




Dall'eclissi del desiderio al progetto di vita: la lettura ad alta voce e condivisa come pratica orientativa nella scuola secondaria

From the “eclipse of desire” to life planning: reading aloud and shared reading to support student orientation in secondary school

Chiara Carletti  | Università di Siena | chiara.carletti@unisi.it

Abstract (EN)

Adolescence is a complex stage of life, marked by profound existential disorientation – often described as an “eclipse of desire” – and by a deepening difficulty in envisioning one’s future. This article investigates the potential of reading aloud and shared reading as an orienteering practice, focusing on the pedagogical categories of irony and desire as formative devices for fostering adolescents’ capacity for self-directed life planning. Drawing on a Participatory Action Research project conducted by the University of Siena within the “Leggere: Forte!” initiative, promoted by the Tuscany Region, the study illustrates how reading, mediated through these pedagogical categories, can advance self-awareness, critical thinking, and the ability to imagine purposeful life trajectories. The article reconceptualizes guidance and orientation through a transformative lens, demonstrating how carefully selected narrative texts may serve as tools for exploring identity, desires, and future possibilities – contributing to the prevention of school dropout and the cultivation of transferable orientation competencies.

Keywords: orientation, reading aloud, irony, desire, adolescence

Abstract (IT)

L’adolescenza è un’età complessa della vita, attraversata da fenomeni di disorientamento esistenziale, riconducibili a un’«eclissi del desiderio» e a una difficoltà nella progettazione del futuro. Il presente contributo indaga il potenziale della lettura – ad alta voce e condivisa – come pratica orientativa, focalizzandosi sulle categorie pedagogiche dell’ironia e del desiderio quali dispositivi formativi per lo sviluppo della capacità progettuale negli adolescenti. Attraverso il progetto di Ricerca-Azione Partecipativa, condotto dall’Università di Siena nell’ambito dell’iniziativa “Leggere: Forte!”, promossa dalla Regione Toscana, si illustra come la lettura, mediata da tali categorie, favorisca l’autoconsapevolezza, il pensiero critico e la capacità di immaginare percorsi di vita significativi. L’articolo propone una rilettura dell’orientamento in chiave trasformativa, mostrando come testi narrativi selezionati possano fungere da strumenti per esplorare identità, desideri e possibilità future, contrastando la dispersione scolastica e promuovendo competenze orientative trasversali.

Parole chiave: orientamento, lettura ad alta voce, ironia, desiderio, adolescenza

1. Introduzione: l'Adolescenza nell'epoca dell'eclissi del desiderio

L'adolescenza rappresenta una fase cruciale dello sviluppo identitario, caratterizzata da profondi cambiamenti fisici, psicologici e sociali (Erikson, 1968; Mancaniello, 2018), che la rendono una *terra di mezzo* (Barone, 2009, 2019; Barone & Mantegazza, 1999), un'età di transizione verso l'acquisizione del proprio sé, fondamentale per iniziare a delineare un progetto di vita che dia senso e direzione alla propria esistenza. Tuttavia, il contesto socioculturale contemporaneo presenta sfide inedite che rendono questo processo estremamente complesso, non solo per gli adolescenti, ma anche per il mondo adulto, sempre più imbrigliato in una condizione di incertezza strutturale. La società *liquida*, così come intesa nella nota riflessione di Bauman (2011) si caratterizza proprio per la frammentazione dei riferimenti stabili, l'indebolimento delle istituzioni tradizionali e la precarizzazione delle prospettive future. Tutto ciò rende le traiettorie biografiche adolescenziali ancora più discontinue e imprevedibili. Questa condizione di instabilità sistemica si riflette in quel tempo storico – definito “epoca delle passioni tristi” (Benasayag & Schmit, 2004) – caratterizzato da un malessere esistenziale diffuso, in cui prevalgono emozioni di sfiducia, paura e disorientamento. Fattori che incidono anche sulla crescita esponenziale tra gli adolescenti di stati di ansia, depressione e, talvolta, anche tendenze suicidarie (WHO, 2021). Il rapporto Censis (2025) sulla condizione giovanile in Italia documenta come il 70% degli adolescenti manifesti livelli significativi di stress e incertezza rispetto al proprio futuro, mentre il 55% dichiara di non avere obiettivi chiari per i prossimi cinque anni. Galimberti (2007, 2018) arriva a identificare nelle giovani generazioni i sintomi di un “nichilismo passivo”, caratterizzato dall'assenza di prospettiva, dall'apatia emotiva e dalla rinuncia alla progettualità, che costringe ragazzi e ragazze dentro una sorta di presente perpetuo, privo di profondità temporale, nel quale il futuro appare più come minaccia che come promessa (Benasayag & Schmit, 2004). Come sottolinea Recalcati (2018, 2019), le giovani generazioni vivono una vera e propria *eclissi del desiderio*, caratterizzata dall'incapacità di immaginare e progettare un futuro significativo. L'eccesso di stimoli e possibilità, paradossalmente, non si traduce in maggiore capacità di scelta, ma talvolta genera paralisi decisionale e difficoltà crescenti a costruire percorsi di vita dotati di senso e visione.

