell'immaginazione. *Luce con luce: Bollettino trimestrale degli educatori dei ciechi*, 22, 2, 73–85.
Chambers, A.. (2015). *Il lettore infinito: Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
Ciocchetti, V. (1968). *Appunti per una fenomenologia della percezione aptica*, manoscritto inedito.
Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
Lucinio, A. (2024). Dall'educabilità dell'immaginazione alla condivisione degli immaginari. *Tiflogia per l'integrazione*, 2.
Romagnoli, A. (1924). *Ragazzi ciechi*. Bologna: Zanichelli.
Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*, 5th ed., New York: Modern Language Association of America.



PAROLE PROFONDE COME ENTRARE IN CONTATTO CON LA PROPRIA INTERIORITÀ

Federico Aru, Angela Tonti, Pietro Comba*

Questo cantiere è un'esperienza di orientamento attraverso il metodo narrativo integrato con la pratica filosofica. Di norma è proposto da D.O.C. s.c.s. alle classi IV e V della Secondaria di II grado e agli insegnanti. Nel cantiere vengono stimulate capacità che sono anche coinvolte attivamente nei processi di decisione e scelta: individuare, distinguere, analizzare, ordinare, connettere, sintetizzare, comprendere, dare significato. Tali capacità presuppongono la competenza immaginativa, senza la quale ogni sforzo di pensiero risulta non incisivo. Logicamente pensare vuol dire riflettere: l'atto riflessivo è la proiezione di pensiero sulla superficie di qualcosa di cui ci si può prefigurare un'immagine. Ma la persona partecipante al cantiere è coinvolta integralmente: nella misura in cui viene favorito l'incontro con il sé intero (Galimberti, 2005), sono anche garantiti il coinvolgimento del corpo e l'inclusione dell'ambiente col quale è in rapporto e che, com'è noto (Ingold, 2001), contribuisce a rendere unico e irripetibile ogni essere umano.

In questo cantiere la narrazione diventa strumento espressivo capace di conferire ulteriore materiale al pensiero. Usando la pratica filosofica tale processo può essere osservato criticamente, chiarito e compreso in una visione della realtà che spesso risulta carente. Ogni individuo, in quanto soggetto conoscente, utilizza concetti e formula giudizi, quindi ha una "filosofia" (Croce, 1909), di cui è possibile risalire agli elementi costitutivi essenziali.

Nelle parole di uno studente che ha vissuto dal

vivo l'esperienza è racchiuso l'obiettivo del cantiere: «era da molto tempo che non mi prendevo qualche secondo per me stesso, per riascoltarmi con calma, senza correre. Grazie!». Agendo sulla configurazione spazio-temporale del processo immersivo e creando le condizioni adeguate per l'espressione e la condivisione di immagini e pensieri individuali, il cantiere consente di espandere il terreno sul quale i partecipanti riflettono su se stessi in relazione a decisioni e scelte riguardanti il presente ma soprattutto il futuro.

Il cantiere ha una durata di 180'. I partecipanti vengono sollecitati, prima individualmente e poi in sottogruppo, a compilare delle *playlist* composte dai brani da loro apprezzati. I testi dei brani selezionati vengono trasposti in un file: leggendoli ad alta voce vengono sollecitate immaginazione e sensazione, fino a visualizzare una o più parole profonde, con le quali ciascuno entra in relazione.

A questo punto ha inizio l'esperienza narrativa: si vedono scene in luogo di semplici termini ascoltati durante la lettura dei brani; si palesano personaggi, colori, situazioni. Sono questi i "mondi" che sollecitano uno sguardo orientativo, che le categorie e gli strumenti della filosofia possono aiutare a chiarire e a comprendere.

Al termine del cantiere i partecipanti acquisiscono gli elementi per sperimentare in autonomia l'efficacia dell'uso narrativo della musica, in particolare imparando a tradurre un testo musicale in un testo scritto e a leggerlo introspettivamente.

* Federico Aru: è dottore magistrale in Scienze Filosofiche. Dopo un master in Consulenza Filosofica e Antropologia Esistenziale, approfondisce le pratiche filosofiche progettando e conducendo percorsi di orientamento dedicati a studenti della scuola Secondaria di Primo e di Secondo grado. È membro del Gruppo Formazione e responsabile dell'Ufficio Progettazione della cooperativa D.O.C. s.c.s. di Torino. Angela Tonti è educatrice professionale. Dopo una lunga esperienza in ambito educativo in vari settori di D.O.C. s.c.s., attualmente è coordinatrice dell'Ufficio ToJob, che si occupa della selezione del personale da inserire in strutture e servizi gestiti dalla cooperativa. Membro del Gruppo Formazione, è già direttrice del soggiorno educativo estivo del Villaggio Olimpico di Bardonecchia (TO). Pietro Comba ha conseguito la laurea magistrale in Scienze Filosofiche presso l'Università degli studi di Torino. Per D.O.C. s.c.s. è parte dell'Ufficio ToJob e ha gestito e condotto percorsi di orientamento. A questo affianca ricerche e lavori di traduzione sulla poesia angloamericana del Novecento.



Riferimenti bibliografici

- Achenbach, G.B. (1984; 1987). *Philosophische Praxis*. K In Jurgen Dinter (trad. it. *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita*, Apogeo, Milano, 2004).
- 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.
- Brentari, C., Madera, R., Natoli, S., Vero Tarca, L. (Eds.). (2006). *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Galimberti, U. (2005). *La casa della psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guglielmini, G., Batini, F. (Eds.). (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Karray, A. (Ed.). (2020). *Penser les émotions dan l'espace scolaire*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence.
- Ingold, T. (2001). *Ecologia della cultura*. Sesto San Giovanni Meltemi.
- Lahav, R. (2010) *Oltre la filosofia. Alla ricerca della saggezza*. Milano: Apogeo Education.
- Mancinelli, R. (Ed.). (2020). *Tecniche espressive per lo sviluppo di competenze trasversali. Percorsi operativi in contesti psico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Murphy Paul, A. (2021). *The Extended Mind. The Power of Thinking Outside the Brain*. Boston: Mariner Books (trad. it. *La mente estesa. Pensare meglio smettendo di usare solo il cervello*, ROI, Milano, 2022).
- Sarchielli, G. (1999). Motivazioni, scelta, decisioni. Dimensioni psicologiche dell'orientamento. In M. Michelini, M. Strassoldo (Eds.), *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale d'orientamento*. Udine: Forum.



SETE DI ALTRE FIABE PER DECONSTRUIRE STEREOTIPI

Chiara Cardaioli, Carla Colomo, Cinzia D'Alelio, Francesca Onesti, Emanuela Rigotto*

Premessa teorica

Ascoltando storie lette ad alta voce, si moltiplicano i punti di vista possibili, tutte e tutti sono messi nelle condizioni di partecipare; migliorano così le abilità linguistiche, di comprensione, di lessico, di transfert, di problem solving, di relazione, sociali e prosociali (Batini, 2023). I percorsi di orientamento fondati sulle narrazioni favoriscono la consapevolezza di sé e supportano le scelte di vita attraverso il potere trasformativo delle storie.

In questo contesto, risulta fondamentale selezionare con cura le narrazioni da proporre, per evitare visioni stereotipate della realtà. Come evidenziano Adichie (2020) e Marchetta (2023), la valorizzazione della pluralità dei racconti permette di superare i limiti delle "storie uniche" e di aprire a una molteplicità di prospettive e possibilità.

La struttura narrativa della fiaba può rappresentare ancora oggi un luogo simbolico da cui trarre modelli e strategie comportamentali, in cui affrontare le proprie paure, in cui sperimentare crescita ed emancipazione (Barsotti, 2020), a patto di superare però la fissità dei ruoli e gli stereotipi di genere che da questa derivano.

Cosa succede quando una stessa storia viene raccontata in tanti modi diversi? Quando uno stesso personaggio è a volte buono, a volte cattivo, a volte vincente a volte perdente? Attraverso il Cantiere sarà possibile verificare come la molteplicità di visioni allarghi il ventaglio di modelli a propria disposizione e di conseguenza la sensazione che il proprio futuro non sia qualcosa di già scritto, ma una storia tutta da immaginare e progettare (cfr. Batini, 2011).

Il cantiere

Le fiabe sono le prime storie incontrate da ogni bambina e da ogni bambino, fanno vivere avventure possibili (e impossibili) e durante il Cantiere saranno strumento per agire sulla consapevolezza di sé e per interrogarsi sui preconcetti sottesi (Fransman, Plackett, 2021).

Attraverso lo strumento narrativo del racconto autobiografico, le partecipanti e i partecipanti saranno invitati a sviluppare la propria capacità di individuare aspettative altre rispetto a quelle canoniche delle fiabe, con un impulso all'emanci-

* Chiara Cardaioli (chiaracardaioli@gmail.com) bibliotecaria presso la biblioteca comunale "Ottiero Ottieri" di Chiusi (SI) e lettrice ad alta voce del circolo LaAV di Chiusi (SI). Ha conosciuto il metodo della lettura ad alta voce condivisa del prof. Batini grazie alla politica educativa della Regione Toscana "Leggere: Forte!" dal 2019 ed ha deciso di approfondire con il Master. Ha praticato e pratica tutt'oggi il metodo in un centro per adulti disabili e nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Carla Colomo (carco1975@gmail.com) docente di Lettere presso la scuola secondaria di primo grado "San Pietro" di Nuoro. Appassionata di libri e di lettura, è un'insegnante che non si accontenta, sempre in movimento; la sua ricerca l'ha spinta a partire alla volta di Perugia per conoscere il prof. Batini e il metodo della lettura ad alta voce condivisa, di cui si è innamorata al primo colpo. Cinzia D'Alelio (laprofdalelio@gmail.com), docente di lettere presso la scuola secondaria di primo grado "Mario Zippilli" di Teramo (ICTE1 ZIPPILLI-NOÉ LUCIDI). Coordinatrice e lettrice volontaria del Circolo LaAV di Teramo, si è avvicinata al metodo del prof. Batini partecipando al progetto "Reading for future", promosso dall'Associazione Pratika e finanziato dal CEPELL (Roseto degli Abruzzi, 2022-2023). Pratica sistematicamente la lettura ad alta voce condivisa in classe. Emanuela Rigotto (emanuelag.rigotto@gmail.com) dirigente scolastica in quiescenza da settembre 2019. È nata e vive ad Altavilla Vicentina (VI). Ha amato i libri fin da bambina, ha creduto sempre nella lettura, è lettrice ad alta voce. Nel 2020/21 ha frequentato il Perfezionamento in Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza all'Università di Padova. Ha conosciuto il metodo della lettura ad alta voce del prof. Batini con il Progetto "Onda Lunga" che ha coinvolto il Veneto nel 2022/23. Ha deciso quindi di approfondirlo con il Master all'Università di Perugia. Francesca Onesti (fran.onesti@gmail.com) libera professionista nel settore dell'editoria. Ha maturato esperienza nel settore della formazione lavorando presso la Business School del Sole 24 Ore a Roma. Da più di dieci anni lavora nel settore editoriale, prima per Dino Audino editore (specializzata in formazione per le arti dello spettacolo) ora come libera professionista. Grazie al master erogato dall'Università di Perugia, ha potuto approfondire il metodo del prof. Batini e praticarlo leggendo con persone anziane e con bambini e bambine di scuola primaria.



pazione identitaria. Acquisiranno un metodo di lavoro utile a orientare le proprie scelte, replicabile in diversi contesti e con differenti tipologie di utenti.

