

RICERCHE

La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva. Osservazioni ed esiti di un percorso di formazione alla didattica sperimentale in ambito universitario.

Narrative pedagogy in inclusive design. Observations and outcomes of a training for experimental teaching in a university context.

Giusi Castellana, Università degli Studi Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo si propone di descrivere l'esperienza formativa condotta nell'ambito di un progetto di ricerca sulla didattica della narrazione, con studenti frequentanti il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'università Sapienza. Il progetto, strutturato in più fasi, prevede la sperimentazione di un percorso narrativo con alunni frequentanti il biennio conclusivo della scuola primaria e le prime classi della secondaria di primo grado. L'ipotesi elaborata individua la narrazione e la fiaba come strumento utile per promuovere lo sviluppo dell'interazione comunicativa tra pari, la socialità, il riconoscimento delle diversità come risorsa, la promozione delle culture e delle pratiche inclusive in un contesto educativo. Nello specifico si assume che l'approccio narrativo possa contribuire alla co-costruzione positiva del clima di classe, al rinforzo della consapevolezza di sé e della propria autoefficacia, all'aumento della capacità di affrontare le difficoltà e di autoregolare le emozioni dei soggetti coinvolti.

ENGLISH ABSTRACT

This article aims at describing the educational experience that the students attending the degree course in Primary Education Sciences at the Sapienza University of Rome underwent as part of a research project focused on narrative teaching. The project, structured into several phases, involves the experimental implementation of a narrative project with pupils attending the final two years of primary school and the first grades of lower secondary school. The hypothesis developed identifies the narrative and fairy tale as a means useful for promoting the development of communicative interaction between peers, sociability, the recognition of diversity as a resource, the improvement of culture and inclusive practices in an educational context. Specifically, it assumes that the narrative approach can contribute to improving the perception of the classroom climate, to reinforcing self-awareness and self-efficacy, increasing the ability to deal with difficulties and self-regulate the emotions of the subjects.

Perché narrare. L'importanza della narrazione nel contesto educativo

Nella storia evolutiva dell'uomo narrare ha da sempre corrisposto un bisogno profondo e connaturato. La narrazione è stata, sin dagli albori dello sviluppo dei popoli, la pratica a cui ogni cultura ha affidato l'elaborazione delle proprie radici, del proprio senso, delle proprie attese (Cambi, 2004).

Narrare è uno strumento indispensabile di interazione con gli altri (Eco, 1994) una pratica sociale ed educativa necessaria per “dare forma al disordine delle esperienze” (p. 113), interpretare la realtà che ci circonda, fare memoria, attribuire e condividere significati.

La nostra vita quotidiana è intrisa di narrazione e prende forma dalla narrazione (Castiglioni, 2011). Conferire una struttura narrativa a ciò che accade permette di riportare l’esperienza all’interno di una trama che ne consente la condivisione a livello collettivo, tale da diventare patrimonio comune e non solo individuale (Vittori, 1996).

Come sostiene Bruner (1997), distinguere il discorso narrativo dal modo di pensare è pressoché impossibile, l’uno dà forma all’altro, così come il pensiero è inestricabile dal linguaggio che lo esprime ed in seguito lo plasma (Vigotsky, 1990; 1992). La mente è naturalmente predisposta a tradurre l’esperienza in termini narrativi grazie a una forma di ragionamento che dallo studioso viene definita (Bruner, 1988; 1992) “pensiero narrativo”: un dispositivo cognitivo, linguistico, flessibile che serve al soggetto per parlare della realtà (Smorti, 2007); una struttura grammaticale (Rodari, 1973; 1981) per la costruzione di storie che possano diventare dei modelli interpretativi (Demetrio, 1996).

La narrazione avvolge il soggetto in un rapporto di natura sia cognitiva, che pratica ed affettiva. Senza la rielaborazione operata dal pensiero narrativo le esperienze umane resterebbero accadimenti ed eventi senza relazioni, non comprensibili e non interpretabili dai soggetti.

Il bisogno di dare continuità, concatenazione e coerenza lo si può osservare in svariati campi, dai fenomeni umani a quelli della fisica (Rovelli, 2017): è il tentativo di concatenare i fatti tra loro quando ci sono dei dati mancanti. Quando la ricostruzione degli avvenimenti è incoerente e lacunosa l’uomo sente il bisogno irrefrenabile di riparare alle falle e di fornire una risposta plausibile (Taleb, 2007).

La narrazione ha pertanto una funzione epistemica- ossia di innescare processi di elaborazione, interpretazione e comprensione che traducano i fatti e li rendano descrivibili agli altri, comprensibili alla luce delle intenzioni e delle aspettative di chi ne è protagonista, collocabili in repertori culturalmente codificati- ma è al contempo idiografica, ossia non finalizzata a definire modelli esplicativi dell’agire umano, ma a dare significato a specifiche azioni, di particolari attori, in determinati contesti (Striano, 2005).

I racconti non modellano soltanto le realtà percepite dai soggetti, modellano a loro volta anche le menti che tentano di darvi significato (Bruner, 2002). Narrare modifica il ricordo e altera la rappresentazione originaria contenuta nella memoria: la semplice selezione dei particolari ha già la potenzialità di plasmare il ricordo dell’evento. I dettagli esclusi dalla narrazione avranno difatti meno possibilità di essere ricordati. Trasformare la nostra esperienza in narrazione significa farne una storia socialmente accettabile. Con la narrazione il soggetto dispone gli eventi in una propria sequenza temporale, fornisce a sé stesso spiegazioni e interpretazioni (Jedlowsky, 2000; 2002), sceglie il proprio punto di vista da cui guardare, ma soprattutto inizia a tessere la trama della creazione narrativa del sé: la costruzione dell’identità soggettiva che vorrà presentare agli altri (Bruner, 2002; Ricoeur, 1986-88; 1990).

Noi costruiamo e ricostruiamo continuamente un Sé a seconda di ciò che esigono le situazioni che incontriamo. La creazione del Sé è il principale strumento che possediamo per affermare la nostra unicità ed è una creazione che deriva da un continuo accostamento, dal paragonare le nostre descrizioni con quelle che gli altri ci forniscono e rimandano (Bruner, 2002).

Ma perché la narrazione è così essenziale? Perché ne abbiamo bisogno per definirci?

Senza la capacità di raccontare storie a noi stessi non esisterebbe una cosa come l'identità. L'identità ha infatti carattere profondamente relazionale (Eakin 199). Da uno studio di Young and Saver (2001) emerge quanto la costruzione dell'identità non sia in grado di evolvere senza la capacità di narrare: gli individui che hanno perduto la capacità di costruire narrazioni, di fatto perdono il loro io. Al contrario, solo se dotati di questa capacità è possibile produrre un'identità che ci collega agli altri, che ci permette di procedere selettivamente dal nostro passato mentre ci apriamo alle possibilità di un futuro immaginato (Smorti, 2018).

Ma di fronte a cosa si attivano le storie? Secondo Schank (1988, 1990), le storie vengono prodotte quando insorge un problema, quando si verifica un'anomalia nello scorrere degli eventi o viviamo il fallimento di un'aspettativa, la rilevazione di una deviazione mette in moto un dispositivo narrativo finalizzato a comprenderla e a risolverla. La novità può presentarsi sotto forme diverse e suscitare stati emotivi diversi: ansia, paura, frustrazione, delusione, sorpresa, curiosità. Rilevata l'anomalia, segue la scelta: il soggetto può decidere se ignorarla o cominciare ad analizzarla. È l'inizio del processo interpretativo. Si cercano nella memoria anomalie simili a quella riscontrata. Se la memoria non riesce a ricondurre l'anomalia presente a quelle passate, viene creata una nuova categoria e, per così dire, prodotta una nuova storia.

Raccontare storie è quindi lo strumento che abbiamo per venire a patti con le sorprese, le stranezze della condizione umana. Mediante la narrativa, creiamo racconti che definiscono un Io in grado di affrontare le situazioni in cui continueremo a trovarci (Smorti, 2018).

I racconti che produciamo e il modo in cui vengono raccontati rappresentano delle vere e proprie procedure di *problem solving*: una cassetta degli attrezzi (Bruner, 2006), fatta di storie, che costituirà il repertorio da impiegare di fronte a un fatto nuovo.