In questo contesto, la scuola – che dovrebbe rappresentare uno spazio privilegiato per l'accompagnamento alla crescita e all'orientamento – rischia paradossalmente di diventare un luogo di ulteriore alienazione. Quando, infatti, l'esperienza scolastica non risponde ai bisogni esistenziali e profondi degli adolescenti, quando non offre occasioni per esplorare domande fondamentali sulla propria identità, sul senso e sulla direzione della propria vita, si crea inevitabilmente quella “dissonanza formativa” che costituisce un fattore di rischio per la dispersione scolastica e il fenomeno del *drop-out* (Batini, 2022, 2023). È in questa prospettiva che diviene cruciale ripensare le pratiche educative in chiave orientativa, intendendo l'orientamento non come mero supporto alle scelte scolastiche e professionali, ma come processo formativo più ampio finalizzato allo sviluppo della capacità progettuale e della consapevolezza di sé (Batini & Giusti, 2008, 2013, 2025).

In questo scenario, la lettura – in particolare la lettura ad alta voce condivisa – emerge come pratica educativa capace di riattivare quella dimensione desiderante alla base dell'orientamento esistenziale. Attraverso l'incontro con narrazioni complesse, con personaggi che affrontano dilemmi identitari e scelte esistenziali, con storie che esplorano possibilità alternative di essere e di vivere, gli adolescenti possono sperimentare quello spazio di riflessione e immaginazione necessario per elaborare un proprio progetto di vita (Batini, 2005, 2015).

Il presente contributo si propone, dunque, di esplorare il potenziale orientativo della letteratura per la pre-adolescenza e l'adolescenza, analizzando in particolare due categorie pedagogiche: quella dell'*ironia* e quella del *desiderio* e le pratiche di lettura e scrittura autobiografica ad esse correlate (Mancaniello & Carletti, 2024). Il desiderio viene inteso come forza generativa che spinge

il soggetto verso l'autorealizzazione di sé e la costruzione di un futuro significativo, mentre l'ironia rappresenta una strategia cognitiva che permette di sviluppare pensiero critico, flessibilità mentale e capacità di guardare la realtà da molteplici prospettive (Cambi & Giambalvo, 2008). Entrambe queste dimensioni risultano cruciali per lo sviluppo di quelle competenze orientative che permettono agli adolescenti di pensare e abitare la complessità del presente, a partire dalla costruzione di orizzonti di senso.

L'articolo presenta un percorso di *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP) condotto dal team di ricercatori dell'Università di Siena, all'interno del progetto "*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'adolescenza*", in collaborazione con alcune scuole secondarie di secondo grado toscane, illustrando come la pratica della lettura, mediata da queste due categorie pedagogiche, possa tradursi in esperienze orientative e pratiche didattiche in grado di costituire modelli replicabili per insegnanti ed educatori.

2. Ironia e desiderio: due categorie pedagogiche per l'orientamento a scuola

L'orientamento ha conosciuto negli ultimi decenni un'evoluzione concettuale significativa, passando da pratica circoscritta ai momenti di transizione scolastica a dimensione formativa permanente e trasversale che attraversa l'intero percorso educativo (Batini, 2005, 2015). Questa trasformazione riflette i cambiamenti del mercato del lavoro e della società contemporanea, caratterizzati da discontinuità, imprevedibilità e necessità di continuo riadattamento (Mura, 2018).

La prospettiva dell'orientamento narrativo si fonda sul riconoscimento del ruolo centrale che le narrazioni giocano nei processi di costruzione identitaria e progettuale. Come evidenziato da Demetrio (1995, 2000) e Cambi (2002), attraverso il racconto – sia quello delle proprie esperienze sia quello veicolato da testi letterari – il soggetto costruisce e riconfigura la propria identità, nel tentativo di dare forma e senso alla propria esistenza. L'autobiografia, in questo senso, diviene metodo formativo (Cambi, 2002) proprio perché permette di riorganizzare l'esperienza in una trama coerente, fatta di cambiamenti e regressioni, tentativi ed errori, continuità e discontinuità. In questa prospettiva, l'orientamento si configura come processo attraverso cui il soggetto sviluppa, innanzitutto, autoconsapevolezza e capacità progettuale, fondamentali per poter immaginare futuri possibili e tradurre desideri in obiettivi e piani d'azione. Allo stesso modo aiuta il soggetto ad assumere una postura cognitivamente flessibile, indispensabile per adottare uno sguardo critico e relazionale, in grado di considerare molteplici prospettive e adattarsi al cambiamento. Ciò chiama in causa anche la capacità di *agency*, necessaria per mettere l'adolescente nelle condizioni di compiere scelte maggiormente consapevoli, rendendolo protagonista attivo della propria biografia. Tutte queste dimensioni dell'orientamento trovano nelle pratiche di lettura uno strumento privilegiato di sviluppo, capaci di agire contemporaneamente sulla dimensione cognitiva, emotiva e immaginativa del soggetto.

Tale consapevolezza conferisce ad alcuni testi la possibilità di essere letti, riletti e reinterpretati lungo tutto l'arco della vita, in un'ottica tanto educativa – contribuendo ai processi di apprendimento permanente (*lifelong learning*) – quanto trasformativa (Batini, 2005; Batini & Giusti, 2008).

2.1 Il desiderio come categoria pedagogica generativa

La categoria del *desiderio* occupa un posto centrale nella riflessione pedagogica contemporanea (Recalcati, 2014, 2018, 2019; Girard, 2012; Nussbaum, 2007), che ha evidenziato come le nuove generazioni vivano in un'epoca dell'*eclissi del desiderio*. Questa condizione si manifesta attraverso

l'incapacità di immaginare un futuro significativo, la rinuncia alla progettualità e un senso generale di apatia emotiva di fronte alle possibilità (Galimberti, 2007, 2018).