Nel corso del Cantiere, alcune fiabe – lette in più versioni differenti – saranno proposte come narrazioni-guida utili a far riflettere ciascuna e ciascun partecipante sui momenti salienti della “propria storia”, sulle proprie strategie comportamentali, sui propri modelli di riferimento. A una prima fase di lavoro individuale, ne seguirà una seconda di confronto a piccoli gruppi.

Oltre alla scrittura biografica a partire da domande stimolo, saranno suggeriti o sperimentati altri strumenti di riflessione individuale (pensati per fasce di età differenti): uso e/o costruzione di carte gioco o di leporelli; giochi di manipolazione linguistica e di inventiva; elaborazione di nuove storie per mettere in dubbio quelle tradizionali; esercizi di smontaggio e rimontaggio di fiabe, con ribaltamento di ruoli e finali alternativi¹.

Gli obiettivi individuabili sono:

- imparare ad uscire dalla certezza del canone che identifica uno stereotipo assoluto;
- riconoscere il valore del dubbio, della ricerca e delle possibilità offerte dai diversi punti di vista;
- sperimentare e accogliere un linguaggio ricco di sfumature, per pensare ed esprimere se stessi e le proprie esperienze;

- imparare a considerare le diversità come risorsa per la progettazione del proprio futuro.

Il Cantiere è indirizzato a docenti, consulenti di orientamento, educatori ed educatrici, bibliotecari e bibliotecarie, genitori e quanti lavorano con minori dall'età della scuola dell'infanzia a quella della scuola superiore.

Riferimenti bibliografici

- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Barsotti, S. (2020). Letteratura per l'infanzia, fiabe e nuove forme del fiabesco. In S. Barsotti, L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 221-245). Roma: Carrocci.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. (Ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Fransman, K., Plackett, J. (2021). *Fiabe d'altro genere. Cambia il punto di vista per cambiare la storia*. Milano: Rizzoli.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Marchetta, G. (2023). *Principesse. Eroine del passato, femministe di oggi*. Torino: add.

¹ Tutte le attività sono reperibili sul sito www.leggimia-scuola.com, ideato per offrire strumenti, bibliografie e riferimenti utili a promuovere e realizzare la pratica della lettura ad alta voce condivisa a scuola.



“DENTRO ALLA CLASSE”. UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO FORMATIVO CON APPROCCIO NARRATIVO CON LA LETTERATURA WORKING CLASS

Andrea Siragusa, Domenico Ferrara

Il cantiere presenta un intervento di orientamento formativo con approccio narrativo della durata di dieci ore, centrato su un *corpus* di letteratura *working class* (“della classe operaia” o “lavoratrice”).

Questo genere sembra uno spazio utile allo sviluppo di competenze orientative, poiché tra i suoi temi compaiono la riflessione sul capitale culturale, gli ostacoli economici e sociali allo sviluppo personale, le aspirazioni e i condizionamenti individuali, il rapporto con il mondo del lavoro. Per questo, sembra funzionale a un uso dei saperi letterari «in un’ottica orientante al fine di sostenere ciascuno nello sviluppo della coscienza di sé, della consapevolezza, delle risorse relazionali, cognitive e metacognitive e delle competenze decisionali e di scelta» (MIM, 2009, p. 10), al servizio della funzione orientativa della scuola, recentemente ribadita dalle *Linee guida per l’orientamento* (D.M. 328/2022).

L’approccio di riferimento per il laboratorio è l’orientamento narrativo, di cui si applicheranno le tecniche didattiche caratteristiche: lettura ad alta voce condivisa, racconto orale, scrittura creativa, produzione di iconotesti (fotolinguaggio o fotocollage), di storyboard e fumetti, socializzazione e condivisione in plenaria degli elaborati. La matrice ACT, uno strumento utile al supporto dei comportamenti personalmente significativi (Polk et al. 2016; Atkins et al. 2019, pp. 72-94), fungerà da diario di bordo per la riflessione metacognitiva, che negli approcci basati sulla lettura è supportata dal taccuino del lettore, dalle consulenze tra pari o dalle checklist di autovalutazione.

A eccezione di singole attività, l’intervento non è finora stato sperimentato nei contesti educativi italiani. Il cantiere è una prima opportunità per condividere la proposta e saggiarne esperienzialmente l’efficacia.

Il laboratorio – per docenti del secondo biennio e del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado – presenterà romanzi e graphic novel di letteratura *working class*, mostrerà la struttura di un percorso di orientamento formativo

con approccio narrativo, suggerirà possibili applicazioni delle attività, favorirà le riflessioni sulle relazioni tra l’insegnamento letterario e altre esperienze scolastiche come il PCTO e la sperimentazione di modalità non canoniche di incontro con la letteratura, di taglio specificamente orientativo.

Una prima fase (15’) di coinvolgimento e istruzione esplicita sarà finalizzata a descrivere l’approccio, a riflettere sulla potenzialità della letteratura marginale e sulle possibili espansioni del canone (Ceserani, 2017); una seconda fase laboratoriale (50’) sarà utile ai partecipanti per sperimentare una sessione di questo approccio, a sua volta articolata in lettura ad alta voce (15’), scrittura letteraria (15’) e condivisione in plenaria degli elaborati (20’); una terza fase servirà alla raccolta dei feedback e alla discussione, orientata a individuare punti di forza e aree di miglioramento della proposta.

Riferimenti bibliografici

- Atkins, P., Wilson, D., Hayes, S. (2019). *Prosocial. Using evolutionary science to build productive, equitable and collaborative groups*. Oakland: Context Press.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos’è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.
- Ceserani, R. (2017). Allargare i confini. *La ricerca*, 12 (1), 12-27. <https://laricerca.loescher.it/la-ricerca-12/>.
- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Roma: Carocci.
- Giusti, S., Molè, M. A. (2024). *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Guglielmini, G., Batini, F. (Eds.) (2024). *Orientarsi nell’orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita* (C.M. 43/2009). https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html.



Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022)
<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Polk K., Schoendorff B., Webster, M., Olaz, F. (2016). *The Essential Guide to the ACT Matrix. A Step-by-Step Approach to Using the ACT Matrix Model in Clinical Practice*. Oakland: Context Press.

Prunetti, A. (2023). *Non è un pranzo di gala. Indagine sulla letteratura working class*. Roma: MinimumFax.

Pieper, I. (2020). L1 Education and the Place of Literature. In Green B., Erixon P.- O. (Eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era*. Cham: Springer.

Witte, T. & Sâmihăian F. (2013). Is Europe Open to a Student-Oriented Framework for Literature? A Comparative Analysis of the Formal Literature Curriculum in six European Countries. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22.



TRA STRAPPI E RICUCITURE: DIVENIRE LUNGO I BORDI

Fabrizio Chello, Rosario Pietroluongo, Melania Talotti*

Introduzione

Il laboratorio qui presentato nasce all'interno di *Immagini dal futuro*, percorso di orientamento promosso dall'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli nell'ambito delle misure previste dal PNRR – Missione 4 “Istruzione e Ricerca”, Componente 1, Investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione scuola-università”. L'obiettivo generale del percorso è accompagnare studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado nello sviluppo di competenze riflessive, narrative e relazionali, favorendo una maggiore consapevolezza rispetto al proprio processo formativo e ai futuri possibili. Avviato a partire dall'a.a. 2022/2023 e tuttora attivo, il percorso si articola – come previsto dalle linee guida ministeriali – in una durata complessiva di 15 ore, suddivise in cinque incontri. La progettazione si ispira al metodo dell'orientamento narrativo, collocato in un paradigma formativo centrato sulla narrazione come strumento di consapevolezza, e riletto alla luce dell'approccio transazionale deweyano.

La metafora del bordo

All'interno della suddetta cornice è stato progettato un laboratorio ispirato alla serie animata *Strappare lungo i bordi* di Zerocalcare, che si è rivelato un potente dispositivo narrativo per affrontare temi come l'identità, le scelte e i limiti attraverso la metafora del “bordo” e del tracciato da seguire (o meno). Al centro dell'esperienza proposta vi è un gesto semplice e al tempo stesso ca-

rico di significato: ritagliare, utilizzando solo le mani, una *silhouette* che rappresenti se stessi/e.

Struttura del laboratorio

- L'accoglienza e la presentazione. L'incontro si apre con attività di conoscenza reciproca. A ciascun/a partecipante viene consegnata una scheda con una *silhouette* vuota, da personalizzare con colori, disegni, parole. È una prima “scrittura” creativa e narrativa del sé, accessibile a tutti/e anche a chi incontra difficoltà nell'espressione verbale.
- La proiezione. Vengono proiettati brevi estratti dalla serie *Strappare lungo i bordi*, in cui i/le protagonisti/e – Zero, Secco, Sarah e Alice – danno voce a vissuti, dubbi e tensioni tipiche di chi attraversa momenti di cambiamento e disorientamento.
- Il gesto dello “strappo”. Ogni partecipante è invitato/a a ritagliare la propria *silhouette* utilizzando solo le mani, cercando di separarla dallo sfondo. Il gesto, apparentemente semplice, genera esitazioni e difficoltà: la resistenza che il foglio di carta oppone e la paura di non tagliare in maniera perfetta a causa di rotture non preventivate evocano vissuti di imperfezione, rottura, possibilità di errore. Proprio queste difficoltà diventano materiale per la riflessione collettiva.
- Discussione e restituzione. Dal gesto si passa alla parola: il gruppo viene sollecitato a condividere riflessioni sul significato dei bordi, delle scelte e delle definizioni di sé. Seguendo una

* Fabrizio Chello è professore associato di Pedagogia generale e sociale; Rosario Pietroluongo è Responsabile del Servizio di Orientamento e Tutorato; Melania Talotti è dottoranda in *Humanities and Technologies: an Integrated Research Path* (XXXVIII Ciclo), curriculum “Pedagogia e Metodi della didattica”. Tutti e tre lavorano presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.



prospettiva deweyana, il laboratorio mette in luce la natura transazionale dell'esperienza: i bordi sono al tempo stesso gabbie e risorse; la capacità di costruirsi è insieme aperta e limitata; le scelte sono sia agite sia subite; la formazione si delinea come un processo che tende alla differenza e che tuttavia rischia l'omologazione.

La difficoltà insita nel gesto materiale – lo “strappo” – si trasforma così in racconto dando vita a una discussione in cui i confini tra sé e il mondo circostante vengono interrogati, decostruiti e, in parte, ri-definiti.