La narrativa "congiuntivizza la realtà" dando spazio non solo a quello che c'è, ma anche a quello che avrebbe potuto esserci ed è in questo spazio che viene giocato il piacere della conoscenza, l'importanza di sorprendersi per qualcosa che viola la normalità (Bruner 1992).

Gli ammortizzatori che la narrativa richiede proteggono l'ascoltatore o il lettore dal terrore della possibilità (Bruner, 2006). "Le metafore della letteratura sono lo specchio dello scudo di Perseo: lo salvano (e ci salvano) dal pieno impatto con il terrore del possibile" (p. 57), ci consentono di guardare in faccia le opportunità senza venire trasformati in pietra.

Il contatto con le emozioni raccontate o rappresentate da altri (non implicando il diretto coinvolgimento) permette di acquisire una molteplicità di informazioni relative alle varie esperienze, ai possibili modi di viverle, esprimerle ed elaborarle, rendendole produttive e arricchenti sul piano esistenziale.

Proprio per questa ragione, Bettelheim (2001) assegna un ruolo catartico alla fiaba. Le fiabe pongono il bambino di fronte ai principali problemi umani: il bisogno di essere amati, il sentirsi inadeguati, l'angoscia della separazione, la paura della morte ecc. Nell'esemplificare le situazioni, la polarizzazione dei personaggi - che incarnano il bene e il male - rende distinto e chiaro ciò che nella realtà è confuso; viene espresso in modo simbolico un conflitto interiore e se ne suggerisce la soluzione.

In campo educativo la narrazione ha delle potenzialità formative importanti soprattutto nell'aiutare il bambino a costruire la dimensione del senso e del significato che i saperi hanno nello sviluppo della sua identità personale (Demetrio, 2012; Bartoli, 2020). È ancora Bruner (1997) che nel suo saggio, *La cultura dell'educazione*, individua una capacità narrativa intrinseca all'educazione: "Le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smetterla di darla per scontata" (p.55).

Sono significativi, in tale ambito, gli studi e le ricerche sull'orientamento narrativo (Batini, 2000; 2008; Batini, Giusti, 2007; 2008; 2009; Batini, Surian, 2008; Batini, Del Sarto, 2005). Orientare un individuo, secondo questo approccio, significa aiutarlo a sviluppare competenze di autorientamento finalizzate a una lettura più appropriata del proprio contesto esistenziale, al miglioramento dell'autoefficacia, al soddisfacimento dei bisogni e alla realizzazione di progetti e desideri.

Dare centralità alla narrazione nella scuola significa realisticamente considerarla una risorsa capace di influenzare il processo di apprendimento (Biffi, 2012), mirare a una pratica educativa e didattica nella quale - qualunque cosa si insegni e qualunque metodo si adoperi - non venga mai a mancare un confronto con le condizioni dell'esperienza personale da cui nasce l'azione consapevole e dotata di senso che permette il discorso narrativo di ogni esistenza. (Bertagna, 2016)

Utilizzare la narrazione come mediazione pedagogica significa cogliere la reciprocità del rapporto educativo in una dinamica di accoglienza e in un clima in grado di favorire la strutturazione di contesti collaborativi, finalizzati a poter intervenire con incisività sulle differenti situazioni (Marzano, Formisano 2016).

L'insegnante che sceglie di essere narrativo (Castiglioni, 2011) assume con consapevolezza la centralità dello sguardo narrativo ai saperi e alla relazione di insegnamento-apprendimento. Fa in modo che al modello esplicativo dove è tutto previsto, si sostituisca il modello esplorativo, dove i saperi suscitano riflessioni e dubbi, vengono co-costruiti, incrociati, problematizzati e messi in relazione con il proprio mondo interiore (Formenti, Gamelli, 1998; Munari, 1993; Nanni, 1996; Sclavi, 2003). L'insegnante narrativo è un insegnante che accompagna gli studenti ai saperi, che è attento alla forma in cui li propone, teso a costruire un'esperienza apprenditiva in un contesto aperto a una pluralità di prospettive (Nanni, 1996). Ed è proprio in questo pensare insieme in senso narrativo che la classe può configurarsi come uno spazio e un tempo per la co-costruzione e la formazione di una identità aperta e dialogica.

Di fondamentale importanza è la creazione del contesto o *setting* in cui prende forma la narrazione: un intreccio spazio-tempo fatto di relazioni tra le discipline (Munari, 1993), di momenti di comprensione, negoziazione, rielaborazione e interiorizzazione di significati che devono includere i tempi personali di ognuno. Lo sguardo narrativo sull'esperienza

didattica predilige la cura dell'ascolto (Formenti, 2003); è uno sguardo che richiede sia al docente che agli studenti di diventare dei buoni ascoltatori (Sclavi, 2003), di imparare ad ascoltarsi tra sé e reciprocamente. (Formenti, Gamelli 1998; Formenti, 2003; Kaniza, 1993).

Una delle scelte percorribili per la strutturazione di un efficace contesto narrativo è quella relativa alla progettazione per sfondi integratori. Lo sfondo integratore è come un involucro, è il contenitore che determina l'unità del percorso educativo, la percezione dei nessi, il senso della continuità che collega le diverse attività didattiche che altrimenti resterebbero disperse e frantumate (Martinelli, 2002).

Lo sfondo si pone come una sorta di quadro di riferimento motivazionale, una cornice di significati e contenuti che orientano e consentono la realizzazione di esperienze diverse. (Berlini, Canevaro 1996).

Inserire gli ostacoli che gli alunni potrebbero incontrare nella scuola all'interno di uno "sfondo" comune, a loro familiare, permette a questi ultimi di combattere la dissonanza cognitiva verso l'ostacolo, facilitandoli ad affrontarlo e superarlo (Festinger, 1973).

Nella pratica educativa, lo sfondo integratore può coincidere per esempio con la creazione di narrazioni fatte insieme agli studenti nelle quali proiettare una situazione problematica di forte significatività, utilizzando un contesto che da una parte ripropone gli elementi del problema e dall'altra introduce nuovi fattori che consentiranno al gruppo di guardare la situazione da un punto di vista meno carico emotivamente, così da ristrutturarla e farla evolvere.

L'utilizzo della trama narrativa come trama di riferimento per la progettazione costituisce l'esempio maggiormente diffuso dello sfondo, ed è in questa linea che si muove la presente ricerca che, nello specifico, ha previsto un percorso di formazione degli studenti universitari alla didattica della narrazione e la sperimentazione di attività di scrittura (l'elaborazione di fiabe) finalizzate ad agire su situazioni di disagio come strumento di inclusione e di accoglienza all'interno del contesto scolastico.

Contestualizzazione dell'esperienza di formazione. Finalità e struttura del progetto

L'idea di proporre come tema per un progetto di ricerca la didattica della narrazione è nata in via sperimentale durante lo svolgimento di una delle attività del corso di Progettazione e Bisogni Educativi Speciali, con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Sapienza (anno accademico 2019/20) 81). Il tema, per le opportunità pedagogiche che offre e la sua rilevanza in qualità di strumento di facilitazione dei processi di apprendimento e cambiamento sociale, ha costituito lo sfondo esperienziale delle attività laboratoriali relative alla progettualità scolastica.

Molte ricerche nascono dalla percezione delle difficoltà che incontriamo nel nostro lavoro, dal desiderio di assumere decisioni educative che abbiano maggiori probabilità di essere efficaci (Lucisano 2021) ed anche questa idea di ricerca è nata da più intenti: il desiderio di favorire l'interiorizzazione dei concetti cardine della pedagogia inclusiva in coloro che si accostavano alla professione di insegnante e la promozione di pratiche di riconoscimento e valorizzazione dei bisogni educativi speciali.

Sulla base del consenso e della partecipazione riscontrati durante uno studio esplorativo - condotto con gli alunni di una classe prima della scuola secondaria di primo

grado (2) - l'idea iniziale, che aveva previsto l'elaborazione da parte degli studenti di una serie di fiabe focalizzate sulla valorizzazione di "personaggi speciali", è stata trasformata nell'a.a.2020-2021 in un progetto di ricerca.

L'ipotesi elaborata individua la narrazione e la fiaba come strumento utile per promuovere lo sviluppo dell'interazione comunicativa tra pari, la socialità, il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità come risorsa, il miglioramento delle culture e delle pratiche inclusive dei contesti educativi. Nello specifico assume che l'approccio narrativo e la sperimentazione di un percorso di didattica della narrazione possa contribuire al miglioramento del clima di classe, al rinforzo della consapevolezza di sé e della propria autoefficacia, all'aumento della capacità di saper affrontare le difficoltà e di autoregolare le emozioni dei soggetti coinvolti.