Il desiderio, nella prospettiva psicoanalitica ripresa da Recalcati, va distinto dal bisogno e dalla pulsione. Mentre il bisogno si riferisce a necessità biologiche determinate e il suo soddisfacimento è legato a una gratificazione immediata, il desiderio nasce dal rapporto con l'Altro e si rivolge sempre oltre l'oggetto immediato, verso un orizzonte di senso più ampio. Questa natura del desiderio lo rende forza propriamente umana, capace di trascendere la dimensione della necessità immediata per aprire lo spazio della progettualità, all'interno del quale costruire e negoziare significati più profondi e duraturi (Nussbaum, 2007). Facilmente il desiderio perde la sua dimensione più autentica, tanto che spesso desideriamo ciò che vediamo desiderato da altri, in un gioco di rispecchiamenti che costituisce la trama stessa delle relazioni sociali (Girard, 2012). Questa dimensione relazionale e culturale del desiderio sottolinea l'importanza del contesto educativo: i modelli che vengono proposti agli adolescenti, le narrazioni con cui entrano in contatto e le figure di riferimento che incontrano, plasmano profondamente la loro capacità desiderante e orientano le direzioni verso cui il desiderio si volge. In ambito educativo, diviene quindi cruciale distinguere tra *educare al desiderio* ed *educare il desiderio*. Il primo approccio mira a risvegliare e coltivare la capacità desiderante in sé, quella spinta generativa che muove il soggetto verso l'esplorazione, la curiosità di apprendere e il cambiamento. Il secondo si riferisce al lavoro di elaborazione critica sui contenuti del desiderio, alla capacità di discernere tra desideri autentici – che esprimono la singolarità del soggetto e aprono a percorsi di autorealizzazione – e desideri indotti da logiche consumistiche o conformistiche.

La lettura si configura come pratica privilegiata per entrambe queste dimensioni educative. Da un lato, infatti, l'incontro con narrazioni coinvolgenti riattiva il desiderio di conoscere, di comprendere ed esplorare *mondi possibili* (Sclavi, 2003). Dall'altro, il confronto critico con i desideri dei personaggi, con le loro scelte e le conseguenze di queste scelte, permette di sviluppare quella riflessività necessaria per elaborare desideri autentici e significativi.

Come già aveva ben compreso Socrate, il compito dell'educazione non è quello di "riempire teste" ma, piuttosto, di aprire spazi di libertà in cui il desiderio possa manifestarsi ed essere riconosciuto. L'insegnante, in questa prospettiva, assume una funzione maieutica: attraverso domande, sollecitazioni e confronti, aiuta lo studente a trasformare impulsi vaghi in domande articolate, a dare forma narrativa ai propri desideri per poi elaborarli in progetti concreti (Recalcati, 2014).

2.2 L'ironia come dispositivo formativo critico

L'ironia rappresenta una categoria pedagogica centrale nel pensiero di Franco Cambi (2006, 2018), inserendosi a buon diritto nella tradizione di studi della pedagogia critica italiana. Lungi dall'essere una mera figura retorica, l'ironia si configura come *forma mentis*, come modalità di approccio alla realtà caratterizzata da distanziamento critico, capacità di vedere a partire da molteplici prospettive e propensione a mettere in discussione certezze consolidate.

Cambi (2006) situa l'ironia al centro di quella che definisce "pedagogia del postmoderno", capace di abitare il *disincanto* senza cedere al cinismo, di riconoscere la complessità e governare il cambiamento (Morin, 2000). Quello ironico è uno sguardo che consente al soggetto adolescente (e non solo) di essere empaticamente e pienamente partecipe di ciò che accade e, allo stesso tempo, di mantenersi a una distanza critica. Si tratta di uno sdoppiamento dello sguardo particolarmente prezioso in ambito orientativo. L'adolescente che sviluppa una *forma mentis* di questo tipo diviene, infatti, capace di riconoscere il carattere costruito e contingente di certe rappresentazioni sociali stereotipate (ad esempio, relative ai ruoli di genere, alle aspettative professionali o ai modelli di successo), immaginando possibilità diverse da quelle immediatamente visibili e sviluppando quel

pensiero divergente che costituisce un prerequisito della creatività e della capacità progettuale. L'ironia insegna, inoltre, a sostenere i paradossi del reale, accettandone la complessità e sviluppando quella flessibilità cognitiva necessaria per orientarsi nell'incertezza. Ciò consente all'individuo di mantenere quella fluidità che gli permette di fuggire da definizioni identitarie rigide, aprendosi a continui processi di rielaborazione e ridefinizione di sé.

Coltivare l'ironia all'interno dei contesti di formazione formale, informale e non formale, rende possibile lo sviluppo di una postura intellettuale che permette all'adolescente di guardare la realtà con occhi nuovi, ribaltando prospettive consolidate e scoprendo nessi inattesi tra elementi apparentemente distanti (Carletti, 2024). Nella letteratura per l'adolescenza, l'ironia si manifesta attraverso differenti modalità: personaggi che sovvertono aspettative convenzionali, situazioni che rivelano l'assurdità di norme sociali date per scontate, narrazioni che rovesciano le convenzioni del genere letterario e voci narrative che mantengono distanza critica dagli eventi raccontati. Quando l'esposizione a queste forme narrative ironiche viene mediata dall'insegnante, attraverso una discussione guidata, gli adolescenti hanno la possibilità di sviluppare uno stile di intelligenza capace di analisi critica della realtà, a partire dalla quale rielaborare alternative.