Voci “lungo i bordi”. Consapevolezze emergenti

Durante l'attività svolta in questo triennio di progetto, gli/le studenti hanno riconosciuto nella serie una “biografia generazionale”, capace di dare voce – attraverso parole e immagini – a vissuti spesso silenziati e/o trascurati. Alcune testimonianze raccolte attraverso i questionari di valutazione *ex post* evidenziano l'impatto emotivo e riflessivo del laboratorio: “*Mi sono resa conto che non devo sempre seguire una linea precisa. Anche i miei sbagli parlano di me*”; “*Non è stato facile tagliare, ma nemmeno definirmi. Però ho iniziato*”; “*Zero, Secco... sembrano miei amici. Ma forse sono io*”.

Brevi restituzioni che confermano che il cantiere narrativo può rappresentare per i/le partecipanti uno strumento concreto di narrazione del sé.

Conclusioni

Il cantiere narrativo “Tra strappi e ricuciture: divenire lungo i bordi” mostra come la narrazione possa diventare strumento potente di orientamento. Il gesto dello “strappo” mette in scena la tensione tra vincoli e libertà, restituendo ai/alle partecipanti la possibilità di raccontarsi in forme nuove, non lineari e aperte al possibile.

L'auspicio è che questo dispositivo, anche nella sua forma essenziale, possa essere ampliato e integrato in percorsi più strutturati, capaci di valorizzare la narrazione come processo di trasformazione e di empowerment.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J., Bentley, A. F. (1974). *Conoscenza e transazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. (2021). www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf.
- Zerocalcare. (2021). *Strappare lungo i bordi*. Netflix. www.netflix.com/title/81304528.



NASCERE ALLO SGUARDO: ORIENTARSI TRA STORIE E FUTURI POSSIBILI

Città Metropolitana di Torino

“Nascere allo sguardo” è un laboratorio dedicato a insegnanti e studenti per fare esperienza dell’orientamento come spazio di narrazione, ascolto e trasformazione reciproca anche grazie agli strumenti dell’educoaching. Si tratta di pratiche di conversazione, scrittura e dialogo, attraverso cui fare esperienza dell’orientamento come un processo narrativo in cui ogni persona può riscrivere il proprio percorso, intrecciando la propria storia con quelle degli altri.

L’incontro si svolge in un ambiente aperto, dialogico e co-creativo, e si rivolge a docenti e studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Le finalità del cantiere sono:

- co-creare buone pratiche di orientamento narrativo;
- attivare una conversazione autentica tra generazioni;
- rimettere al centro bisogni, ascolto e reciprocità.

L’approccio è quello della facilitazione narrativa e conversazionale, e dell’educoach.

Si prevede che ciascun partecipanti si porti a casa:

- uno sguardo nuovo sull’orientamento come pratica narrativa e relazionale;
- strumenti per attivare conversazioni generative e riutilizzare in autonomia.

Riferimenti bibliografici

- Hillman, J. (1997). *Il codice dell’anima. Carattere, vocazione, destino*. Milano: Adelphi
- Campbell, J. (2012). *Percorsi di felicità. Mitologia e trasformazione personale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bohm, D. (2014). *Sul dialogo* (P. Biondi, a cura di). Pisa: RED.

I POSTER

In questa sezione sono pubblicati i poster: progetti, esperienze e ricerche di rilievo e interesse per la comunità professionale e scientifica. I poster sono stati selezionati dal comitato scientifico.



PRATICARE IL FUTURO: UN PERCORSO NELLA LETTERATURA CONTEMPORANEA DELLA MIGRAZIONE

Michela Fregona*

Da un quarto di secolo l'Italia è diventata parte del processo migratorio come terra di approdo.

In questo periodo, storicizzato (ed epicizzato) il racconto del tempo in cui dallo Stivale si partiva per scappare alla fame, il mondo vira verso un nazional-populismo che alimenta la diffidenza e la paura dell'*altro*. Venticinque anni sono però sufficienti perché una generazione di studenti e studentesse alloglotte - acquisiti lingua, diplomi e studi - prenda la parola attraverso la letteratura.

Questo percorso costituisce la proposta di una scelta di romanzi che riscrivono la parola *migrazione* attraverso l'occhio della contemporaneità: terreno di memoria e di confronto, luogo di costruzione di identità plurali, restituzione storica di eventi altrimenti narrati, sperimentazione di nuove forme sociali.

Testi di Laura Pariani, Igiaba Scego, Andreea Simionel, Saif Ur Rehman Raja, Milena Agus, Saba Anglana.

Parole chiave: letteratura sulla migrazione, letteratura di nuova generazione, anomia, co-identità, multiculturalità

For the past quarter of a century, Italy has become part of the global migratory process as a country of arrival. During this time, while the narrative of the period when people fled the Italian peninsula to escape hunger has been historicized (and epicized), the world has shifted towards a form of national-populism that fuels mistrust and fear of the other. However, twenty-five years are enough for a generation of allophone students—who have acquired the language, diplomas, and education—to begin to speak for themselves through literature.

This program offers a curated selection of novels that reinterpret the concept of migration through a contemporary lens: as a site of memory and dialogue, a space for the construction of plural identities, a historical restitution of otherwise silenced events, and a laboratory for the experimentation of new social forms. Featuring works by Laura Pariani, Saif Ur Rehman Raja, Igiaba Scego, Andreea Simionel, Milena Agus, and Saba Anglana.

Keywords: migrating literature, next generation literature, anomie, co-identity, multiculturalism

* Michela Fregona (michela.fregona@gmail.com) lavora come tutor per l'Università Ca' Foscari, dopo aver insegnato nelle scuole serali per 25 anni. È laureata in lettere antiche a Venezia, diplomata in flauto traverso, giornalista. Dirige la pagina letteraria di Cultweek, collabora con festival e rassegne letterarie. È co fondatrice del canale Scrittori a domicilio. Ha pubblicato i fototesti Tangomalia e Buenos Aires Café (Postcart, 2004 e 2009) e il romanzo La classe degli altri (Apogeo, 2019) segnalato al Premio Calvino. Del 2020 è Riscossa (AnimaMundi per Rete di cooperazione educativa).



In principio fu la valigia di cartone. E poi i piroscafi, le rimesse, la gleba della Merica di turno negli sguardi sulle foto in bianco e nero.

All'enorme travaso umano della migrazione italiana tra Otto e Novecento (periferie svuotate, paesaggi stravolti, famiglie interrotte) tocca inventarsi un modo per raccontare accettabilmente la disperazione e l'abbandono. L'epica, in fondo, attraverso la lente del mito, permette sempre di vedere gli eventi da una distanza sufficiente per leggerli come epopea, e – possibilmente – riscatto.

Oggi, però, *Dagli Appennini alle Ande* non può più essere più l'unica narrazione.

Da un quarto di secolo l'Italia ha cambiato ruolo nel processo migratorio, diventando terra di approdo: nonostante la sua storia, o forse per volontà di rimozione, la sindrome nazional-populista della diffidenza verso l'*altro* ha attecchito.

Per questo, ora, il racconto della migrazione attinto dalla narrativa contemporanea è più che mai urgente: perché assolve a funzioni di lettura sociale, di riflessione sulla e sulle identità, di sperimentazione linguistica. Fornisce, insomma, la possibilità di vedere al di là di sé.

Venticinque anni sono stati sufficienti perché alcune voci lungimiranti riportassero il discorso migratorio al centro della riflessione sociale sul presente, e perché giovani scrittori di nuova generazione prendessero parola attraverso la letteratura.

Si propone qui un percorso di letture orientato all'acquisizione di un nuovo lessico (anche della difficoltà emotiva che la migrazione comporta) pensato per tutta la comunità educante al fine di comprendere e ragionare sulla condizione reciproca dell'*alterità*, della *prossimità* e della complessità sociale; e infine, non ultimo, magari utile per chi, studente o giovane adulto, possa operare un rispecchiamento della propria condizione, trovando in altri le parole per decifrarsi.

Il presente, l'eredità, il rispecchiamento

Nel 2013 le classi dei Centri Territoriali Permanenti registravano un mutamento importante: dall'Est Europa, dal Sud America, una nuova popolazione era arrivata a caricarsi sulle spalle la vecchiaia del paese, e la sera tornava a scuola per imparare la lingua. Erano donne, e avevano fatto la migrazione.

Nello stesso anno, Laura Pariani pubblicava per Giunti *Il piatto dell'angelo*: un romanzo-corridoio, che legge la questione sociale femminile della migrazione in tutta la sua estensione. Chi erano, quelle donne? Cosa significava, per loro, essere l'avanguardia di un distacco e di una ricostru-

zione? Cosa voleva dire, dentro corpi tonici e vivi, inchiodare le giornate al progressivo decadimento di sconosciuti, condividendo spazi di intimità domestica altrui? "Ieri è oggi" è il lemma che scandisce, in dodici capitoli, la simmetria delle condizioni del passato e del presente: mettersi in viaggio, abbandonare gli affetti, temere di morire lontani, fare i conti con la rabbia, con il tempo che passa. Con un noi e un loro, inevitabilmente, mescolati.

A un ribaltamento di prospettiva sullo sconfinare, quando è dettato da volontà di potere, costringe invece il romanzo di Igiaba Scego, *Cassandra a Mogadiscio* (Bompiani, 2023). La voce di una ragazzina nata in Italia da genitori eradicati dalla Somalia elabora un reportage umano che incrocia micro e macrostoria. La vicenda imperialista italiana, i disturbi post-traumatici dei soldati somali usati dal fascismo, la lingua italiana in Somalia, la decolonizzazione della memoria, il giogo degli sradicamenti: per una riflessione postcoloniale sulla lunga catena di collusioni, omissioni, abusi, rimozioni, che, dall'agosto del 1940, passando per l'assassinio di Ilaria Alpi, arriva ad oggi.

A firmare lo *jirra* (l'ammalamento del destino) di un intero popolo c'è responsabilità italiana.

Pratiche di co-identità

Chi riceve crudeltà come moneta corrente, tardi o tosto, vorrà restituirla: accade per un popolo intero, succede per il singolo, tanto più se bambino.

Due romanzi, recentissimi, raccontano il sacrificio dell'infanzia nella malattia dell'estero. Crescere in un paese che smobilita inseguendo la febbre dell'Europa, dentro a una famiglia mutilata e allevata nella distanza: la scrittura scarna di Andreea Simionel segue dalla Romania a Torino un nucleo familiare nel quale nessuno riesce più a riconoscersi. *Male a Est* (Italo Svevo, 2022) è un romanzo che racconta come la necessità di partorirsi altrove sia una operazione violenta. Poiché, nel corpo e nella parola, la scuola fa scomparire, retrocedere a classi precedenti, ripartire dal grado zero della lingua. E però è un luogo dove rifondarsi.

Di co-appartenenza invita a ragionare anche *Hijra*, di Saif ur Rehman Raja per Fandango (2024). L'anomia cui la dislocazione migratoria costringe i bambini, la scuola come luogo di ribellione e di costruzione, il confronto tra femminile e maschile, l'omosessualità (ulteriore fonte di frattura), il rapporto con la madre e con la mascolinità tossica sono i temi sollevati da questo romanzo, che tocca un nodo cardine del nostro presente: l'identità plurale.