Il disegno di ricerca quasi sperimentale prevede i seguenti momenti:

- la formazione sia teorica che pratica degli studenti che condurranno il progetto;
- il contatto con i docenti e le istituzioni scolastiche
- una fase di pre-test (la rilevazione del clima di classe e la valutazione comportamentale sulle competenze socio-emotive degli alunni partecipanti)
- la sperimentazione di un modulo di didattica della narrazione con alunni appartenenti al biennio conclusivo della scuola primaria/alle prime classi della secondaria di primo grado,
- una fase di post-test con la ri-somministrazione degli strumenti utilizzati nel pre-test;
- l'analisi dei dati e la valutazione del processo.

Del progetto ivi descritto è stata conclusa la prima fase. Oggetto del presente contributo sarà pertanto la formazione degli studenti e la descrizione analitica delle attività svolte.

Metodologia della formazione, strumenti

Linea guida del percorso di formazione è stato il principio di accompagnare gli studenti nello stesso percorso di esperienza che avrebbero vissuto gli alunni delle classi; per questo è stata prevista la sperimentazione delle stesse pratiche, dinamiche, interazioni al fine di promuovere una riflessione e una valutazione dell'efficacia dell'esperienza.

Gli studi condotti sui programmi di formazione degli insegnanti (Anders et al. 2000; Stanovich, Stanovich, 2003; Biancarosa e Snow, 2006; Garbe et al. 2009) da tempo segnalano l'importanza di affiancare alla base di conoscenze proposte una varietà di attività sul campo. Il creare un collegamento efficace tra teoria e pratica, il coinvolgere gli insegnanti in attività simili a quelle che utilizzeranno con propri i discenti viene riconosciuto come caratteristica dei programmi di formazione di eccellenza (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond e Bransford, 2005; Darling-Hammond, Oakes, 2019) che mettono a disposizione modelli per l'insegnamento (OCSE, 2005). L'influenza del programma di formazione è più forte e più efficace quanto più risulta fondata sul coinvolgimento e sulla partecipazione di coloro che hanno il compito di realizzarla (Stanovich, Stanovich, 2003).

L'organizzazione della formazione ha principalmente riguardato attività laboratoriali che traducevano in operatività quanto illustrato nelle lezioni teoriche. Nello specifico: la presentazione degli studi sulla didattica della narrazione; l'illustrazione delle finalità e

delle implicazioni del metodo narrativo nell'apprendimento, nello sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale del soggetto; le metodologie didattiche trasversali inerenti all'attività narrativa; indicazioni specifiche per la costruzione del testo, eventuali supporti alla comprensione e tecniche di semplificazione; la valutazione degli apprendimenti; la costruzione di prove di verifica.

A supporto di queste finalità, particolare attenzione è stata rivolta alla costruzione di un clima disteso, che sollecitasse gli studenti (59 in tutto) a un approccio attivo e partecipato e a una riflessione maturata sui contenuti trattati.

I lavori hanno inizialmente perseguito l'obiettivo di far raggiungere una sicura padronanza dei concetti cardine del corso (inclusione vs esclusione); sono stati sin dall'inizio proposti richiami che si agganciassero direttamente al *vissuto* (*Mi sono sentito escluso quando...Mi sono sentito incluso quando...*) e che trasportassero il soggetto in uno spazio significativo e personalizzato.


Dal momento che la situazione emergenziale aveva costretto a una conduzione della didattica in remoto, sono stati molto utilizzati per la raccolta dei dati i moduli di Google che si sono rivelati uno strumento veloce e pratico e al contempo funzionale a garantire l'anonimato dei rispondenti.

Tematiche correnti e legate alla particolare situazione emergenziale sono state proposte sotto forma di lettera aperta (fig. 1), come spunti di apertura al riconoscimento dei bisogni (propri e altrui), l'esternazione di eventuali richieste e il potenziamento della capacità di ascolto.

Lettera aperta

Attività laboratoriale

«Cultivare una sensibilità che renda intollerabile ogni forma di discriminazione è una competenza fondamentale per chi educa. È condizione imprescindibile perché si creino condizioni positive per l'apprendere. Se non si ha fiducia in se stessi, se non si sente di essere ascoltati ed accolti, difficilmente si costruisce una relazione viva con la conoscenza. Cercare di conoscere il mondo, aprirsi agli altri e scoprire qualcosa di sé sono processi profondamente intrecciati. La cultura è relazione o non è.» (F. Lorenzoni) E tu che segui a distanza le lezioni davanti al tuo pc, nei tuoi spazi, da solo, come vivi oggi questa relazione con la tua formazione, con la cultura, con la tua socialità? Scrivi una lettera rivolta a un/una collega, a te stesso, o a chi desideri, facendo emergere la tua esperienza, i tuoi timori, le tue riflessioni. *



La tua risposta

Invia Cancella modulo

FIG. 1 ATTIVITÀ LABORATORIALE: “LETTERA APERTA”.

Sin da subito è emersa la voglia degli studenti di aprirsi e raccontarsi, di cercare un confronto.

Nella risposta allo stimolo qualcuno ha sentito il bisogno di rivolgersi a sé stesso/a, (Provo a rivolgere questa lettera a me stessa per analizzare ancor di più quello che provo...; Cara me stessa, sono spaventata, demoralizzata, triste) (3).; altri hanno scelto un collega in particolare (Cara Giovanna, Sara, Alessandra...)

In tutti è prevalso il bisogno di essere ascoltati (Cara/o collega, grazie per il tempo che dedicherai a leggere questa lettera; Caro lettore, immaginati nella mia camera a scriverti, dietro un pc e con tanto silenzio attorno; Mi sento persa e a volte ho come l'impressione di avere una maschera davanti al mio viso che non mi permette di essere del tutto me stessa), il bisogno di condividere i propri timori (Tornerà tutto come prima? Il mio timore più grande è il non riuscire a comportarmi più normalmente; La mia paura non è il presente, ma il futuro;) le proprie aspettative (Avrei voluto girare tra i banchi di scuola, entrare in relazione con il mio futuro e vedere cosa sbaglio o cosa mi riesce meglio), la necessità di avere un contatto (Caro collega, come stai? È emozionante scrivere sapendo di essere letti, ascoltati;) di cercare nell'altro una spalla e di farsi coraggio (Mi ha fatto bene scriverti questo; a volte una lettera dà una carezza maggiore a chi la scrive; Coraggio! A te, che sei me) per continuare a crescere e imparare insieme (L'Altro è un continuo stimolo per il nostro apprendimento e per la nostra crescita personale perché ci mette in condizione di porci delle domande su noi stessi e sulla realtà che viviamo).

L'insieme di queste attività propedeutiche ha preparato il terreno per quello che sarebbe stato il cuore del percorso narrativo, ovvero il lavoro su uno dei testi di Andrea Canevaro (1999): *I Bambini che si perdono nel bosco*.

I Bambini che si perdono nel bosco è un testo centrato sull'importanza della narrazione. L'autore vi propone una selezione di fiabe (Peter Pan, Pollicino, il brutto anatroccolo, Biancaneve, Pinocchio...) che fanno parte della tradizione e della memoria collettiva, cogliendone aspetti diversi calati in una dimensione pedagogica che conduce verso una riscrittura della fiaba.

Il fulcro attorno al quale si sviluppano tutte le storie è il bosco che diventa un luogo simbolico. Il bosco come metafora, il bosco come fattore contestuale determinante, che può costituirsi come occasione di apprendimento e luogo di costruzione di un'identità autentica e vitale, oppure rivelarsi trama inestricabile in cui l'identità si smarrisce, viene negata o soffocata.

Quando un bambino va a scuola è come se fosse portato nel bosco, lontano da casa. Ci sono bambini che si riempiono le tasche di sassolini bianchi, e li buttano per terra, in modo da saper trovare la strada di casa anche di notte, alla luce della luna. Ma ci sono bambini che non riescono a fare provvista di sassolini [...] passano la giornata nel bosco e anche loro imparano tante cose: conoscono alberi e piante, animali e insetti, ma alla fine della giornata conoscono anche la paura di non sapersi orientare, di non sapere la strada di casa.