2.3 L'intreccio tra desiderio e ironia nei processi formativi

Desiderio e ironia, seppure possano sembrare dimensioni separate o contrapposte, in realtà si intrecciano profondamente nei processi di orientamento. Il desiderio senza capacità ironica rischia di trasformarsi in adesione acritica a modelli preconfezionati, mentre l'ironia senza la dimensione del desiderio può degenerare in un distacco sterile che potrebbe impedire ogni autentico coinvolgimento.

L'integrazione di queste due categorie pedagogiche permette, invece, di sviluppare quella che potremmo definire "progettualità critica", ovvero la capacità di immaginare e perseguire un futuro significativo mantenendo contemporaneamente quello sguardo distanziato che consente di interrogare criticamente i propri stessi progetti, di mantenerli aperti alla revisione, di riconoscerne la contingenza senza per questo rinunciare all'impegno nella loro realizzazione.

Questa integrazione è particolarmente cruciale nell'epoca contemporanea, caratterizzata un eccesso di informazioni, accompagnato da deficit di significato. Gli adolescenti sono, infatti, sommersi da immagini, retoriche del successo e narrazioni falsate – veicolate dai *media*, social network e pubblicità – e per questo faticano a elaborare queste sollecitazioni in progetti autentici. L'educazione al desiderio permette, invece, di riattivare quella spinta generativa che muove verso il futuro, mentre un'educazione all'ironia è in grado di fornire gli strumenti critici per discernere, tra le molteplici possibilità, quelle più autentiche e significative.

La lettura ad alta voce e condivisa – come vedremo nel prossimo paragrafo – offre uno spazio privilegiato per questo lavoro integrato su *desiderio e ironia*, attraverso l'incontro con narrazioni che permettono di esplorare identità possibili, di confrontarsi con modelli diversi di vita autentica, sperimentando attraverso l'immaginazione percorsi alternativi.

3. La lettura come dispositivo orientativo: fondamenti e pratiche

La metafora della lettura come "specchio e finestra", elaborata nell'ambito dei *literacy studies* (Bishop, 1990; Jackson, 2023), coglie efficacemente la duplice funzione che i testi narrativi svolgono nei processi di costruzione identitaria. Da un lato, i libri agiscono come specchi in cui i lettori possono riconoscere aspetti di sé, delle proprie esperienze, emozioni e dilemmi esistenziali. Dall'altro, funzionano come finestre che aprono su mondi, prospettive ed esperienze differenti da quelle immediatamente accessibili, ampliando l'orizzonte di possibilità.

Questa duplice funzione risulta particolarmente significativa in adolescenza, età della vita caratterizzata da un'intensa esplorazione identitaria (Erikson, 1968). In questa cornice i testi narrativi possono offrire materiale prezioso nel processo di costruzione identitaria, permettendo all'adolescente di riconoscere e nominare alcune esperienze emotive: molte delle loro emozioni e stati d'animo, tra cui il senso di non appartenenza e l'oscillazione costante tra desiderio di autonomia e bisogno di appartenenza, trovano nei personaggi letterari una forma di rappresentazione che aiuta a riconoscerle ed elaborarle. Inoltre, attraverso l'identificazione con personaggi diversi, l'adolescente può esplorare nuove identità, sperimentando attraverso l'immaginazione percorsi, scelte ed esiti diversi da quelli intrapresi. I protagonisti dei romanzi e di tutta la letteratura per la pre-adolescenza e adolescenza, offrono molteplici esempi di come affrontare sfide, operare scelte e gestire conflitti, fornendo repertori di strategie e possibilità alternative. Un certo tipo di letteratura estende anche il livello di comprensione dei giovani rispetto alla diversità. Questo perché li mette a confronto con personaggi provenienti da contesti culturali e sociali differenti, talvolta con un orientamento sessuale o un'identità di genere diversi, contribuendo allo sviluppo di competenze interculturali, cruciali per orientarsi all'interno di società plurali. Numerosi studi confermano questo aspetto (Mar & Oatley, 2008; Kidd & Castano, 2013), sottolineando come l'esposizione a narrazioni complesse, con personaggi psicologicamente articolati e situazioni moralmente ambigue, alleni la capacità di assumere prospettive differenti dalla propria, riconoscendo la molteplicità di fattori che influenzano le scelte umane. Naturalmente si tratta di competenze che risultano fondamentali anche in chiave orientativa, in quanto centrali nei processi di scelta e progettazione.