Cittadinanza, appartenenza, scelta

Così, il romanzo della acquisizione della cittadinanza italiana da parte di una donna adulta, scritto da Saba Anglana, è una storia di dissimmetria e di conti perennemente aperti con la propria primogenitura. Cosa significhi, oggi, appartenere a un paese, e in quanti modi possa essere declinata questa affermazione è il nucleo cui invita a riflettere *La signora Meraviglia* (Sellerio, 2024).

Ancora una volta, è il contesto parascolastico (l'esame di italiano) a certificare ciò che l'esistenza ha già agito. Un terreno narrativo dal quale emergono le richieste kafkiane della burocrazia, a fronte di un concetto che sconfina rispetto alle esigenze del diritto: l'appartenenza interiore, e la scelta di appartenere.

Di accoglienza, di periferia, di ri-generazione, infine, parla il romanzo di Milena Agus, *Un tempo gentile* (Nottetempo, 2020): in un paese sperduto dell'entroterra sardo arriva di colpo – destinato da

qualche roulette burocratica – un gruppo di migranti accompagnati da un manipolo di volontari. Sono loro "gli invasori". Se la migrazione è una dimensione abnorme, altrettanto lo è la decisione di accogliere e impararsi reciprocamente: il contagio cambia gli animi.

Riferimenti bibliografici

- Agus, M. (2020). *Un tempo gentile*. Milano: Nottetempo.
Anglana, S. (2024). *La signora Meraviglia*. Palermo: Sellerio.
Pariani, L. (2013). *Il piatto dell'angelo*. Firenze-Milano: Giunti.
Raja Rehman, S. (2024). *Hijra*. Roma: Fandango.
Scego, I. (2023). *Cassandra a Mogadiscio*. Firenze-Milano: Bompiani.
Simionel, A. (2022). *Male a Est*. Trieste-Roma: Italo Svevo.



IL PROGETTO ORIENTA.LE, ORIENTARE CON LA LETTERATURA

Irene Iuliano

ABSTRACT

Il presente contributo descrive i risultati della prima fase del progetto “Orienta.Le, orientare con la letteratura”, un intervento di ricerca-azione volto ad integrare la didattica orientativa con un approccio narrativo nei percorsi curriculari delle scuole secondarie di primo e secondo grado del territorio della provincia di Asti. Le e i docenti coinvolti hanno sperimentato in classe kit didattici, composti da brani narrativi ed attività di rielaborazione individuali e di gruppo. I risultati preliminari evidenziano che tali percorsi rappresentano una risorsa per lo sviluppo della didattica orientativa curriculare, favorendo nelle e negli studenti l’emersione di competenze di auto-orientamento e maggior consapevolezza rispetto ai loro desideri e percorsi futuri.

This contribution describes the results of the first phase of “Orienta.Le, orientare con la letteratura”, a research-action intervention aimed at integrating the career guidance with a narrative approach into the curricular paths of secondary schools paths in the province of Asti. The participating teachers implemented in their classrooms didactic kits consisting of narrative stories and both individual and groups exercise to re- elaboration activities. Preliminary results highlight that these interventions represent a valuable resource for the development of curricular career guidance, supporting the emergence of self-orientation skills and greater of students’ desires and future paths.



Introduzione

Il progetto “Orienta.Le”, orientare con la letteratura, è un intervento di ricerca-azione realizzato dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, con il coordinamento scientifico del Dipartimento di Lingue e Letterature Antiche e Moderne dell’Università degli studi di Siena. In accordo con il D.M. 22 dicembre 2022, n. 328 - Linee guida dell’Orientamento, il progetto mira a favorire e integrare la didattica orientativa con un approccio narrativo all’interno dei percorsi curriculari delle scuole secondarie di primo e secondo grado e del CPIA del territorio della provincia di Asti, mettendo a disposizione delle e dei docenti appositi kit didattici. Tale contributo presenta i risultati della prima fase del progetto.

Materiali e metodi

In questa prima fase dell’intervento (febbraio-maggio 2025) hanno preso parte al progetto 27 docenti di lingua e letteratura italiana e straniera provenienti da 7 scuole: 2 scuole secondarie di primo grado e 5 scuole secondarie di secondo grado.

Le e gli insegnanti hanno partecipato alle attività di formazione e hanno sperimentato nelle loro classi i kit di didattica orientativa messi a loro disposizione.

L’attività in classe è stata così strutturata:

- lettura ad alta voce condivisa di un brano narrativo;
- rielaborazione individuale e di gruppo e condivisione da parte delle e degli studenti (scrittura creativa individuale e di gruppo, foto collage, attività di riflessione di tipo metaforico e autobiografico ecc.) attraverso schede legate agli stimoli narrativi ricevuti durante la lettura ad alta voce;
- condivisione da parte del docente di informazioni basilari sull’opera letteraria e sulle eventuali connessioni con l’insegnamento linguistico e letterario.

Per monitorare l’andamento delle attività ogni docente ha compilato un diario di bordo alla conclusione di ogni percorso svolto e sono stati somministrati alle e agli studenti due questionari ex ante ed ex post.

Risultati

Per valutare l’esperienza delle e degli insegnanti sono state somministrate delle interviste semi strutturate a 16 docenti coinvolti nel progetto. Dall’analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) delle trascrizioni delle interviste e dai diari di bordo è emerso:

- alto interesse delle e degli studenti alle attività proposte;
- miglioramento nelle relazioni tra docenti e studenti e fra pari;
- attività percepite come trasformative, capaci di far emergere un desiderio di autonomia nelle scelte e di auto-orientamento;
- lettura ad alta voce come mezzo per dare significato al proprio vissuto, stimolando la condivisione con le e gli altri;
- narrazioni che favoriscono la consapevolezza e la socializzazione delle proprie esperienze e delle proprie emozioni.

Come difficoltà principali sono emerse:

- timore di condividere i propri vissuti con le e gli altri e paura del giudizio;
- difficoltà ad immaginare il futuro.

Da una preliminare analisi tematica dei materiali prodotti dalle e dagli studenti è emerso:

- bisogno di essere ascoltati e visti;
- senso di incertezza per il futuro;
- incremento nella percezione del proprio senso di autoefficacia grazie al confronto con le e gli altri compagni;
- maggior consapevolezza dei propri desideri e nella costruzione della propria identità personale e sociale in seguito alla lettura e alle attività.

Conclusioni e spunti futuri

I risultati di questa prima fase sono promettenti: per i docenti i kit didattici si sono rivelati una risorsa importante per lo sviluppo di una didattica orientativa da integrare nella programmazione curricolare; per le e gli studenti le narrazioni e le attività ad esse legate hanno favorito una maggiore consapevolezza dei propri desideri e del proprio progetto di vita. I prossimi passi prevedono un adeguamento dei kit didattici, l’elaborazione di nuovi kit specifici per il CPIA e l’incremento e lo sviluppo di attività di monitoraggio e di valuta-



zione attraverso interviste, focus group e analisi approfondita dei materiali prodotti dalle e dagli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Del Sarto, G., Perchiazzi, M. (2007). *Raccontare le competenze*. Massa: Transeuropa.
- Batini, F., Giusti, S. (2013). *Non so che fare. Storie per le scelte*. 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.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Giusti, S. (2024). La lettura ad alta voce come esperienza estetica. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce come esperienza condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Giusti, S., Molè, M.A. (2024). *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.



MARGINI - STORIE DI ESPLORAZIONI

Emanuela Frigerio*

ABSTRACT

Il laboratorio Margini – Storie di esplorazioni è nato nel 2024 a Torino, per offrire ai beneficiari di un progetto di contrasto alla povertà un luogo di condivisione oltre la mera assistenza materiale. L'iniziativa si è proposta di trasformare i tempi d'attesa durante la distribuzione alimentare in momenti di narrazione autobiografica collettiva. Attraverso strumenti della living library e dello story circle, in un contesto libero e inclusivo, quasi cinquanta persone hanno raccontato frammenti delle proprie vite, con la conduzione di una psicologa. L'esperienza ha favorito ascolto e reciprocità, generando uno spazio comunitario in cui le storie personali hanno trovato riconoscimento e dignità.

Edges – Stories of Explorations workshop was launched in 2024 in Turin to provide the beneficiaries of an anti-poverty project with a space for sharing that went beyond material assistance. The initiative aimed to turn waiting times during food distribution into opportunities for collective autobiographical storytelling. Using tools from the living library and the story circle, in a free and inclusive setting, nearly fifty people shared fragments of their lives under the guidance of a psychologist. The experience fostered listening and reciprocity, creating a community space where personal stories gained recognition and dignity.

* Emanuela Frigerio (marginilab@gmail.com), è psicologa clinica iscritta all'Ordine del Piemonte. Collabora con enti del Terzo Settore in progetti di inclusione ed educativi, con particolare attenzione alle comunità con background migratorio. Svolge attività di supporto psicologico in contesti di marginalità sociale, e usa tecniche di narrazione autobiografica come strumento di promozione del benessere



Margini è un laboratorio di narrazione autobiografica collettiva. È stato ideato nel 2024 da una psicologa in collaborazione con gli operatori sociali del progetto Fooding di Arci Torino: un progetto che porta avanti azioni di contrasto alla povertà (distribuzione di pacchi alimentari e vestiario, sportello di supporto sociale, legale e psicologico) per circa mille famiglie in un quartiere di Torino particolarmente connotato dal background migratorio degli abitanti. La finalità del laboratorio era creare, a margine delle azioni solidali, uno spazio dove ascoltare la condivisione di alcune storie di vita da parte dei beneficiari del progetto. La parola “marginì” del titolo si ispira alla concezione del termine di bell hooks: il margine come luogo di possibilità, di resistenza e in cui poter prendere spazio.

Due osservazioni della pratica del lavoro sociale hanno guidato la struttura del laboratorio: la prima era che per esigenze di tempo, ma contrariamente alle intenzioni del progetto che mira a superare l’assistenzialismo, durante la distribuzione alimentare alla maggioranza delle persone venivano chieste unicamente informazioni sul loro status socioeconomico. La seconda osservazione era che, negli anni di attività solidale, molte persone avevano iniziato a vivere lo spazio, in particolare il grande giardino, e il luogo era diventato un punto di riferimento. Si è quindi deciso di usare il tempo fermo in cui le persone stavano nel giardino, per invitarle a sedersi attorno a un tavolo, bere un bicchiere d’acqua e raccontare qualcosa delle loro storie. Si è scelto il titolo “Storie di esplorazioni”, per i significati vari e suggestivi della parola e per lasciare ai partecipanti la massima libertà di scegliere di cosa parlare, evitando di focalizzare il tema sulla condizione di necessità e marginalità.