[...] Per quei bambini il bosco diventa il posto pauroso in cui si perdono, senza riconoscere le proprie tracce, sempre estranei e sempre respinti [...] ogni passo che fanno è sempre per perdersi un po' di più, per non saper riconoscere niente di sé e delle cose che stanno loro attorno. (p. 27-28).

La riflessione sulla metafora scuola=bosco ha guidato il sorgere delle prime domande di ricerca:

-Come è possibile rendere il bosco-scuola un luogo di apprendimento e di scoperta per tutti?

-Come è possibile rendere il bosco-scuola un luogo in cui riconoscere, formare e valorizzare la propria identità?

-Qual è il ruolo dell'insegnante nella costruzione del contesto di apprendimento?

Per entrare maggiormente dentro la comprensione del concetto di riconoscimento e costruzione dell'identità del soggetto è stata proposta la lettura approfondita di una delle fiabe rielaborate da Canevaro: quella di Peter Pan, la storia di Ciuffo.

Con la fiaba di Peter Pan/Ciuffo, l'autore mette in luce quanto le aspettative degli adulti, se non rispettose dell'identità e delle caratteristiche del bambino, possano diventare devastanti e soffocanti nel momento in cui il bambino, pur di corrispondere al modello richiesto, decide di rinunciare a sé stesso o a parti di sé che non verranno più recuperate. Canevaro offre un'immagine di questa perdita quando descrive il momento in cui il piccolo Ciuffo, di ritorno dalle sue esplorazioni notturne, trova chiusa quella finestra di casa che gli aveva permesso di "sperimentare il bosco". Ciuffo resta fuori, prova a chiamare la madre, ma lei non lo sente più. Un altro bambino, la copia di un sé stesso, è accanto a lei.

L'incipit di Canevaro al racconto introduce molto chiaramente l'argomento:

Le attese che una persona adulta ha nei confronti di un bambino possono essere un aiuto perché questi cresca. Ma possono essere anche un grosso intralcio se l'adulto o gli adulti non colgono intera la persona del bambino. E questo può accadere quando si crede di avere in un attimo capito già tutto dell'altro, e non si permette più che quello mostri altri aspetti di sé. (Ibidem, p. 59).


La storia di Ciuffo, come egli stesso commenta alla fine del suo racconto, è una storia triste, come tristi sono le storie di tutti quei bambini che hanno dovuto vivere spaccati, divisi tra quello che avevano desiderato diventare e quello che sono stati costretti ad essere. La possibilità di sperimentare e vivere la realtà del bosco si pone allora come metafora di un altro mondo, un mondo in cui è possibile che le diverse identità siano accolte, convivano in modo armonico, trovino "casa".

La lettura della storia ha promosso una profonda riflessione negli studenti sul ruolo dell'educatore e soprattutto sulla natura del rapporto che egli stabilisce con i suoi discenti. Per rendere maggiormente significativa l'esperienza degli studenti, ancora una volta è sembrato utile stabilire un legame tra la storia e il vissuto personale: sperimentare o rievocare una situazione di esclusione/rinuncia dell'identità.

Al termine della lettura, raccolte alcune riflessioni, è stato proposto agli studenti il seguente stimolo in forma anonima:

Il bambino che volava via

"La storia di Ciuffo è triste come tutte le storie di bambini che non sono potuti tornare dalle loro esplorazioni e hanno dovuto dividersi, vivere spaccati. È il problema dell'attesa che l'adulto ha nel rapporto con il bambino, e che molte volte può diventare la pretesa un po' assurda di impedire che il bambino diventi ALTRO, cioè si realizzi anche in una proiezione che lo porti lontano. Per questo l'attesa, divenuta pretesa, può provocare la dolorosa spaccatura, che non è la liberazione da una schiavitù ma il rimpianto di non poter andare lontano e ritornare. Ciuffo si è spaccato e nella fiaba una parte di lui, la più viva, è come in esilio, è costretta a stare lontana."



*Campo obbligatorio

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

La tua risposta

Invia
Cancella modulo

FIG. 2 - STIMOLO NARRATIVO SULLA FIABA "IL BAMBINO CHE VOLAVA VIA".

La ricchezza dei contributi pervenuti non può ricevere in questa sede, per ovvi motivi di spazio, il giusto riconoscimento. Vengono tuttavia riportati alcuni estratti dagli scritti degli studenti.

L'essere giudicata e l'essere estremamente timida è stata sempre la parte che mi ha più bloccato e continua a farlo tutt'ora sia in ambiente universitario sia al di fuori. Quante volte vorrei intervenire, quante volte vorrei esprimere il mio pensiero ma puntualmente mi blocco sempre per lo stesso motivo. Ripensando alla mia infanzia/adolescenza, si apre un vuoto dentro di me.

Una parte di me vive in esilio, forse quella parte della "famiglia unita" con un padre e una madre insieme e una sorella sempre accanto. La sua mancanza l'ho sentita in una maniera che non saprei neanche descrivere.

Non mi sento di affermare di essere stata costretta a rinunciare ad una parte di me, ma piuttosto di aver automaticamente escluso una parte di me. Tendo a nascondere la parte più sentimentale e intrinseca, mostrando agli altri spesso e volentieri solamente un involucro fatto di sorrisi, facilmente incrinabile. Odio che le persone mi vedano debole, odio parlare dei miei sentimenti e odio sentirmi fragile perché mi risulta più facile smorzare tutto con un sorriso, o, se questo non è possibile, chiudermi in me stessa. Sono stata abituata a vedere mia

madre che, nonostante tutto, con una forza incredibile, reagisce agli ostacoli della vita, e avere momenti di crollo mi fa sentire inadeguata.

Anche io sono stata costretta a rinunciare ad una parte di me, che ora è in esilio ma che piano piano sto recuperando. Era il mio spirito avventuriero, vivace e attivo, ritenuto dai miei genitori forse un po' "troppo maschile". Credo che sia una cosa che capiti a molte bambine, poiché i genitori le ritengono spesso docili creature che giocano con le bambole, intente a truccarsi e vestirsi. Io ero altro, volevo giocare con le macchine, con le pistole finte e volevo fare attività e sport considerati prettamente maschili. Quel mio lato non è stato alimentato ed è stato costretto a chiudersi.

Da bambino ogni mattina ero costretto ad abbandonare la mia felicità, la parte di me che era felice, la lasciavo al portone di scuola e la riprendevo all'uscita. Lasciavo dietro di me tutto quello che mi rendeva felice per diventare ciò che non ero, corroso dal desiderio di piacere a qualcuno. Dal bambino che fa le battute più divertenti, all'esperto di carte collezionabili, al buffone della classe. Sono tanti i ruoli che ho interpretato sempre con goffaggine e falsità, ruoli che non hanno mai ingannato nessuno. La differenza è che al contrario di Ciuffo io la parte di me che lasciavo ogni mattina non l'ho mai persa del tutto.

La mia spaccatura forse è più profonda. La mia parte non è in esilio, ora c'è e lotta. Era, credo, il mio diritto di sbagliare e rimanere comunque amabile, degna. La mia indole è stata forte, i miei desideri, le mie passioni, sono venute a galla. Ma, evidentemente, erano diverse da quelle che ci si aspettava da me. Sono me stessa, credo di esserlo, ma con continui sensi di colpa. Con la mia spaccatura ci convivo ogni giorno. A volte mi sento una persona a metà. Una parte che lotta per essere libera, l'altra parte che si ribella a questa me libera, a volte sbagliata, che ha commesso errori, che continua a farli, che si mette in gioco.

Fuori dalla mia finestra non c'è solo la me bambina che sta aspettando di entrare. Lì fuori ci sono più versioni di me, di età e momenti diversi. La me bambina è stata chiusa fuori perché commetteva troppi errori, ci metteva un'eternità a leggere un testo o a fare dei calcoli, non vinceva mai nelle gare delle tabelline, non riusciva a portare a termini i compiti che le venivano assegnati, i suoi temi sembravano un aggroviglio di pensieri senza senso perché le parole non erano mai connesse l'una all'altra.

Non ho mai avuto il coraggio di dire ai miei che volevo approfondire il disegno: rispettare la tecnica, conoscere chi riesce a dire qualcosa tramite un fumetto e dare forma e senso alla mia fantasia. Ho sempre pensato di averne troppa poiché immaginavo situazioni reali trasformarsi diversamente, personaggi svanire e comparire in contesti astratti. Più volte da bambina ho preparato uno zaino, ci mettevo un panino e una bottiglia d'acqua, ed ero convinta di scappare chissà dove. In realtà ho sempre voluto fuggire dalle aspettative che gli altri avevano di me.