3.1 La lettura ad alta voce e condivisa: dimensione relazionale e dialogica

La pratica della lettura ad alta voce e condivisa presenta caratteristiche specifiche che ne potenziano il valore orientativo. Come documentato dalla ricerca condotta nell'ambito del progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza" (Batini, 2022, 2023), la lettura ad alta voce in contesto scolastico genera una serie di effetti positivi che vanno oltre lo sviluppo delle competenze linguistiche, coinvolgendo dimensioni cognitive, emotive e sociali. La dimensione relazionale risulta particolarmente significativa. Quando l'insegnante legge ad alta voce alla classe, si crea infatti uno spazio di ascolto condiviso che assume alcune caratteristiche rituali, configurandosi come un tempo sospeso rispetto alle normali attività didattiche, in cui non ci sono valutazioni, ma solo l'invito a lasciarsi trasportare dalla storia. Questo contesto protetto favorisce l'emergere di emozioni, riflessioni e domande che difficilmente troverebbero spazio in modalità didattiche più tradizionali. Inoltre, l'ascolto condiviso crea una comunità interpretativa in cui studenti e insegnanti attraversano insieme l'esperienza narrativa, sviluppando riferimenti comuni e costruendo progressivamente significati condivisi. Le discussioni che seguono la lettura – se condotte con approccio maieutico e non valutativo – permettono di confrontare interpretazioni diverse e di esplorare reazioni emotive che possono variare da soggetto a soggetto. Questa dimensione dialogica risulta cruciale in prospettiva orientativa, proprio perché l'autoconsapevolezza e l'elaborazione di desideri e progetti da parte degli adolescenti, passano innanzitutto attraverso il confronto con gli altri. Il dialogo guidato intorno ai testi, gli consente infatti di esplicitare e articolare pensieri ed emozioni, confrontare le proprie reazioni con quelle dei compagni, relativizzando la propria prospettiva, accedere a interpretazioni e significati che da soli non avrebbero colto, sperimentare forme di argomentazione per sostenere le proprie posizioni, ma anche modificarle progressivamente proprio attraverso il confronto. La figura dell'insegnante riveste un ruolo cruciale in questo processo, in quanto il docente che educa al desiderio è colui che – attraverso domande, sollecitazioni e rimandi – apre spazi in cui il desiderio di conoscere può manifestarsi (Recalcati, 2014). Nel caso specifico della lettura orientativa, l'insegnante ha,

innanzitutto, il compito di selezionare testi significativi, capaci di parlare agli adolescenti e di rispondere ai loro bisogni, creando contesti protetti in cui esplorare le proprie emozioni. Il docente dovrebbe, inoltre, formulare domande aperte che invitano all'elaborazione personale, accogliere e valorizzare le diverse interpretazioni, facilitare connessioni tra le vicende narrate e l'esperienza degli studenti. Da qui l'invito a introdurre, quando opportuno, le categorie pedagogiche di ironia e desiderio come possibili chiavi interpretative.

3.2 Testi narrativi per l'orientamento adolescenziale: criteri di selezione

Non tutti i testi risultano ugualmente efficaci in prospettiva orientativa. La selezione di opere adeguate richiede di prestare attenzione a diverse dimensioni. In primo luogo, risultano particolarmente significativi quei testi che hanno come protagonisti adolescenti impegnati in processi di scelta e costruzione identitaria. Romanzi che narrano percorsi di crescita, permettono ai lettori di confrontarsi con personaggi che affrontano dilemmi simili ai propri. Ad esempio, *“Il libro di tutte le cose”* di Guus Kuijer (2004) narra la storia di Thomas, bambino che cresce in una famiglia dominata da un padre violento e autoritario, e che trova nella scrittura e nell'immaginazione strumenti per una sua liberazione e felicità. La narrazione permette di esplorare temi come la resilienza, la forza di affrontare la paura e la capacità di immaginare alternative rispetto alle condizioni di partenza, oltre al ruolo dell'educazione e della cultura come strumenti di emancipazione.

Allo stesso modo, *“Mio fratello si chiama Jessica”* di John Boyne (2019) affronta il tema dell'identità di genere attraverso la storia di Sam, che deve confrontarsi con il *coming out* transgender del fratello maggiore e le difficoltà dei suoi genitori di accettarlo. Il testo permette di esplorare reazioni emotive complesse (confusione, vergogna, ma anche progressiva comprensione e accettazione), di riflettere – anche ironicamente – su stereotipi e pregiudizi, di considerare la questione dell'identità da inedite e molteplici prospettive.

In secondo luogo, risultano preziosi testi caratterizzati da ambiguità morale e complessità psicologica. Narrazioni lineari, con chiare distinzioni tra bene e male, eroi irreprensibili e antagonisti stereotipati, offrono limitate opportunità di riflessione critica. Al contrario, storie che presentano personaggi moralmente complessi, situazioni eticamente ambigue, scelte difficili senza soluzioni ovvie, sollecitano nei ragazzi e nelle ragazze il pensiero critico e la capacità di considerare punti di vista diversi. *“La più grande”* di Davide Morosinotto (2020) narra l'ascesa straordinaria di Shi Yu, giovane ragazza che, partendo da una condizione di povertà e sfruttamento nella Cina del Settecento, diventa comandante della più grande flotta pirata mai esistita. Il testo esplora temi di ambiguità morale con grande efficacia: la protagonista si muove in un mondo moralmente complesso, in cui le distinzioni tra giusto e ingiusto, tra violenza e autodifesa, tra potere e libertà, non sono mai nette. Le scelte di Yu – spesso difficili, mai prive di conseguenze – sollecitano nel lettore una riflessione critica sui confini dell'agire etico e sulla capacità di costruire una propria identità in contesti ostili. Ispirato alla storia vera di Ching Shih, il romanzo propone, inoltre, un modello di successo insolito: quello di una donna che sovverte ogni aspettativa sociale e di genere, trasformando la marginalità in forza e il desiderio di riscatto in progetto di vita.