Si è scelto di non dare nessun vincolo di partecipazione per rendere l’attività più accessibile. Nella conduzione del laboratorio sono stati utilizzati elementi della living library e del metodo dello story circle per condurre il gruppo, adattandoli a un contesto fluido e mutevole. È stato allestito un tavolo in giardino con un grande foglio bianco al centro un pomeriggio a settimana nei mesi primaverili e estivi, durante le attività di distribuzione alimentare. Le persone in attesa del proprio turno o

incuriosite dal tavolo venivano invitate a sedersi, si condivideva la finalità del laboratorio e la possibilità di condividere una propria storia o di ascoltare quelle altrui, assicurandosi che l’invito a sedersi e partecipare fosse sempre libero e non vincolante. La conduttrice poneva alcune domande aperte che stimolassero un racconto autobiografico da condividere con il resto del tavolo (es. come ti chiami? Sai chi ha scelto il tuo nome e perché? Qual è il posto più lontano in cui sei mai stato? Cosa significa per te esplorare? Qual è stato il primo posto che hai esplorato? Ci racconti l’incontro con una persona importante per te? Ci racconti un momento in cui ti sei sentito leggero?) Mentre i partecipanti raccontavano al gruppo, la conduttrice prendeva appunti sul grande foglio, per conservare memoria collettiva di ciò che veniva condiviso, garantendo l’anonimato.

Durante gli incontri quasi 50 persone si sono fermate a parlare, in maggioranza donne provenienti da Marocco, Egitto, Nigeria: la dimensione del gruppo variava da due a otto persone; alcune si fermavano solo per qualche minuto, altre rimanevano per tutte le due ore; alcune partecipavano una sola volta, altre tornavano: ogni volta il tavolo era diverso e il foglio al centro si riempiva di parole.

L’obiettivo principale era far sì che lo spazio fosse attraversato dalle voci e dalle storie delle persone che lo frequentano, al di là della situazione di bisogno per cui si trovano in quello spazio, ed è stato raggiunto: si sono creati momenti di condivisione e ascolto curiosi, non giudicanti, in cui tutte le persone hanno partecipato alla scoperta che le proprie e altrui storie meritano di essere ascoltate e raccontate. Al termine del progetto è stata organizzata una restituzione pubblica, in un pomeriggio conviviale a cui è stata invitata tutta la comunità che vive e lavora nello spazio e i partecipanti al laboratorio. I fogli pieni delle parole condivise sono stati esposti e frammenti delle storie sono stati appesi nel giardino, in modo che ne fosse fisicamente attraversato, gli operatori e i volontari potessero leggere le storie condivise e le persone partecipanti ritrovare le proprie parole.



RACCONTARSI, RICONOSCERSI, RICOMINCIARE ALL'UNIVERSITÀ

UN'INTERVISTA PER RICOSTRUIRE E STUDIARE LA NARRAZIONE DEL SÉ DI GIOVANI ADULTI
CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI, AUMENTARE GLI EFFETTI E VALUTARE L'EFFICACIA
DEI PERCORSI DI EMPOWERMENT E ORIENTAMENTO

Giulia Aguzzi*

(Università per Stranieri di Siena, Centro StraS)

ABSTRACT

Mettendo al centro le narrazioni di studenti con bisogni educativi speciali, all'inizio della loro carriera accademica, questa ricerca affronta il tema della costruzione e ricostruzione del sé in una chiave identitaria. Bassa autostima, scarso senso di autoefficacia, e difficoltà nella scelta e applicazione delle strategie e strumenti più adeguati allo studio, sono alcuni tra gli elementi ricorrenti. Il contributo presenta la progettazione di un questionario, volto a raccogliere i campioni di narrazioni oggetti di studio, e progettato in modo da far emergere nelle loro narrazioni biografie i punti di svolta che li hanno guidati a riscoprire la propria identità e il proprio potenziale. Inoltre, si tratterà anche di un'occasione per valutare l'efficacia del percorso di empowerment e orientamento sviluppato cui una parte degli intervistati ha aderito nell'ambito dei servizi per gli studenti offerti dall'ateneo.

Focusing on the narrative of students with special educational needs at the beginning of their academic career, this research addresses the topic of identity construction and reconstruction through the lenses of self-narrative studies. Low self-esteem, limited sense self-efficacy and difficulties in choosing the most suitable study strategies or tools are among the most frequently experienced issues. This paper presents the design of a written interview aimed at collecting samples of these narratives. The interview is structured to highlight life turning points that helped students rediscover their own identity and potential. Alongside, it will be an the opportunity to evaluate the effectiveness of the empowerment program offered as part of the University's special needs services, in which a group of students involved in the study, participated.

* Giulia Aguzzi (giulia.aguzzi@unistrasi.it) è assegnista di ricerca per il progetto "Narrazioni del sé in percorsi di empowerment e orientamento per giovani adulti con bisogni educativi speciali (BES) nel contesto formativo universitario" per il Centro StraS dell'Università per Stranieri di Siena. Per Unistrasi collabora anche con l'Area DSA e Disabilità dove ricopre i ruoli di tutor specializzato, formatrice e consulente. E' docente di lingue e formatrice esperta di processi di apprendimento, apprendimento linguistico e didattica innovativa per l'inclusione. Da più di dieci anni si occupa di ricerca, formazione e innovazione nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento, con particolare focus sui Bisogni Educativi Speciali (BES) e la Neurodiversità. Per Erickson ha pubblicato la guida ai docenti Lingue straniere e sordità, un percorso didattico possibile.



Introduzione

L'Area DSA e Disabilità dell'Università per Stranieri di Siena, accanto ai canonici servizi disponibili a studenti con Bisogni Educativi Speciali, ha attivato un percorso supplementare e mirato a ridare agli studenti conoscenza, consapevolezza, autostima e soprattutto agency. Un percorso specifico che si propone di orientare, formare e guidare gli studenti in ingresso che, a fronte di un Bisogno Educativo Speciale, spesso sinonimo di esperienze scolastiche difficili, possono così riscoprirsi e ripartire proprio dal passaggio all'età adulta sancito con l'avvio della carriera accademica.

L'impianto della ricerca

Obiettivi

Il presente contributo si inserisce in una più ampia ricerca che mira, in primo luogo a incoraggiare la Narrazione del Sé di studenti e studentesse con Bisogni Educativi Speciali all'interno del percorso di orientamento in itinere proposto a partire dall'a.a. 2024/2025. Poi, sfruttando gli strumenti dell'analisi linguistica, intende cogliere gli aspetti rilevanti del percorso individuale per valutare la presenza e l'efficacia di cambiamenti all'interno della narrazione stessa, mentre parallelamente intende registrare informazioni utili a valutare, migliorare e potenziare la qualità del percorso offerto agli studenti.

I presupposti teorici

La ricerca si muove in uno spazio interdisciplinare. Nella loro formulazione, gli studi sui turning points configurano nella narrazione biografica lo strumento di indagine principale per organizzare l'esperienza personale, i ricordi, e la loro interpretazione (Bonica & Cardano, 2008). Cruciale anche Bruner (cfr. Groppo et al., 1999) che identifica e studia gli indicatori che, all'interno delle narrazioni, possono essere usati per analizzare le caratteristiche, i mutamenti, nonché i terreni simbolici a cui si affrancano le identità, e in cui proliferano. Agency, Commitment, Resources, Social References sono alcuni degli indicatori del sé che saranno in particolare impiegati nell'esame della narrazione biografica individuale.

Inoltre, nell'ambito dell'interpretazione della propria storia attraverso la narrazione, e la rielaborazione dei fatti, gli studi sui Punti di svolta sono una parte essenziale per studiare i punti di rottura tra un prima e un dopo, tra un io e loro, tra un noi e gli altri, e soprattutto tra oggi e domani (Mühlhäusler & Harré, 1990; Benveniste, 2009; Weinrich, 2023). Il questionario sarà così costruito in

modo da sollecitare nella narrazione tutti questi aspetti, legati a un'identità che si forma e trasforma anche nella revisione delle cause e degli effetti di situazioni passate, spesso alla luce di nuovi elementi rivelatori, considerando anche le responsabilità e l'interazione del contesto socioculturale del soggetto, quindi anche quello scolastico.

Il questionario

Il questionario si configurerà come intervista, in forma scritta.

Le domande saranno strutturate in quattro blocchi/moduli, uno per ogni passaggio a un diverso grado di istruzione (alla primaria, alla secondaria di primo e secondo grado e poi all'università).

Questi blocchi presenteranno una domanda introduttiva con degli elementi guida che facciano emergere i criteri di interesse per la ricerca e una domanda finale di meta-riflessione prima di passare al modulo successivo, che dia l'opportunità di rivedere quanto scritto e muovere nuove riflessioni, oltre che fare aggiunte o collegamenti con altri fatti significativi della vita degli informanti. I moduli prevederanno anche uno spazio di riconsiderazione dell'intera vita del narrante in cui possa riflettere sui propri valori, sulle proprie credenze e "collegare i punti", riconsiderandosi possibilmente dall'esterno.

Infine, si integrerà la ricerca con brevi box singoli in cui chiedere un parere su affermazioni specifiche relative all'ambito diagnostico, attingendo a specifiche nozioni di neurodiversità (Marocchini, 2024) per stimolare quindi una ulteriore analisi della propria storia.

I moduli saranno anticipati da uno spazio iniziale in cui si raccolgano da una parte semplici dati anagrafici (età al momento della compilazione, età della prima diagnosi, correlazione familiare di disturbi riconosciuti, ma anche servizi di cui si è usufruito in passato – per es. doposcuola specialistici – e in università – colloqui con tutor specializzato, laboratori ecc.), e da uno spazio successivo in cui i candidati abbiano la possibilità di presentarsi su un piano più descrittivo: "chi sono", "come sono", "cosa mi piace", "le mie relazioni significative" (Dweck, 2000).

Il target

Il questionario sarà sottoposto agli studenti che hanno aderito al percorso di empowerment e orientamento per la durata di un anno dal primo contatto con l'Area DSA dell'ateneo. Sarà da stabilire se e come costituire un gruppo di controllo.

Analisi dei risultati

Gli esiti attesi da questa ricerca si direzionano attraverso coordinate molteplici. Sul piano indivi-



duale, si intende contribuire ad un aumento dello sviluppo di competenze individuali, motivazione intrinseca e senso di sé competente per tutti i partecipanti al percorso di empowerment.

Sul piano operativo, ci si prospetta di raccogliere dati utili a verificare l'efficacia del percorso di empowerment, stabilire la presenza di nuovi punti di svolta nella vita degli informanti e al contempo raccogliere dati utili al perfezionamento dello stesso.

Infine, sul piano della progettualità, con una certa audacia ci si augura di contribuire all'ampliamento, alla riscoperta e soprattutto al raggiungimento di nuovi obiettivi di vita per gli informanti che, scoperte e assimilate le nuove conoscenze e competenze su se stessi, possono scegliere di perseguire anche dopo la conclusione del percorso accademico.

Conclusioni

Gli individui con Bisogno Educativo Speciale passano la prima parte della loro vita a non essere capiti nel loro funzionamento divergente, e il resto della vita a ricostruire la loro identità riscattandosi. In questa continua riscrittura della propria storia individuale, studiare le narrazioni del sé e i punti di svolta lungo un percorso mirato di empowerment risulta essenziale per restituire ai soggetti nozioni reali e pratiche, nonché nozioni teoriche sul proprio funzionamento alla luce delle quali poter riprendere la propria idea di sé, la propria storia e cambiarne il finale.