Da bambino ero molto buono, affettuoso e sono stato cresciuto come se fossi speciale. Ho ricevuto tantissimi stimoli e ho esplorato molto le mie capacità. Ho frequentato molti corsi, vissuto e partecipato a tante esperienze. Ma io ad un certo punto, tra tutte quelle cose in cui ero bravo, brillante, il preferito, mi sono sentito perso. Non improvvisamente. Ma silenziosamente. Pacatamente confuso lungo la strada per diventare quello che sarei diventato, ho dovuto scegliere. È stato un percorso difficile, molto difficile, ma di crescita. Di sintesi necessaria. Non ho voluto scegliere quello in cui ero più bravo ma quello in cui mi vedevo più felice (e questa frase, scritta così di getto, mi stupisce. Ho esiliato io le versioni di

me e l'ho fatto con un bellissimo criterio. Se posso paragonarmi a Ciuffo, oggi mi sento più fuori dalla finestra che dietro. Questo ha comportato però che rinunciassi ad alcune cose, ed anche ad alcune persone molto importanti. Queste persone non sono ancora riuscite a volare dall'altro lato della finestra. Questo può fare male, tanto male. Ma mai quanto una vita da spaccati.

La raccolta dei contributi e il cercare di far vivere ai partecipanti quanto più attivamente possibile l'esperienza ha avuto - come esposto all'inizio - due finalità essenziali per la formazione: quella di partire dalla storia personale del soggetto e legare al vissuto del singolo l'importanza del riconoscimento e dell'accoglienza dei propri e altrui bisogni; quella di sperimentare l'utilizzo dello sfondo integratore come strumento narrativo per trasformare situazioni di disagio in occasioni produttive ed accoglienti le diversità.

Dopo la raccolta e la sistematizzazione delle risposte, i contributi sono stati ripartiti in modo casuale tra gli 8 gruppi dei 59 studenti frequentanti. È stata fornita una prima scaletta di lavoro (vedi tab. 1) con le indicazioni per la redazione della fiaba, ma soprattutto è stato definito lo scopo dell'attività di scrittura, ossia quella di individuare e caratterizzare le parti "in esilio" con il preciso disegno di valorizzarne la singolarità all'interno della trama narrativa.

Una seconda scaletta ha riguardato il lavoro da effettuare sul testo.

TAB. 1 – SCALETTA PER LA REDAZIONE DELLA FIABA.

1. Leggere in gruppo i contributi dei colleghi
2. Individuare le caratteristiche delle "parti in esilio" che emergono dai singoli testi
3. Isolare le caratteristiche e tipizzarle (riconderle ad un unico carattere: il pauroso, il timido, il sensibile, l'ansioso, ecc.)
4. Sulla base delle caratteristiche isolate, delineare i personaggi;
5. Assegnare i possibili ruoli ai personaggi individuati e fornire una descrizione: chi sono e che ruolo hanno (eventuale riferimento alle funzioni di Propp);
6. Stesura di una breve sintesi o scaletta del racconto, avendo cura di controllare che la struttura rispetti le 4 sequenze della fiaba: Situazione iniziale; Rottura dell'equilibrio; Svolgimento; Conclusione;
7. Esplicitazione dell'insegnamento/morale che dovrà costituire il messaggio della fiaba: tutta la struttura e l'organizzazione del testo deve essere finalizzata alla trasformazione dei punti di debolezza del personaggio iniziale in punti di forza/ risorse.
8. Stesura collaborativa del testo. Organizzazione e gestione dell'attività a cura del gruppo. Si può scegliere tra la suddivisione delle parti del testo e una successiva collazione, una stesura di gruppo, un lavoro per coppie, ecc.
9. Revisione del testo e consegna del lavoro

Al termine della scrittura delle fiabe da parte di tutti i gruppi, per la quale è stato dato un termine di 2 settimane, i lavori sono stati letti in una sessione plenaria e sono stati raccolti feedback migliorativi sui singoli racconti.

Dunque è seguito un ulteriore lavoro di revisione sulla base delle indicazioni fornite e la costruzione di una prova di comprensione (tab.2).

TAB. 2 - SCALETTA PER L'ELABORAZIONE DELLA PROVA DI LETTURA.

1. Analisi del testo scritto e suddivisione in sequenze
2. Titolazione delle sequenze con elaborazione di una brevissima sintesi (esercizio sul riordino temporale)
3. Analisi delle singole sequenze: individuazione e discriminazione tra informazioni principali e secondarie (<i>chi, che cosa, dove, quando, come, perché</i>), informazioni esplicite e implicite.
4. Sottolineare o evidenziare nel testo le informazioni principali al fine di costruire un testo semplificato ma ugualmente organico per gli alunni BES. Controllare la coerenza e coesione della narrazione.
5. Formulazione di domande di comprensione sul testo apii livelli (difficoltà bassa, media e alta), tenendo conto dei macro-aspetti del Quadro di Riferimento Invalsi ed esplicitando le operazioni richieste allo studente all'interno di ciascun macro-aspetto.
6. Indicare per ogni domanda di comprensione il macro-aspetto e l'operazione richiesta
7. Elaborare domande di tipo misto in numero congruo a ciascun aspetto indagato: risposta aperta, risposta multipla, cloze, tabella vero/falso, mettere in ordine cronologico o riordino sequenze narrative, riconoscimento rapporti di causa ed effetto... (esplicitare il punteggio attribuito alla risposta corretta)

Prodotti dell'esperienza laboratoriale di formazione

Al fine di illustrare in modo più concreto le singole fasi del processo formativo si riportano di seguito alcuni esempi dei lavori prodotti dai gruppi che comprendono un testo (4) (vedi Fig.3) e le attività ad esso connesse.

Le tabelle 3 e 4 esplicitano le caratteristiche dei personaggi di partenza che come anticipato (vedi tab.1) dovevano essere individuati sulla base di quanto raccontato anonimamente dagli studenti.

TAB. 3 - CARATTERISTICHE DEI PERSONAGGI DI PARTENZA.

<i>Personaggi di partenza: caratteristiche dei "bambini speciali" del gruppo.</i>
Quattro dei cinque "bambini speciali" hanno in comune le seguenti caratteristiche: ansia, paura, insicurezza e timidezza. Il quinto bambino si distingue invece per una forte mancanza di spensieratezza, causata dalla situazione familiare vissuta e dalle responsabilità che ha dovuto affrontare.

TAB. 4 - DELINEAZIONE DEI PERSONAGGI DEL RACCONTO IN BASE AL RUOLO E ALLA FUNZIONE SVOLTA.

	<i>Personaggi</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Ruolo</i>
La famiglia Tanna	Pinuccio: il figlio maggiore dei signor Tanna	È all'apparenza un ragazzo spensierato e immaturo. Nel corso della storia vive un cambiamento rivelandosi alla fine molto responsabile e adulto.	Protagonista
	Spugna: il fratello di Pinuccio	È il narratore e co-protagonista. È colui che vive in prima persona il cambiamento del fratello Pinuccio.	Co-protagonista
	I genitori di Pinuccio	Rivestono un ruolo molto importante all'interno del racconto poiché con la loro morte avviene un cambiamento radicale nella vita dei figli.	Altri personaggi
	Il rapinatore	È l'antagonista. È lui ad uccidere i signori Tanna ed è dunque la causa del cambiamento del carattere di Pinuccio.	Antagonista

Nelle tabelle 5 e 6 vengono riportate la sintesi introduttiva richiesta per la presentazione del lavoro, l'anticipazione dell'insegnamento/morale e la struttura della fiaba secondo la classica suddivisione in 4 sequenze.

TAB. 5 - SINTESI INTRODUTTIVA DEL RACCONTO E INSEGNAMENTO/MORALE DELLA FIABA.

Due fratelli, caratterialmente opposti (uno timido e pauroso, l'altro spensierato e apparentemente poco responsabile), subiscono un forte trauma familiare che porta il maggiore tra i due a dover crescere prima del dovuto.

“Dietro un'apparenza a volte negativa si cela spesso una storia che non viene raccontata. Aprirsi agli altri vuol dire imparare ad ascoltare e ad andare oltre ciò che appare, chiedersi il perché delle cose, evitare di esprimere giudizi affrettati sugli eventi e sulle persone.