In terzo luogo, particolare efficacia orientativa hanno testi che presentano percorsi di vita e di successo non convenzionali. In un'epoca in cui i modelli dominanti veicolati da *media* e *social network* tendono a essere omologanti e spesso irrealistici, esporre gli adolescenti a narrazioni di vite costruite seguendo passioni personali, valorizzando la diversità e perseguendo obiettivi non scontati, può ampliare significativamente il repertorio di possibilità considerate.

“Il treno dei bambini” di Viola Ardone (2019), pur essendo ambientato nel secondo dopoguerra, narra una storia di mobilità sociale e cambiamento ancora attuale: il giovane Amerigo, bambino

napoletano povero, si trova costretto a salire su un treno e viene accolto in una città del Nord che gli consente l'accesso all'istruzione. Grazie a questo intraprende un percorso di riscatto e trasformazione che lo porta lontano da quel destino che sembrava già segnato.

Infine, risultano particolarmente adatti a un lavoro riflessivo su *ironia* e *desiderio* quei testi che giocano con le convenzioni narrative, che sovvertono aspettative e ribaltano le previsioni iniziali.

“*C'era due volte il barone Lamberto*” di Gianni Rodari (1978/2013) rappresenta, infine, un esempio paradigmatico: attraverso una narrazione fantastica che gioca ironicamente con il tema dell'immortalità e del potere, il testo mette in scena il paradosso di un uomo ricchissimo che, ossessionato dal non morire, finisce per rivivere, trasformato in un tredicenne libero di reinventarsi. Questo ribaltamento narrativo permette di riflettere su cosa renda davvero significativa una vita, su cosa valga la pena desiderare e sul rapporto tra ricchezza, felicità e autenticità del progetto esistenziale.

4. Il Progetto “Leggere: Forte!”: Ricerca-Azione Partecipativa su ironia e desiderio

Il progetto “*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*” rappresenta una delle più ampie e interessanti esperienze di promozione della lettura ad alta voce, condivisa e silenziosa nel contesto scolastico italiano. Promosso dalla Regione Toscana e realizzato in collaborazione con l'Università di Siena, l'Università di Pisa e l'Università di Firenze, oltre che con Indire, l'USR Toscana e il Cepell, il progetto coinvolge decine di scuole di ogni ordine e grado, con l'obiettivo di introdurre la pratica quotidiana della lettura ad alta voce come strumento di prevenzione della dispersione scolastica e promozione del successo formativo. È all'interno di questa cornice che l'Università di Siena porta avanti, tra gli altri, un percorso di *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP) su ironia e desiderio come categorie pedagogiche per lo sviluppo del pensiero critico e generativo, rivolto specificamente a studenti e studentesse della scuola secondaria di primo e secondo grado (classi I-III), fascia d'età in cui le questioni identitarie e progettuali risultano centrali.

La scelta metodologica della RAP non è casuale: questa promuove la co-costruzione del percorso educativo tra studenti e docenti, valorizzando l'esperienza, i bisogni e le risorse del gruppo classe (Orefice, 2006). Per i suoi principi e le sue tecniche innovative, la RAP si presenta come uno strumento ricco di stimoli e proposte operative, capace di attuare un vero e proprio rinnovamento delle pratiche scolastiche. Progettare attività didattiche con metodi partecipativi comporta, infatti, un forte coinvolgimento sia da parte degli insegnanti che degli studenti, richiedendo la partecipazione attiva di ogni membro del gruppo. I metodi partecipativi si pongono l'obiettivo di costruire una scuola intesa come comunità d'apprendimento, in cui si condivide il piacere di conoscere grazie al piacere di stare insieme, e in cui il gruppo costituisce una risorsa preziosa per aprirsi al dialogo e al confronto democratico, indipendentemente dalla cultura d'appartenenza o dalla presenza di difficoltà fisiche, psichiche o sociali.

Il cuore operativo della RAP è costituito da laboratori strutturati in quattro fasi progressive. La *Fase 1 – Introduzione giocosa* prevede domande-stimolo e citazioni letterarie ironiche per attivare il pensiero associativo su ironia e desiderio, favorendo l'abbassamento delle barriere emotive e stimolando la partecipazione attiva. La *Fase 2 – Lettura ad alta voce ed esercizio autobiografico* prevede la lettura di un brano letterario centrato su ironia e desiderio, seguita da un'attività di scrittura in cui gli studenti si immedesimano in un personaggio e reinterpretano in chiave ironica un'esperienza emotivamente intensa, promuovendo così la consapevolezza emotiva e il decentramento cognitivo. Nella *Fase 3 – Scrittura creativa*, ogni studente inventa un breve racconto in cui un desiderio si realizza in modo inaspettato e ironico, stimolando il pensiero laterale e l'immaginazione; la condivisione in gruppo favorisce la costruzione di significati collettivi e il rafforzamento delle competenze comunicative. La *Fase 4 – Chiusura riflessiva* invita, infine, gli studenti a collegare l'esperienza laboratoriale alla propria vita quotidiana, individuando desideri

personali e riflettendo su come l'ironia possa aiutare a superare ostacoli e delusioni, con l'obiettivo di trasferire le competenze acquisite alla sfera esistenziale, rafforzando autoefficacia e resilienza.