Riferimenti bibliografici

- Aleni Sestito, L., Di Palma, T., Sica, L. S. (2019). *Narrative Identity during the transition from school to university: difficult roads*. Università Napoli Federico II.
- Aguzzi, G. (2023). *Lingue straniere e sordità. Un percorso didattico possibile*. Trento: Erickson.
- Arcangeli, L. (Ed.). (2018). *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. Bologna: Carocci.
- Arcangeli, L., Sannipoli, M. (2020). Lasciar parlare l'altro da sé. La narrazione autobiografica del Sé degli studenti con disabilità dell'università di Perugia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 2.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity. Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia and other Brain Differences*. Cambridge, Mass.: Da Capo Press.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Basso, A. (2025). *Le ventisette sveglie di Atena Ferraris*. Milano: Garzanti.
- Benso, F. (2018). *Attenzione esecutiva, memoria e autoregolazione. Una riflessione neuroscientifica su funzionamento, assessment, (ri)abilitazione*. Hogrefe.
- Benso, F., Benso, E. (2023). *I principi neuroscientifici del training cognitivo. Applicazioni del Metodo Benso® in clinica, in ambiti educativi, neuromotori, sportivi e artistici*. Hogrefe.
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. (2009). *Corpus linguistics. Investigating language, structure and use*. New York: Cambridge University Press.
- Benveniste, E., (2009). *Essere di parola. Semantica, soggettività, cultura*. Milano: Mondadori.
- Bonalume, L. (2008/2009). *La narrazione autobiografica e il funzionamento del sé. L'analisi dei ricordi autobiografici nel processo diagnostico*. Tesi di dottorato, Università degli studi di Milano Bicocca.
- Bonica, L., Cardano, M. (Eds). (2020). *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*. Bologna: Il Mulino.
- Borges Carvalho, C. (2020). *Raccontarsi attraverso le Storie di Vita*. Tesi di laurea, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana.
- Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*. Roma: Carocci.
- Cardano, M., Cioffi, M. (2016). *Una differenza senza nome. Narrazioni autobiografiche di dislessici adulti*. Iris AperTO, Università degli studi di Torino.
- Cecchetti, V. (2012). *I Cultural Studies, cosa sono e come funzionano*. Chieti: Solfanelli.
- Cornacchia, M., Trama, S. (2019). *Vulnerabilità in età adulta, uno sguardo pedagogico*. Bologna: Carocci.
- Cornoldi, C., (1997). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo, MT. (2014). *Imparare a studiare 2, strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2024). *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità*. Bologna: Carocci.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Beni, R., Moè, A. (2004). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- De Beni R., Pazzaglia, F., Molin, M., Zamperlin, C. (2004). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Dweck, C. S. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- Gainsburg, I., Kross, E. (2020). Distanced self-talk changes how people conceptualize the self. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, Article 103969. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.103969>
- Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G. (2011). *Dislessia e giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie per il successo*. Trento: Erickson.
- Genovese, E., Guaraldi, G. (2020). *Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA. Scuola secondaria e università a 10 anni dalla Legge 170*. Trento: Erickson Direct Publishing.
- Grosso, M., Ornaghi, V., Grazzani, I., Carrubba, L. (1999). *La psicologia culturale di Bruner. Aspetti teorici ed empirici*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guaraldi, G. (Ed). (2025). *Verso una cultura della disabilità. Storia, metodi e pratiche per tutor universitari*. Trento: Erickson University & Research.



- Guaraldi, G. (2018). *DSA e mondo del lavoro. Esperienze di vita e strategie compensative*. Trento: Erickson University & Research.
- Guaraldi, G., Valenti, A., Genovese, E. (Eds). (2018). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Ingesson, S.G. (2007). Growing up with Dyslexia. *School Psychology International*, 28, 5, 574-591.
- Marocchini, E. (2024). *Neurodivergente. Capire e coltivare la diversità dei cervelli umani*. Milano: Tlon.
- Marrucci, M., Bianchi V. (2022). Inclusione e chiavi di accesso al testo letterario. Proposte di metodo. *Per Leggere*, 22(42), 109-132.
- Mühlhäusler P., Harré R. (1990). *Pronouns and people. The linguistic construction of social and personal identity*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- McNulty, M.A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4, 363-381.
- Meneghetti, C., De Beni, R., Moé, A., Cornoldi, C., Fabris, M., Zamperlin, C., De Min Tona, G. (2023). *AMOS, Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., Morgan S. (1999). Self-Esteem and Anxiety in the Educational Histories of Adult Dyslexic Students. *Dyslexia*, 5, 227-248.
- Rizzolatti, G., Voza, L. (2008). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Schultz, P. (2012). *La mia dislessia. Ricordi di un Premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere*. Roma: Donzelli.
- Shessel, I., Reiff H.B. (1999). Experiences of Adult with Learning Disabilities: Positive and Negative Impacts and Outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 4, 305-316.
- Taylor, B. (2001). How Adult Learners Make Sense of their Dyslexia. *Disability and Society* 16, 7, 997-1008.
- Vallorani, N. (Ed.). (2016). *Introduzione ai Cultural Studies. Uk, USA e paesi anglofoni*. Roma: Carocci.
- Viola F., Duca V., Cornoldi, C. (2016). Un questionario per l'autovalutazione delle conseguenze dative in caso di dislessia. *Dislessia*, 13, 1, 55-66.
- Weisser, M. (2009). *Essential Programming for Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Weinrich, H. (2023). *Tempus. The World of Discussion and the World of Narration*. New York: Fordham University Press.



RACCONTARE E PARTECIPARE ATTRAVERSO IL PUBLIC SPEAKING NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Sandro Paciocco
(*ITIS "A. Artom" di Asti*)

ABSTRACT:

Il contributo descrive "L'importante è partecipare", un percorso didattico proposto ad una classe seconda di un ITIS con l'obiettivo di incrementare la partecipazione democratica degli studenti e la loro consapevolezza a riguardo. I docenti coinvolti hanno strutturato attività (lettura, scrittura, esercizi pratici) incentrate sul public speaking, uno strumento risultato efficace in termini di comunicazione, di consapevolezza, di empowerment. Al termine del progetto si è osservato un significativo aumento delle candidature alle elezioni studentesche e si è riscontrato il gradimento degli studenti per il carattere esperienziale e rivolto al miglioramento personale delle attività proposte.

Parole chiave: partecipazione, elezioni studentesche, public speaking, empowerment, narrazione

The contribution describes 'L'importante è partecipare', an educational programme offered to a second-year class at a technical institute with the aim of increasing students' democratic participation and awareness. The teachers involved structured activities (reading, writing, practical exercises) focused on public speaking, a tool that proved effective in terms of communication, awareness and empowerment. At the end of the project, there was a significant increase in the number of candidates for the student elections, and the students expressed their appreciation for the experiential nature of the activities proposed, which were aimed at personal improvement.

Keywords: participation, student elections, public speaking, empowerment, narration



Il contesto

Il percorso "L'importante è partecipare" è stato proposto ad una classe seconda indirizzo informatico (2BI) dell'ITIS Artom di Asti. Nell'Istituto si può osservare una scarsa partecipazione democratica degli studenti, testimoniata innanzitutto dall'esiguo numero di candidati che si presenta alle elezioni per i rappresentanti di classe e d'istituto; questo dato poteva essere interpretato in vario modo, ma comunque imponeva una riflessione ed una risposta. L'iniziativa è nata con l'obiettivo di invertire questa tendenza, scegliendo di lavorare sul public speaking (e sulla narrazione che esso contiene) non tanto dal punto di vista retorico e della comunicazione, ma come uno strumento per:

- conoscere sé stessi e le proprie competenze;
- raccontarsi;
- lavorare sull'aspetto esperienziale e quindi di crescita personale (empowerment) ;
- sviluppare le competenze comunicative (esprimersi/ascoltare) e sociali.

Questo utilizzo del public speaking fa riferimento: agli studi sul legame tra empowerment ed autoefficacia (Rappaport, 1987); all'empowerment inteso come sviluppo «della competenza partecipativa»¹, poiché «una persona è empowered [...] quando è interessata ad attivarsi con "altri" per partecipare a iniziative volte ad incidere sui processi politici e sociali più vasti»²; alla partecipazione come «tendenza ad attivarsi per far accadere le cose e per ottenere i risultati auspicati»³. L'azione didattica è stata dunque finalizzata a migliorare un aspetto importante della partecipazione come il discorso in pubblico e al contempo a riflettere sulle motivazioni personali e collettive che portano ad essere attivi nella propria comunità.

Articolazione del progetto

Il progetto (della durata complessiva di 16 ore) si è articolato nelle seguenti fasi :

- presentazione agli studenti dei ruoli (rappresentanti di classe e d'istituto) per cui potevano candidarsi e relativi compiti; l'opportunità di candidarsi è stata proposta come modo per mettersi a disposizione degli altri e per sperimentare se stessi, mettersi in gioco;
- condivisione orale - da parte dei due docenti coinvolti nel progetto - di storie personali, di momenti in cui avevano dovuto affrontare un pubblico, esporsi in prima persona o proporsi per ricoprire un qualche incarico, chiedendo poi agli studenti se avessero mai vissuto esperienze del genere;
- lettura ad alta voce di Antigone a Scampia: l'attività ha avuto una doppia valenza, da un lato i racconti delle donne di Scampia nascevano come testi orali e ne mantenevano molte delle caratteristiche, dall'altro i temi trattati (disagio sociale, giustizia, impegno politico) erano significativi per il percorso che la classe stava affrontando;
- lettura ad alta voce di discorsi politici significativi⁴ dal punto di vista della scrittura e del contenuto; tutti gli studenti, dopo aver ascoltato, hanno provato a scrivere un discorso con le seguenti indicazioni: affrontare un tema/problema che riguardasse tutti, cercare di coinvolgere emotivamente gli altri e prendere a modello uno degli esempi letti, anche riutilizzando frasi/parole;
- laboratorio di scrittura cooperativo: gli studenti a coppie hanno preparato in maniera schematica un discorso (all'interno del quale doveva essere presente anche una storia che li vedesse protagonisti e che raccontasse un aspetto significativo del loro carattere) in cui presentavano se stessi, quindi li hanno prima fatti sentire ai rispettivi compagni, dandosi consigli reciproci, poi l'hanno pronunciato davanti all'intera classe;
- laboratorio di scrittura individuale: gli studenti hanno preparato un discorso, a partire da uno schema dato (chi sono, perché mi candido, cosa propongo), immaginando di presentarsi alle elezioni scolastiche;
- prova di public speaking: ciascuno studente ha pronunciato il discorso davanti ai compagni, che hanno valutato (e successivamente discusso) quanto ascoltato utilizzando una semplice rubrica (3 criteri: contenuto, coinvolgimento/ efficacia, comunicazione non verbale/linguaggio del corpo).

1 Kieffer C. (1982). The emergence of empowerment: The development of participatory competence among individuals in citizen organization. Division of Community Psychology Newsletter, 2, 13-14.