TAB. 6 - STRUTTURA DELLA FIABA.

- Situazione iniziale: equilibrio familiare (riga 1-12)
- Rottura dell'equilibrio: morte dei genitori (riga 14-36)
- Svolgimento: assunzione di responsabilità da parte del protagonista (riga 38-49)
- Conclusione: gratitudine del fratello nei confronti di Pinuccio e rivelazione del richiamo alla fiaba “Peter Pan (riga 51-69)

TIC TAC TIC TAC

C'era una volta, nel centro di Londra, il negozio di un famoso orologiaio.

La bottega del signor Tanna era un mondo incantato per grandi e piccini. Appena vi entravi, ti perdevi. Dietro una musica di tic tac, cucù e lancette il tempo spariva e tutto diventava di colpo impercettibile.

Il signor Tanna aveva molta passione per il suo lavoro, ma stava diventando vecchio e sperava di insegnare il suo prestigioso mestiere al suo primo figlio, Pinuccio. La cosa, purtroppo, non era affatto semplice! Pinuccio, chiamato dagli amici Uccio, aveva sempre la testa fra le nuvole e pensava solo a divertirsi. Non ne voleva proprio sapere di diventar grande. E io l'ho sempre invidiato per questo.

Uccio altro non era che il mio fratello maggiore, sempre allegro e spensierato, circondato da tanti amici e amato da tutti per le sue divertenti battute. Al contrario, io passavo tutto il giorno da solo chiuso in casa, a fissare il meraviglioso orologio a cucù costruito da papà. Quanto ammiravo il suo lavoro! Ma ero così tanto timido e insicuro che solo il pensiero di entrare nel suo negozio mi metteva ansia. Avevo una paura tremenda di rompere tutto ciò che mi circondava o di deludere chi avevo intorno, a differenza di Uccio, che non dava nessuna importanza ai rimproveri di mamma e papà. Sembrava che proprio non gli importasse.

In un pomeriggio come tanti, ero da solo in casa a fissare il nostro grande e bellissimo cucù mentre papà e mamma erano in negozio a cercare di insegnare qualcosa ad Uccio.

Me ne stavo tranquillo ad ascoltare quell'ipnotizzante tic tac, quando all'improvviso, squillò il telefono. Andai a rispondere con le gambe che mi tremavano. Era la mamma e mi tranquillizzai, ma quando iniziò a parlare, ricominciai a tremare: mi chiedeva di andare in negozio perché le serviva urgentemente la cassetta degli attrezzi. Un tubo del piccolo bagno nel retro del negozio si era rotto e rischiava di far allagare tutto. Non avevo tempo per pensare o per calmarmi così, in preda al panico, presi la cassetta nel ripostiglio e uscii di casa.

Quando arrivai, la serranda era mezza abbassata, bussai alla porta per avvisarli che stavo entrando e, dopo qualche secondo, si affacciò Uccio. Mi portò subito dentro, trascinandomi per un braccio, e mi urlò scocciato: "Finalmente! Ti eri perso?!". Imbarazzato, abbassai lo sguardo, mi nascosi fra i grandi orologi mentre Uccio raggiungeva mamma e papà nel retro.

Circa mezz'ora dopo, sentii papà esclamare "E vai! Ci siamo riusciti! Bene, ora possiamo ritornare a casa".

Stava racimolando le ultime cose quando un boato lo fece sussultare. Le vetrine del negozio caddero in frantumi! Papà corse subito fuori seguito dalla mamma, mentre Uccio era fermo all'entrata.

Dietro a uno dei grandi cucù, io osservavo il tutto immobile. Un uomo stava portando via i nostri bellissimi orologi realizzati con tanto amore e fatica. La mamma era sconvolta e urlava, mentre il papà, per cercare di riprenderli, corse dietro a quell'uomo e gli strappò la camicia. Un enorme cocodrillo spuntò dal petto di quell'essere orribile e, nonostante fosse solo un tatuaggio, sembrava così reale che per lo spavento caddi all'indietro. Uccio mi fece segno di stare in silenzio ed io piangendo corsi vicino a lui, nascondendomi dietro le sue grandi spalle. Delle urla provenivano dall'altra parte della strada così l'uomo, vedendo delle persone accorrere, si agitò e in pochi secondi tirò fuori dal nulla una pistola. BUM, BUM! La mamma e il papà caddero a terra.

Io e mio fratello ci ritrovammo di colpo sconvolti e soli. Avevamo perso tutto. Tutta la nostra vita sarebbe cambiata, il nostro modo di essere. Nulla sarebbe stato più lo stesso. All'improvviso caddero addosso responsabilità e pensieri. Domande. Perché proprio a noi? Perché così presto? E adesso? Come faremo? Tanti punti interrogativi e nessuna risposta.

"Non si può aspettare una risposta", mio fratello me lo ripeteva sempre. "Bisogna muoversi, agire, il mondo non aspetta noi, il mondo va avanti". Così Uccio continuava a dire. E lo diceva così spesso ormai.

Di colpo non fu più il solito Uccio. Prima era sempre spensierato, giocherellone, non voleva mai stare solo. Di colpo, divenne stanco, ma lo capivo: non si fermava mai. Non c'era papà, ma lui me lo ricordava: lo stesso impegno, la stessa presenza.

Appena si accorgeva che avevo bisogno di una mano era lì pronto a spingermi, sostenermi o a fermarmi. La casa continuava a restare in piedi grazie a lui, era pulita quasi come quando c'era la mamma. Chi lo avrebbe mai detto. Uccio che prima era così disordinato, con la sua stanza che era un crogiuolo di tutte le cose.

Uccio ed io, abbiamo continuato a vivere nella grande casa di Londra per lungo tempo, seconda strada a destra dopo il Big Ben. Adesso non siamo più bambini, ma lui continua a prendersi cura di me, ogni giorno; lo fa con aria paterna, nonostante la nostra veneranda età. Mi prepara da mangiare, mi chiede com'è andata al lavoro, mi ricorda gli appuntamenti della settimana e, la sera, prima di andare a dormire mi dà sempre la buonanotte, come faceva la nostra mamma.

Viviamo da soli nella grande casa di Londra e la notte, ognuno nella sua stanza, ci addormentiamo ascoltando il ticchettio degli orologi di nostro padre: tic, tac, tic, tac.

Mio fratello non lo sa quanto gli sono grato, non sa quanto vorrei restituirgli tutto ciò che l'uomo col cocodrillo tatuato ci ha strappato via quella sera con uno sparo di pistola.

Vorrei regalargli le avventure che non ha vissuto... così, tutte le notti, tra un tic e un tac, io lo sogno. Sogno il bambino che non è mai stato, sogno che lettere del nome di mio fratello "Pinuccio Tanna", quel nome tanto buffo e ridicolo, si mescolino fino a diventare "CAPITAN UNCINO".

Tic tac tic tac, io Spugna, lui Capitan Uncino, a vivere le nostre avventure su una nave pirata, contro il nostro nemico per eccellenza Peter Pan.

Tic tac tic tac, tutte le notti diventiamo due pirati e viviamo le nostre avventure, quelle che non abbiamo mai potuto vivere insieme.

La mattina, glielo racconto sempre, lui sorride, mi dice che son pazzo e poi va al lavoro, nella fabbrica degli orologi. Forse sì, son pazzo, ma io in quel sorriso ci vedo il bambino che non ho mai conosciuto, che non se ne è mai andato e che vive nei miei sogni.

Tic Tac, Tic Tac.

FIG. 3 - ESEMPIO DI TESTO DELLA FIABA REDATTA DAGLI STUDENTI.

Per facilitare la fruizione del testo agli alunni con difficoltà, per ogni racconto, è stato predisposto a monte un testo semplificato contenente gli elementi essenziali della trama (Fig. 4).

C'era una volta, nel centro di Londra, il negozio di un famoso orologiaio. La bottega del signor Tanna era un mondo incantato per grandi e piccini. Appena vi entravi, ti perdevi. Dietro una musica di tic tac, cucù e lancette il tempo spariva e tutto diventava di colpo impercettibile. Il signor Tanna aveva molta passione per il suo lavoro, ma stava diventando vecchio e sperava di insegnare il suo prestigioso mestiere al suo primo figlio, Pinuccio. La cosa, purtroppo, non era affatto semplice! Pinuccio, chiamato dagli amici Uccio, aveva sempre la testa fra le nuvole e pensava solo a divertirsi. Non ne voleva proprio sapere di diventar grande. E io l'ho sempre invidiato per questo.