I laboratori si collegano, infatti, al framework europeo LifeComp (Sala et al., 2020), che articola le competenze personali, sociali e la capacità di imparare a imparare in tre aree con nove competenze complessive. Per quanto riguarda l'*area personale*, la prima competenza individuata è quella dell'*autoregolazione*: qui il lavoro su *ironia* e *desiderio* contribuisce alla consapevolezza e alla gestione di emozioni e pensieri. Riconoscere e nominare i propri desideri, elaborarli narrativamente e prendere una distanza ironica da situazioni emotivamente intense, sono tutte forme di regolazione emotiva. La *flessibilità*, ovvero l'elasticità cognitiva necessaria per adattarsi al cambiamento, si sviluppa, invece, grazie all'esposizione a diverse prospettive, al ribaltamento ironico delle situazioni e alla capacità di immaginare alternative. Per quanto riguarda il *wellbeing*, la lettura condivisa crea momenti di benessere relazionale, mentre l'elaborazione di desideri autentici contribuisce a dare un senso e un significato alla vita. Rispetto all'*area sociale*, forme narrative complesse, in cui è possibile identificarsi con personaggi diversi, sviluppa *empatia*, ovvero la capacità di comprendere emozioni ed esperienze altrui. Allo stesso modo, le discussioni guidate, la condivisione di elaborati e la necessità di argomentare le proprie interpretazioni, potenziano le competenze comunicative. Per quanto riguarda, invece, la *collaborazione*, è importante sottolineare come molte attività siano realizzate attraverso il lavoro di gruppo, fondamentale per sviluppare capacità in questo tipo.

In riferimento invece alla capacità di *imparare a imparare*, le storie di personaggi che superano ostacoli, che cambiano e crescono attraverso l'esperienza, rafforzano la fiducia nella possibilità di sviluppo e coltivano una mentalità dinamica, mentre l'analisi di testi, la distinzione tra informazioni affidabili e fake news e la valutazione di argomenti, sviluppano il pensiero critico. Infine le attività metacognitive (ad esempio riflettere su cosa si è imparato o su come si sono modificate le proprie opinioni) potenziano la capacità di gestire il proprio apprendimento.

La valutazione dell'intero percorso – ancora in corso – si articola attraverso un disegno di ricerca in più fasi. Inizialmente, un'analisi dei bisogni mediante questionari strutturati rivolti a studenti e docenti ha rilevato competenze trasversali, motivazione alla lettura e pensiero critico, orientando la progettazione del laboratorio. Durante la sperimentazione, i ricercatori dell'Università di Siena hanno condotto osservazioni sistematiche in classe con griglia predefinita. Al termine del ciclo laboratoriale, verranno analizzati i dati dei questionari di restituzione somministrati agli studenti, così come si procederà a un'analisi qualitativa dei taccuini di viaggio degli insegnanti. Verranno, infine, condotti focus group con i docenti per indagare la validità percepita del percorso. L'elaborazione dei dati prevede tecniche miste e triangolazione tra analisi quantitative e qualitative.

I primi riscontri emersi dalle osservazioni in classe suggeriscono che tale percorso contribuisce a quello sviluppo integrale della persona che costituisce il fondamento di ogni autentica capacità progettuale. Attraverso la narrazione, la scrittura e il dialogo riflessivo, gli adolescenti apprendono a riconoscere e dare forma alle proprie emozioni, a elaborare desideri e frustrazioni, a immaginare futuri alternativi: un lavoro, questo, che restituisce alla lettura ad alta voce il suo più profondo significato orientativo, trasformandola da pratica didattica in esperienza formativa capace di riattivare quella dimensione desiderante senza la quale nessun progetto di vita può davvero prendere forma.

5. Conclusioni: prospettive e implicazioni per l'orientamento scolastico

I risultati preliminari di questo lavoro, suggeriscono alcune implicazioni significative per le politiche educative e le pratiche didattiche. Sul piano delle politiche educative, la lettura rappresenta una pratica orientativa fondamentale per sviluppare competenze progettuali e

identitarie. Ciò implica investimenti in biblioteche scolastiche, nella formazione docenti e in un tempo curricolare dedicato. Appare, inoltre, importante sottolineare l'importanza dell'integrazione tra orientamento e insegnamenti, in particolare per superare la concezione dell'orientamento come attività separata e occasionale, favorendo invece approcci trasversali che integrino dimensioni orientative all'interno delle diverse discipline. Per quanto riguarda la formazione docenti, appare sempre più necessario investire oggi in questo campo, promuovendo metodologie capaci di valorizzare un orientamento narrativo, ma anche competenze di conduzione del dialogo maieutico e capacità di selezione di testi letterari per pre-adolescenti e adolescenti. Allo stesso modo risulta cruciale promuovere modelli di ricerca educativa capaci di integrare rigore scientifico e rilevanza pratica, coinvolgendo attivamente i professionisti dell'educazione nella produzione di conoscenza e nell'innovazione delle pratiche.

Sul piano delle prassi didattiche, invece, sembra evidente come l'efficacia della lettura ad alta voce richieda regolarità e continuità. Non si tratta di iniziative occasionali o sporadiche, ma di una pratica quotidiana che diviene parte della routine scolastica. La letteratura scientifica sull'argomento sottolinea come anche la qualità dei testi sia una componente imprescindibile, in quanto non tutti sono efficaci allo stesso modo. Occorre investire tempo e competenze nella selezione di opere letterariamente significative, psicologicamente complesse, culturalmente diverse, capaci di parlare all'esperienza adolescenziale senza facili semplificazioni né moralismi di alcun genere. Inoltre è evidente come la lettura produca effetti orientativi significativi quando questa viene accompagnata da una mediazione pedagogica consapevole, caratterizzata da domande aperte che invitano all'elaborazione personale, ad accogliere interpretazioni diverse, a realizzare connessioni esplicite tra le vicende narrate e l'esperienza degli studenti, introducendo categorie interpretative (come ironia e desiderio) che arricchiscono la comprensione. Anche la dimensione laboratoriale, caratterizzata da approcci attivi che integrano lettura, scrittura creativa e discussione riflessiva, ricopre un ruolo centrale, così come è importante creare contesti protetti, non valutativi, in cui sia possibile l'esplorazione emotiva e l'espressione di pensieri anche incerti o confusi, valorizzando la dimensione comunitaria dell'ascolto condiviso.