2 Rancescato D., Mebane M., Sorace R., Vecchione M., Tomai M. (2007). EMPO: una scala di misurazione dell'empowerment personale e politico. Giornale Italiano di Psicologia, 2, 257.

3 Zimmerman M.A. (2000). Handbook of community psychology. New York: Plenum, 24.

4 <https://www.perlaretorica.it/glossario/reto-discorsi/>



Esiti

Il progetto ha avuto innanzitutto risultati misurabili: 8 studenti su 16 della 2BI si sono presentati alle elezioni per i rappresentanti di classe; alle elezioni per i rappresentanti di istituto si sono presentate tre liste, una era composta da 3 studenti della 2BI, che non sono stati eletti raccogliendo circa 90 voti su circa 1000 votanti dell'ITIS Artom.

Gli studenti, inoltre, nella lezione conclusiva - momento di confronto e dialogo per valutare il percorso svolto - hanno affermato che con "L'importante è partecipare" hanno affrontato le difficoltà di parlare in pubblico (qualcuno non lo aveva mai fatto), hanno acquisito maggior consapevolezza sulla costruzione di un discorso e sulle proprie capacità comunicative. Gli studenti che hanno presentato la lista per le elezioni dei rappresentanti d'istituto, invece, hanno raccontato alla classe delle difficoltà affrontate e hanno permesso a tutti di riflettere sul valore della partecipazione sia come contributo alla comunità scolastica che a livello di crescita personale.

Riferimenti bibliografici

- Anouilh, J., Brecht, B., Sofocle (2000). *Antigone. Variazioni sul mito*. Venezia: Marsilio.
- Batini, F., Giusti, S., Marchetta, G., Roghi, V. (2019). *La scuola è politica: abbecedario laico, popolare e democratico*. Firenze: Effequ.
- Batini, F., Giusti, S. (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Bandura, A. (2000). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Francescato, D., Mebane, M., Sorace, R., Vecchione, M., Tomai, M. (2007). EMPO: una scala di misurazione dell'empowerment personale e politico. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 255-277.
- Gaudino, S. (2014). *Antigone a Scampia*. Milano: Effigie.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Hafizhatu, N., Yansyah, Y. (2018). *The effect of public speaking training on students' speaking anxiety and skill*. Proceeding of the 65th TEFLIN International Conference, Universitas Negeri Makassar, 65, 227-232.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- Murgia, M. (2016). *Futuro interiore*. Torino: Einaudi.
- Kieffer, C. (1982). The emergence of empowerment: The development of participatory competence among individuals in citizen organization. *Division of Community Psychology Newsletter*, 2, 13-14.
- Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-144.
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.
- Zimmerman, M.A., Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.
- Zimmerman, M.A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 18, 169-177.
- Zimmerman, M.A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599.
- Zimmerman, M.A., Israel, B.B., Schultz, A., Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 19, 707-727.
- Zimmerman, M.A. (2000). *Handbook of community psychology*. New York: Plenum.



STRUMENTI DI CRITICA LETTERARIA E PRATICHE NARRATIVE PER LA VALORIZZAZIONE DEL RAPPORTO SCUOLA-MUSEO

Federico Longo, Concetta Russo, Vanessa Palmiero*

ABSTRACT

Le narrazioni, intese come pratiche educative e sociali, promuovono e favoriscono la co-costruzione di saperi e competenze dentro e fuori la scuola. Il progetto, che ha visto coinvolti l'istituto Comprensivo di Palestrina Goffredo Mameli (Rm), il Museo Archeologico Nazionale Prenestino e INDIRE, ha mostrato come storie e racconti possano rendere i luoghi culturali accessibili e formativi. Attraverso attività laboratoriali, visite guidate e UdA, docenti e studenti hanno sperimentato la narrazione come strumento di apprendimento e di scoperta del territorio.

Whether educational or social practices, narratives help us to build knowledge and skills, both in and out of school. The project, a collaboration between the Goffredo Mameli Comprehensive Institute in Palestrina (Rome), the National Archaeological Museum of Palestrina and INDIRE demonstrates how stories and storytelling can transform cultural sites into accessible learning spaces. Through a series of workshops, guided tours, and dedicated Learning Units, teachers and students have experienced firsthand how storytelling can be a powerful tool for learning and exploring their community.

* Federico Longo (f.longo@indire.it) lavora come ricercatore presso INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Si occupa di pratiche narrative in ambito educativo. Concetta Russo (c.russo@indire.it) lavora come ricercatrice presso INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Si occupa in particolare dello studio di modelli, metodologie e strumenti per promuovere e rendere sistemica l'innovazione nell'istruzione degli adulti e nell'apprendimento permanente. Vanessa Palmiero (v.palmiero@indire.it) lavora come collaboratore tecnico degli enti di ricerca presso INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Si occupa di modelli di intervento nei contesti culturali, orientati all'accessibilità e alla cittadinanza attiva.



Narrazioni

Possono le narrazioni accompagnare alunni e insegnanti alla co-costruzione di saperi e competenze condivise anche al di fuori del contesto scolastico?

Le storie, i racconti o meglio, la narrazione, intesa come atto del narrare, come scambio cognitivo (Jedlowski, 2000) e atto sociale (Brooks, 2023) fa parte dell'esperienza di tutti, ma spesso non se ne coglie il potenziale educativo. Le storie, sia intese come un rimando al passato (la propria storia, la storia del proprio territorio) sia come intreccio di fatti, esperienze e riflessioni che vengono raccontate, sono al centro della relazione educativa. Le pratiche narrative sono strumenti potenti che ci mettono in connessione con gli altri ma anche con l'ambiente che ci circonda (Biffi, 2012).

Lavorare sulle storie, con le parole, provare a vedere, scrivere e poi riscrivere crea una relazione profonda con i luoghi. Il luogo, in questo caso un Museo, è diventato parte dell'esperienza di un istituto comprensivo della provincia di Roma.

Si è trattato di lavorare con i docenti sulla funzione che la narrazione, in chiave pedagogica, può avere per avvicinare insegnanti e alunni al contesto museale, per renderlo un luogo accessibile, aperto, attraversabile, un luogo che entri a far parte dell'esperienza. Al contempo, con la scrittura e la descrizione di alcune sale del Museo, bambini e insegnanti hanno tradotto quanto vissuto in storie e racconti (Bruner, 1992).

Un possibile modello di intervento

La pratica narrativa può diventare uno strumento con cui governare e dare senso alla complessità moderna; indagare le possibili declinazioni del narrare significa pensare in termini di formazione continua, laddove anche il territorio è soggetto narrante. Lo spazio che abitiamo, dunque, si configura come potenziale ambiente di apprendimento. Su queste premesse poggia una delle azioni di ricerca di INDIRE, pensata per sperimentare un possibile modello di intervento nei contesti culturali. Partendo dalla prossimità territoriale, il gruppo di lavoro afferente al nucleo di Roma ha avviato una collaborazione con i Musei e Parchi Archeologici di Praeneste e Gabii, Istituto autonomo nato recentemente e che comprende anche il Museo Archeologico Nazionale Prenestino situato a Palestrina (RM). Dopo aver preso contatti con una scuola del luogo, l'Istituto Comprensivo Goffredo Mameli, è stata realizzata una formazione di due giorni rivolta agli insegnanti dell'infanzia e della primaria. Sono stati introdotti

elementi di critica letteraria, con un focus sulle barriere semantiche e culturali che ostacolano la fruizione museale. I docenti hanno poi partecipato a una visita guidata presso il Museo, in cui l'archeologa ha dimostrato come raccontare lo stesso reperto a pubblici diversi (bambini, adulti mediamente scolarizzati, esperti ecc.). La seconda giornata è stata aperta da alcune riflessioni sulla narrazione quale pratica educativa, per poi concentrarsi su un workshop in cui gli insegnanti hanno realizzato il testo di un ipotetico pannello museale. Nei giorni successivi gli insegnanti sono tornati al Museo con oltre centotrenta alunni, che hanno partecipato a una caccia al tesoro: grazie al gioco e all'osservazione attiva, la narrazione dei reperti è stata più accessibile. Gli insegnanti hanno infine lavorato in classe, alcuni sulla narrazione dell'esperienza, altri inventando storie attorno ai reperti riprodotti in aula. La narrazione si è rivelata uno strumento efficace per ragionare in termini di comunità educante, ovvero di relazione attiva tra enti, territorio e scuole. I materiali realizzati saranno ora base per ulteriori attività di indagine.

Uno strumento per la scuola: le Unità di Apprendimento

Ci siamo chiesti quale fosse lo strumento adatto a supportare la progettazione didattica degli insegnanti che intendono avvalersi della narrazione come pratica educativa: abbiamo pensato di proporre l'utilizzo dell'Unità di Apprendimento (UdA). Si tratta di un percorso che si concentra su ciò che gli studenti dovranno "saper fare" al termine dell'apprendimento, preparandoli a contesti reali: è quindi un macro-obiettivo complesso che integra conoscenze, abilità e competenze. Abbiamo usato la costruzione di storie per lavorare con le UdA, in termini di qualità didattica efficace e per favorire la soddisfazione professionale. Le UdA si basano, infatti, su un approccio didattico attivo centrato sullo studente, che tiene conto dei suoi bisogni e dei suoi ritmi di apprendimento.

Coinvolgere i docenti nella progettazione condivisa ha offerto molti benefici: dallo sviluppo delle competenze trasversali negli studenti alla valorizzazione del lavoro docente. L'UdA, infatti, favorisce la coerenza curricolare e promuove la condivisione di buone pratiche tra colleghi, coinvolgendo i docenti su un cambio di paradigma teso a rendere il lavoro più strategico, collaborativo e gratificante.



Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2013). *L'Educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Biffi, E. (2012). Narrazioni e pratiche educative: tra infanzia e adolescenza. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è narrare. Le teorie, la pratica, la cura*. Milano: Mimesis.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Brooks, P. (2023). *Sedotti dalle storie. Usi e abusi della narrazione*. Roma: Carocci.
- Cardoni, S., Masi, M. (2017). *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*. Bari: Progedit.
- Casadei, A. (2015). *La critica letteraria contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Castoldi, P. (2011). *Progettare per competenze. Guida operativa per la scuola*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2012). *Insegnare e apprendere per competenze. La didattica per competenze e le sue implicazioni didattico-metodologiche*. Milano: Pearson.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2004). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marini Clarelli, MV. (2024). *Il Museo nel mondo contemporaneo. La teoria e la prassi*. Roma: Carocci.
- Muzzioli, F. (2019). *Le teorie della critica letteraria*. Roma: Carocci.
- Nardi, E. (2007). *Pensare, valutare, ri-pensare. La mediazione culturale nei musei*. Milano: FrancoAngeli.
- Varani, A. (2018). *Competenze e valutazione. Strumenti per la progettazione e la didattica quotidiana*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C. (2014). *Fare didattica con i media digitali. Per un'ecologia dei media nell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Scapin, C., Da Re, F. (2020). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.
- Westphal, B. (2018). *Geocritica. Reale Finzione Spazio*. Roma: Armando.