FIG. 4 - ESEMPIO DI SEMPLIFICAZIONE DI UNA PORZIONE DEL TESTO PER ALUNNI BES.

La tabella 7 illustra il lavoro richiesto per la costruzione della prova di verifica per la quale è stato fornito il Quadro di Riferimento Invalsi (2018) e la guida alla lettura delle prove come schema per la costruzione degli item.

TAB. 7 - INDICARE PER OGNI DOMANDA DI COMPrensIONE IL MACRO-ASPETTO E L'OPERAZIONE RICHIESTA.

Macro-aspetti	Operazione richiesta	Domande di comprensione sul testo
- A - Localizzare e individuare informazioni all'interno del testo.	A1 – Individuare, scorrendo il testo con una lettura selettiva, il punto o i punti salienti in cui reperire l'informazione o le informazioni richieste, anche espresse in codici diversi.	<ul style="list-style-type: none"> • Dov'è ambientata la storia? • Chi sono i personaggi della storia? • Quali sono i componenti della famiglia Tanna? • Che lavoro fa il padre di Pinuccio? • Vicino a quale monumento abita la famiglia Tanna? • A quale dei suoi figli il signor Tanna voleva insegnare il mestiere di orologiaio?

La figura 5 fornisce un esempio di item.

Chi sono i componenti della famiglia Tanna?

- Nonna, mamma, Pinuccio e Uccio
- Mamma, Spugna, Papà e Pinuccio
- Spugna, Capitan Uncino, Mamma e Uccio
- Papà, Peter Pan, Spugna, Nonna

FIG. 5 - ESEMPIO DI ITEM A RISPOSTA CHIUSA.

Feedback degli studenti. Conclusioni

Osservazioni e monitoraggi sono stati effettuati lungo tutto l'arco del tempo che ha interessato il percorso di formazione. Un'ulteriore valutazione dell'esperienza è stata proposta attraverso la somministrazione di un modulo Google in forma anonima.

Le richieste rivolte hanno compreso un totale di 13 domande: 12 a risposta chiusa, su una scala di accordo a 5 posizioni (per niente- pienamente (5)), e l'ultima aperta per raccogliere eventuali osservazioni libere.

TAB. 8 - VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA FORMATIVA "DIDATTICA DELLA NARRAZIONE".

		Media
1	Come valuti complessivamente l'esperienza che hai svolto nel lavoro di gruppo e nell'elaborazione della fiaba inclusiva?	4,19
2	In che misura ritieni che lo spunto narrativo iniziale ti sia servito per recuperare episodi della tua vita passata, per riflettere e per rielaborare aspetti della tua personalità?	3,93
3	Hai trovato liberatorio raccontare di te?	3,64
4	Quanto ti ha coinvolto l'attività a livello emotivo?	3,76
5	Ritieni che l'essere coinvolti in esperienze sul campo, come quella che hai sperimentato, possa offrire l'opportunità di prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze trasversali/attitudinali (capacità relazionali, <i>problem solving</i> , comunicazione, organizzazione, creatività, gestione del tempo, spirito di iniziativa, flessibilità, ecc.), o risultare utile per un orientamento professionale?	4,46
6	Ritieni che la condivisione di esperienze altrui ti abbia arrecato un beneficio?	4,32
7	In che misura hai apprezzato che quello che è stato condiviso da te (o dai colleghi) sia stato accolto e valorizzato dagli altri componenti dei gruppi?	4,31
8	Ritieni che possa essere proficuo, nello sviluppo del processo educativo, un lavoro centrato sulla rielaborazione dei punti di debolezza (caratteristiche individuali percepite come tali) in punti di forza da parte del gruppo dei pari?	4,63
9	Che valore attribuisce al percorso formativo sperimentato?	4,10
10	Dopo aver sperimentato personalmente questa attività, ritieni che un percorso di didattica della narrazione possa risultare un mezzo particolarmente efficace per la costruzione di un clima di classe in cui siano riconosciute e valorizzate le diversità?	4,42
11	Ritieni che questa formazione possa essere spendibile nella tua professione di insegnante?	4,53
12	Ritieni che l'attività sperimentata e la sua modalità laboratoriale ti sia stata d'aiuto per colmare la "distanza" fisica dovuta alla situazione emergenziale?	4,15

Le domande a risposta chiusa hanno riguardato tre aree: quella relativa alla valutazione dell'esperienza a livello personale e di gruppo, quella inerente all'efficacia del mezzo narrativo, come supporto al riconoscimento e alla valorizzazione dell'identità del soggetto, in ultimo la spendibilità del percorso formativo nella professione di insegnante.

Come è possibile rilevare dalla tab. 8, gli esiti ricavati dalle risposte degli studenti (53 rispondenti) sono risultati visibilmente assestati su una valutazione positiva (in media

“molto”) su tutti gli aspetti trattati. Le medie più alte sono state quelle relative alla spendibilità professionale della formazione esperita (4.53) e alla valenza pedagogica di un lavoro narrativo centrato sulla rielaborazione dei punti di debolezza individuali in punti di forza da parte del gruppo dei pari (4.63).

Le osservazioni libere hanno messo in evidenza soprattutto la validità dello strumento narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti:

Talvolta mi sento come una porta che può essere aperta solamente da una chiave. Credo che raccontare questa parte di me mi abbia aiutato a vedere nero su bianco i miei pensieri, e forse mi ha permesso di fare un piccolo passo verso la consapevolezza che esprimere i propri sentimenti non è poi così male.

È stata un'esperienza mai vissuta e molto particolare. Parlare di sé non è mai facile, anche se dietro un display e in anonimato. Questa cosa ha creato in me diverse emozioni non semplici da controllare. Mi sono aperta anche con mia madre dopo questo lavoro e il nostro rapporto si è rafforzato.

Mi ritengo più che soddisfatta dell'attività svolta, se ne avessi l'opportunità la sperimenterei ancora e ancora perché ho avuto l'opportunità di raccontare di me e di riflettere su alcuni aspetti della mia vita in modo più approfondito e proprio per questo ritengo che svolgere un laboratorio simile in classe sia innanzitutto divertentissimo e in secondo luogo sia formativo in quanto il racconto della PROPRIA storia, permette di avvicinare i bambini e di comprendere meglio i vissuti dei compagni;

Sono convinto che sperimentiamo pressoché quotidianamente il valore catartico e liberatorio della narrazione, che mette in moto una serie di meccanismi (emotivi, relazionali, cognitivi) che giocano un ruolo fondamentale per l'elaborazione del sé. Raccontiamo ciò che viviamo e raccontandolo lo viviamo nuovamente, rielaborandolo in chiave a volte completamente diversa. Con questo spirito e con questa consapevolezza ho approcciato questa attività che ho trovato sorprendentemente stimolante non solo per me, ma soprattutto per i bambini con i quali mi stavo trovando a lavorare in quel momento, per una fortunata supplenza. Con loro ho potuto toccare con mano, contemporaneamente al lavoro a lezione, quanto fosse prezioso stimolare i bambini alla narrazione e offrire loro modi e canali diversi di esprimere il mondo che hanno dentro.

Ma hanno anche sottolineato come l'attività sia stata per alcuni un'occasione per prendere consapevolezza di competenze trasversali, mettere in luce le proprie attitudini e i propri talenti. (vedi fig. 6-7).

I limiti di questo lavoro sono naturalmente legati alla specificità qualitativa del percorso, all'individualità dei singoli partecipanti. Ma ciò che costituisce un limite per la generalizzazione delle esperienze di ricerca è forse traducibile in quei punti di forza che proprio le esperienze qualitative di formazione offrono al singolo come spunto di crescita e riflessione su sé stessi.

Nel caso dei futuri insegnanti, la sperimentazione di pratiche narrative va verso quel rapporto epico che Munari (1993) auspica che l'insegnante instauri con la conoscenza. Avvalendosi della narrazione come oggetto pedagogico, i responsabili di un programma educativo non si limiteranno semplicemente a raccontare ai loro uditori, ma sapranno

anche organizzare un contesto di vita a vocazione educativa in un ambiente narrativo (Demetrio, 2012).