Si fa strada, dunque, la necessità di ripensare alcune pratiche educative e orientative, tra queste quella della lettura, capaci di offrire ancora oggi preziosi strumenti per accompagnare gli adolescenti nel complesso processo di costruzione identitaria e progettuale.

Come si è cercato di evidenziare in questo contributo, affinché la lettura possa dispiegare pienamente il suo potenziale orientativo occorrono alcuni elementi, tra cui la disponibilità di testi letterariamente significativi; la mediazione di una guida pedagogica qualificata, capace di creare spazi di riflessione e dialogo; la presenza di categorie interpretative – come *ironia* e *desiderio* – che permettano di attraversare i testi a un livello più profondo; continuità e regolarità della pratica; infine, attenzione alla dimensione relazionale e comunitaria. Quando questi elementi sono presenti, la lettura può diventare pratica trasformativa, in grado di aiutare gli adolescenti a riconoscere e nominare le proprie emozioni, a esplorare identità possibili, a confrontarsi con modelli diversificati e a sviluppare pensiero critico e flessibilità cognitiva. In ultima analisi, permette di riattivare quella capacità desiderante e progettuale che costituisce il fondamento di ogni autentico processo orientativo.

L'esperienza del progetto "*Leggere: Forte!*" dimostra che è possibile tradurre queste riflessioni teoriche in pratiche didattiche concrete, sostenibili e replicabili nelle classi. La sfida per il futuro è, dunque, sia una sfida di analisi e ricerca, necessaria per continuare ad approfondire la comprensione dei meccanismi attraverso cui la lettura produce effetti orientativi; sia di promozione e diffusione di pratiche che dovrebbero sempre più integrarsi e consolidarsi nel sistema educativo, diventando parte dell'esperienza formativa ordinaria di ogni studente. Solo in questo modo potremo contrastare efficacemente quell'"*eclissi del desiderio*" che coinvolge le giovani generazioni, offrendo loro gli strumenti più adatti per costruire futuri significativi, in cui ciascuno possa riconoscersi protagonista della propria biografia.

Riferimenti bibliografici

- Ardone, V. (2019). *Il treno dei bambini*. Einaudi.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini & Associati.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli.
- Barone, P., & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Unicopli.
- Batini F. & Giusti S. (Eds.). (2025). *L'orientamento narrativo. Quaderno di lavoro. X Convegno biennale*. PensaMultimedia
- Batini, F. (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Erickson.
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Loescher.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Il Mulino.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento*
- Batini, F., & Giusti, S. (2013). *Non so che fare. Storie per le scelte*. Loescher.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Bishop, R. S. (1990). *Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Boyne, J. (2025). *Mio fratello si chiama Jessica*. Bur.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Utet Università.
- Cambi, F. (2018). *Formarsi con il riso. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(1), 67–73. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23092
- Cambi, F., & Giambalvo, E. (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Sellerio.
- Carletti, C. (2024). *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente. Una categoria pedagogica per abitare la complessità*. Pensa MultiMedia.
- CENSIS. (2023). *59° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2025*. Franco Angeli.
- dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Erickson.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Cortina.
- Demetrio, D. (2000). *L'educatore auto(bio)grafico*. Unicopli.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Feltrinelli.
- Girard, R. (2012). *Geometrie del desiderio*. Raffaello Cortina.
- Jackson, K. M. (2023). *When Diversity Isn't the Point: Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors in the Classroom. Taboo: The Journal of Culture and Education*, 22(1). <https://digitalscholarship.unlv.edu/taboo/vol22/iss1/6>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). *Reading literary fiction improves theory of mind. Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kuijer, G. (2004). *Il libro di tutte le cose*. Salani Editore.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Pensa MultiMedia.
- Mancaniello, M. R., & Carletti, C. (2024). *Lo sviluppo del proprio progetto di vita in adolescenza: pratiche di lettura, tra desiderio e ironia*. In F. Batini (Ed.), *Shared reading aloud, La lettura ad alta voce condivisa. Atti del secondo convegno scientifico internazionale* (pp. 185–196). Pensa Multimedia.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Morin, E. (2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morosinotto, D. (2020). *La più grande*. Rizzoli.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. Vita e Pensiero.

- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol.1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Liguori.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Einaudi.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Raffaello Cortina Editore.
- Rodari, G. (2013). *C'era due volte il barone Lamberto*. Einaudi Ragazzi. Ed. originaria 1978.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori.
- World Health Organization. (2021). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



Citation: Carletti, C. (2026). Dall'eclissi del desiderio al progetto di vita: la lettura ad alta voce e condivisa come pratica orientativa nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 120-131. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1111>

Corresponding author: Chiara Carletti | chiara.carletti@unisi.it

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of interest: The author declares no conflicts of interest.