UNA MAPPA PER AFFRONTARE INSIEME UNA SCUOLA NUOVA. PERCORSO DI ORIENTAMENTO NARRATIVO PER LA COSTRUZIONE DEL GRUPPO CLASSE

Matteo Arrighi, Erika Marioni, Niccolò Sensi
(Associazione L'Altra Città)

Abstract

Il passaggio in nuovi contesti di classe rappresenta spesso per gli studenti una sfida che pone difficoltà e al tempo stesso richiede l'attivazione di risorse personali e la valutazione dei propri atteggiamenti allo scopo di garantirsi un benessere nel rapporto con il gruppo classe che duri nel tempo.

Per questo motivo il percorso ideato pone come obiettivo quello di favorire la conoscenza e la cooperazione dei componenti del gruppo classe, che si trovano insieme per la prima volta. Attraverso l'esperienza e gli stimoli proposti dagli orientatori si intende aiutare gli studenti nella formazione di uno spirito di classe positivo.

Il percorso è articolato in quattro incontri di due ore ciascuno con modalità interattive, stimoli narrativi e *role playing* che coinvolgono tutti i partecipanti. L'attività orientativa può essere svolta anche con la presenza dei docenti indicati dai consigli di classe.

Parole chiave: risorse, aspettative, valori, gruppo, paure, pregiudizi sulla scuola, negoziazione, *life skills*, accoglienza, clima



Contesto

Il percorso è stato realizzato in due differenti contesti territoriali, nella città di Grosseto e nell'area montana dell'Amiata, e nei tre ordinamenti scolastici, tecnico, professionale e liceale. Tale varietà ha permesso di verificare l'adattabilità del percorso ideato in diverse situazioni.

Il percorso

Il percorso prevede quattro incontri, ognuno dei quali ha uno specifico scopo:

Il primo incontro è dedicato alle presentazioni, tappa fondamentale per il processo di mutua conoscenza – in particolare per creare ponti fra i possibili sottogruppi eventualmente già formati. Dopo la presentazione degli stessi operatori, la prima attività viene introdotta da un brano di Mazzariol, nel quale il protagonista in poche righe riesce a tratteggiare le sue esperienze e la sua personalità. A partire da questo il compito per ognuno è di raccontarsi come l'autore in poche righe, attraverso delle domande guida, soffermandosi anche sulle proprie passioni. In seguito, con una modalità affine si indagano le aspettative e le speranze dei partecipanti rispetto al percorso progettuale e a quello scolastico.

Nel secondo incontro il *focus* è sulle caratteristiche personali di ognuno. Le attività dell'incontro sono piuttosto dinamiche: la prima è volta a stimolare i partecipanti a compiere scelte/prendere una posizione (su passioni, interessi ed anche valori) in modo da poter analizzare anche le dinamiche di gruppo. La seconda è una sorta di test per osservare le strategie di squadra e i criteri messi in campo dai partecipanti per risolvere il problema "formate dei gruppi". La riflessione finale è stimolata dalla visione di un breve stralcio del film *Freedom Writers*, nel quale un'insegnante riesce a far comprendere ad una classe che i problemi di comunicazione e pregiudizi possono a volte essere puramente apparenti.

Durante il terzo incontro si chiede ai ragazzi di cominciare a lavorare e a pensarsi come una squadra. Lo si fa proponendo una prima attività di gruppo che è un gioco di ruolo narrativo: i vari raggruppamenti devono salvarsi da un naufragio attraverso delle scelte negoziate. La seconda attività serve ad invitare ciascuno a riflettere sulle proprie priorità e sulla propria flessibilità all'interno di un insieme di persone. Per introdurre tale attività si utilizza un brano di "Uno studio in rosso" di Doyle nel quale Sherlock Holmes ed il Dott. Watson si incontrano per la prima volta.

Nell'incontro finale si aiutano i ragazzi a trovare

insieme delle regole comuni alle quali il gruppo classe dovrà attenersi per il futuro. Come prima attività, presentata come puro gioco, si propone un conteggio di squadra nel quale si suggerisce il valore dell'ascoltarsi e del comprendere le necessità degli altri. La seconda attività è la più importante del giorno: sempre con il pretesto del "gioco\competizione" e forti delle esperienze dei precedenti incontri, si spingono i partecipanti a trovare compromessi e strategie per scegliere delle regole condivise da tutta la classe.

Stimoli narrativi usati

Giacomo Mazzariol, *Gli squali*, Einaudi, Torino 2018.
Freedom Writers, regia di Richard LaGravenese (USA, 2007).

Arthur Conan Doyle, *Uno studio in rosso*, Feltrinelli, Milano 2015.

Esiti

Il percorso si è rivelato utile in quanto ha dato agli studenti l'opportunità di parlare di sé e di interagire con i pari in modo informale e diretto senza i filtri che normalmente si attivano a quell'età.

Gli studenti fin dai primi giorni di scuola (in modo particolare all'inizio del percorso delle superiori) si legano tra loro basandosi su stereotipi che hanno già interiorizzato e, per un normale e umano meccanismo di difesa, tendono a creare dei gruppi all'interno della classe. Questo inevitabilmente genera meccanismi di esclusione. A volte basta una maggiore comunicazione e condivisione di pensieri, idee, gusti ed esperienze per aprirsi meglio alla conoscenza dell'altro e all'accettazione delle differenze. Gli incontri hanno lavorato su questa dinamica fornendo uno spazio leggero e divertente ma allo stesso tempo sicuro in cui potersi confrontare, condividere elementi di sé e accettare gli stimoli e le idee dell'altro. Con la dinamica del racconto, del gioco e dell'apprendimento non formale ragazzi e ragazze hanno fatto esperienza dell'essere gruppo ma anche del formare sottogruppi capendo come queste dinamiche si creano in modo spontaneo e a metterle in discussione. In questo contesto tutti, grazie appunto al "mettersi in ascolto" e al "narrare se stessi", hanno trovato uno spazio, anche e soprattutto quelli che normalmente fanno un passo indietro quando si tratta di parlare magari per timidezza o per vergogna.



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-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caldelli, A., Marioni, E. (2016). *Quelli che non... Percorsi di crescita personale e professionale per giovani Neet*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caldelli, A., Marioni, E., Sciarretta, F., Fumi, A.L., Verrazzani 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.



IL SISTEMA DI ORIENTAMENTO NELLA REGIONE PIEMONTE

Regione Piemonte

L'orientamento è un tema cruciale per lo sviluppo territoriale e l'impegno di Regione Piemonte è prioritario. In Piemonte si sta realizzando, a partire dalla programmazione dei primi anni 2000, un moderno Sistema Regionale per l'Orientamento Permanente per sostenere le persone con particolare attenzione alle prime transizioni (fin dalla scuola primaria con innovative sperimentazioni), per arrivare fino al passaggio dalla scuola – istruzione tecnica superiore – università al mondo del lavoro.

Tra gli elementi salienti del Sistema Regionale di Orientamento in Piemonte rientrano:

- la Legge Regionale, che definisce il sistema regionale dell'orientamento come sistema centrato sulla persona e veicolo di accesso agli altri sistemi e alle opportunità del territorio;
- le Linee Guida Regionali sull'Orientamento permanente, come cornice di riferimento delle azioni e solida base metodologica riferita all'approccio CMS (Career management skills);
- la governance attuata dal coordinamento di referenti regionali;
- la Carta dei servizi di orientamento; la Cabina di regia interistituzionale, in collaborazione con l'emanazione territoriale del Ministero dell'Istruzione e del Merito, cioè l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte e le sue articolazioni provinciali, insieme a Sviluppo Lavoro Italia e Agenzia Piemonte Lavoro;
- il Tavolo tecnico di monitoraggio periodico con i capofila dei soggetti attuatori degli interventi e servizi attivi grazie al FSE+ su tutto il territorio regionale; il Tavolo Interistituzionale, attivato in collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo;
- la formazione continua, attivata per una rete di oltre 700 orientatori e insegnanti; il repository regionale per la comunità di pratica dell'orientamento;
- il kit degli strumenti regionali per l'orientamento, con schede a supporto della co progettazione, guide online per studenti, genitori e adulti, software di orientamento, strumenti per la didattica orientativa e l'orientamento precoce nelle scuole primarie, guida ai "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento" attivati nei contesti scolastici, video tutorial e altri materiali utili agli insegnanti e agli orientatori;
- le 31 equipe territoriali per l'orientamento, con più di 400 orientatori che operano su precisi bacini territoriali, corrispondenti alle aree di competenza dei Centri per l'impiego, al fine di garantire un intervento il più possibile capillare e vicino ai ragazzi, alle scuole, alle famiglie;
- le azioni specifiche finanziate dal Fondo Regionale Disabilità dedicate agli alunni con disabilità e in particolare la modellizzazione dei PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento) che, nella normativa del Ministero dell'Istruzione e del Merito, sono dedicati all'accompagnamento dei ragazzi nella transizione scuola-lavoro;
- l'animazione delle reti e partner locali, con l'adesione al sistema regionale di oltre 600 enti e organizzazioni; la collaborazione e coprogettazione con iniziative a livello territoriale e sperimentazioni di rilievo nazionale;
- le azioni per il monitoraggio e la comunicazione del Sistema Regionale di Orientamento stesso, volte al suo sviluppo e qualificazione;
- la rilevazione periodica della customer satisfaction, con particolare attenzione alle classi e agli alunni coinvolti nelle attività;
- i report tematici realizzati del valutatore indipendente del Programma Regionale FSE+ (IRES Piemonte);
- il collegamento con le reti e le esperienze internazionali in materia di orientamento.

In particolare, grazie alle risorse del Fondo Sociale Europeo e in raccordo con la riforma prevista dal PNRR, Regione Piemonte mette a disposizione attività di orientamento coprogettate con gli insegnanti delle scuole del Piemonte per supportare



le ragazze e i ragazzi (e le loro famiglie) nelle scelte dei percorsi scolastici e formativi e nello sviluppo di competenze per orientarsi.

I principali strumenti sviluppati a supporto dell'intervento strutturale OOP - Obiettivo Orientamento Piemonte sono:

- rete di oltre 100 sportelli territoriali gratuiti;
- colloqui e consulenze individuali;
- seminari informativi, percorsi di educazione alla scelta, percorsi di orientamento alle professioni dedicati alle scuole secondarie di I e II grado (medie e superiori);
- guide informative di orientamento on-line;
- ricerca mirata di informazioni utili a sostenere le scelte;
- iniziative di coprogettazione mirate al contrasto alla dispersione scolastica;
- palinsesto regionale open days e saloni di orientamento;
- esperienze di conoscenza diretta dei contesti di impresa del territorio regionale;
- strumenti di approccio precoce ai temi del lavoro e delle professioni;
- webinar tematici rivolti alla comunità di pratica.

Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it



Le Storie Siamonoi

10° convegno biennale
sull'orientamento narrativo

edizione 2025

www.lestoriesiamonoi.eu

TORINO • 28-29 NOVEMBRE 2025