C'era una volta una sirenetta di nome Timidina che viveva nel mare delle Illusioni con la sua famiglia e le altre sirene. Timidina era una ragazza dai capelli azzurri, gli occhi blu e la coda color rosa. Ma questa sirena era speciale: aveva anche la possibilità di camminare sulle sue gambe quando era fuori dall'acqua.

Se voi tutti pensate che questo possa essere un potere magico, per Timidina non lo era. La poverina veniva spesso accusata di non essere una vera sirena e per questo veniva esclusa dalle altre.



FIG. 6 - ESEMPI DI ILLUSTRAZIONI PRESENTI ALL'INTERNO DEI LAVORI.

Lo scoiattolo la guidò in silenzio fino alla torre e quando arrivarono Timidina iniziò a tremare dalla paura. Il luogo era veramente buio e tetro come lo aveva descritto lo scoiattolo, e lei non capiva come fosse possibile che una persona tanto buona e gentile visse in un posto così oscuro.

“Chi mai vivrebbe in un posto così?” chiese spaventata.

“Solo qualcuno che ha il Buio dentro di sé. Se ti fidi così tanto di lui entra, io ti aspetterò qui fuori.”

Timidina si fece coraggio ed entrò e subito si mostrò davanti ai suoi occhi una scalinata tanto lunga da non vederne la fine. Con il cuore in gola,



FIG. 7 - ESEMPI DI ILLUSTRAZIONI PRESENTI ALL'INTERNO DEI LAVORI.

L'insegnante che è impegnato nella co-costruzione di un contesto apprenditivo-narrativo è un soggetto naturalmente predisposto ad accompagnare l'esperienza educativa, a tradurla in una vicenda condivisa, facendo leva sulla possibilità che gli studenti possano narrare e raccontare di sé, far emergere punti di vista, incertezze e ipotesi di senso. È un insegnante che mira a potenziare la loro disponibilità all'ascolto e al confronto, stimolando competenze meta-riflessive al fine di far costruire saperi e apprendimenti (Nanni, 1996).

Le didattiche narrative possono quindi configurarsi come occasione concreta di lavoro, ma richiedono approcci che investano sulla capacità di raccontarsi e ripensare sé stessi, di riflettere sull'immagine rispecchiata del proprio Io; richiedono soprattutto l'intento di voler restituire al singolo la propria storia, aiutandolo a raccontarsi a partire dai propri frammenti. (Biffi, 2012).

Alla luce del lavoro svolto, è ragionevole dire che questo processo possa valere per entrambi i protagonisti della relazione educativa. Insegnanti e discenti sono costantemente chiamati a una ridefinizione dei ruoli nello scambio quotidiano, alla possibilità di trasformare le deviazioni/anomalie riscontrate in nuovi dispositivi narrativi finalizzati a comprenderle. Ma anche qui, all'anomalia rilevata, può seguire una scelta: quella di ricondurre la deviazione incontrata a quelle passate, a narrazioni già note e cristallizzate o quella di creare una nuova categoria e dunque produrre una nuova storia.

Note

- (1) Il corso Progettazione Didattica e Bisogni Educativi speciali (corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria) è stato tenuto dall'autrice negli anni 2019-20; 2020-21.
- (2) Le attività svolte in classe hanno previsto: la lettura settimanale ad alta voce delle fiabe costruite dagli studenti universitari, una raccolta delle osservazioni sul contenuto della fiaba e sulla "specialità" dei personaggi, l'individuazione dell'insegnamento/morale implicito, la riflessione guidata sul contenuto della fiaba e delle sue implicazioni pedagogiche.
- (3) Nel testo in corsivo, tra parentesi, si riportano alcune dei contributi degli studenti.
- (4) L'esempio di testo riportato e i lavori allegati sono stati elaborati dalle studentesse: Giorgia Cruciani, Jennifer Rossetto, Chiara Tarragoni, Nicole D'Angelo, Valeria Monaco, Giorgia Bugiaretti. Il modulo è stato svolto durante l'anno accademico 2019-2020.
- (5) Per niente, poco, abbastanza, molto, pienamente.

Bibliografia

- Anders, P.L., Hoffman, J.V. and Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson and R Barr, eds. *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 719-724.
- Bartoli, C., (2020). *La pedagogia narrativa a scuola. Pensiero narrativo, emozioni, creatività*. Raffaello
- Batini, F. (2000). La narrazione tra metodologia pedagogica e costruzione identitaria. *Scuola Materna*, n.2. Brescia: Editrice La Scuola.
- Batini, F. (2008). *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*. Lecce: Pensa.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini, F., Giusti, S. (2007). *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (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. (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. Surian, A. (2008). *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrative*. Lecce: Pensa.
- Berlini, M.G., Canevaro, A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia, 1996, pp.28-31.
- Bertagna, G. *Principi e metodi per una didattica narrativa*. Disponibile in: <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/709/27170.pdf> [05 maggio 2016].
- Bettelheim, B., (2001). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Biancarosa, C. & Snow, C.E., (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Biffi, E. (2012), "Pratiche narrative per educare a scuola", in Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J., (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*, Farrar, Strauss and Giroux, New York, trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari 2006.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari, Laterza.
- Canevaro, (1999). *I Bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La nuova Italia.
- Castiglioni, M.D. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini, & S. Cantù (a cura di). *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). Milano: ISMU-Milano.

- Darling-Hammond, L., (2000 a). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Available at: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Accessed 9 October 2009].
- Darling-Hammond L., (2000 b). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond L., (2000 c). *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J., (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Boston: Harvard Education Press.
- Demetrio, D., (1996). *Raccontarsi come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis, Milano.
- Eakin, P. J. (1999). *How Our Lives Become Stories: Making Selves*. Ithaca: Cornell University Press.
- Eco, U., (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrative*. Milano: Bompiani.
- Festinger, L., (1973). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California, Stanford University Press 1957. Tr. it. *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, Angeli.
- Formenti L., Gamelli I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Cortina.
- Formenti, L. (2003). L'ascolto che cura. In I. Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé* (pp. 253-275). Milano: UNICOPLI.
- Formenti L., Gamelli I., (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Cortina.
- Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., (2009). ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. *Scientific report*. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Kanizsa, S., (1993). *Che ne pensi. L'intervista nella pratica didattica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Lucisano, P., (2021). Il paradigma scientifico: Approcci e modalità di ricerca. in Domenici, G., Lucisano, P. & Biasi, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: MacGraw-Hill. pp. 25-50.
- Martinelli E., (2002). *Pedagogia dell'aderenza*. Vicchio di Mugello: Polaris.
- Marzano A., Formisano A., (2016). Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento METIS. Vol. Anno VI - Numero 1 - 06/2016. Pag.15-20.
- Munari, A.(1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini.
- Nanni A., (1996).La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va, in Mantegazza R., (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, pp.40-54. Centro di Educazione alla Mondialità. Bologna: Emi.
- OECD, 2005. *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publications.

- Ricœur, P., (1985). *Temps et récit III. Le Temps raconté*, Seuil, Paris; tr. it. (1988) *Tempo e racconto III. Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
- Ricœur, P., (2015). *Soi-même come un autre.*, Seuil, Paris (1990); tr. it. *Il sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rodari, G., (1973). *La grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G., (1981). *Esercizi di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Rovelli, C., (2017) *L'ordine del tempo*. Milano: Adelphi.
- Schanck, R. (1990). *Tell Me a Story*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schank, R., Childers, P. (1988). *The creative attitude: Learning to ask and answer the right questions*. New York: Macmillan.
- Sclavi, M., (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: B.Mondadori.
- Smorti, A., (2007). *Narrazioni: cultura, memorie e formazioni del Sé*. Milano: Giunti.
- Smorti, A., (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a capire*. Il Mulino.
- Stanovitch, P. & Stanovitch, K., (2003). Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions. *Jessup*, MD: EdPubs.
- Striano, M., (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico, in http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm .
- Taleb, NN. (2007). *The black Swann: The impact of the High Improbable*, New York: random House; trad. it. (2008) *Il cigno Nero*. Milano: Il Saggiatore.
- Vittori, R., (1996) Identità e narrazione, in Mantegazza R., (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, pp.13-28, Centro di Educazione alla Mondialità. Bologna: Emi.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti -Barbera, 1954, Laterza.
- Vygotskij, L. S. (1992). *Immaginazione e creatività infantile*. Editori Riuniti: Roma.
- Young, K., & Saver, J.L. (2001). The Neurology of Narrative. *SubStance* 30(1), 72-84.