

CONTRIBUTO TEORICO

I saperi che orientano: il paradigma narrativo per una didattica orientativa.

The knowledge that guides: the narrative paradigm for guidance-oriented teaching.

Enza Manila Raimondo, Università degli studi Kore di Enna.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo propone una riflessione sull'utilizzo di pratiche e di metodi basati sul paradigma narrativo per una didattica orientativa. La narrazione - pratica indispensabile a tutte le discipline sia umanistiche sia scientifiche – riconosce l'istanza identitaria dei soggetti in formazione all'interno del processo di costruzione della conoscenza, qualificandosi come modalità privilegiata per lo sviluppo delle capacità metacognitive e metaemotive. Nell'individuare adeguati modelli di riferimento in grado di fornire gli strumenti per leggere la realtà, comprendere i diversi fenomeni, e intervenire con spirito d'iniziativa e spirito di cooperazione, le discipline di studio daranno un contributo autentico determinante per la formazione del cittadino di domani.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution offers a reflection on the use of practices and methods based on the narrative paradigm for guidance-oriented teaching. Narration, an essential practice in both humanities and scientific disciplines, acknowledges the identity aspect of individuals in the knowledge-building process, qualifying itself as a privileged mode for the development of metacognitive and metaemotive abilities. In identifying appropriate reference models capable of providing the tools to interpret reality, understand different phenomena, intervene with initiative and a spirit of cooperation, academic disciplines will provide a crucial and authentic contribution to shaping the citizen of tomorrow.

Introduzione

L'esperienza della psicologia dell'orientamento e del *career counseling* (Savickas, 2014) chiariscono l'importanza del *paradigma narrativo* nella costruzione dell'identità e del percorso di carriera degli individui, in quanto offre la possibilità di attribuire significato nei momenti cruciali – di transizione - della propria vita.

Secondo il *principio narrativo* di Bruner (2006), esistono due modalità fondamentali con cui la mente umana struttura la propria esistenza immediata e, successivamente, organizza e gestisce la conoscenza del mondo: esse vengono indicate convenzionalmente con i termini di “*pensiero logico-scientifico*” e “*pensiero narrativo*”; modalità coltivate ed espresse da tutte le culture per il tramite del linguaggio. Tuttavia, egli ha evidenziato che, in particolare, il pensiero narrativo consente di occuparci e di comprendere due piani: quello della realtà (mondo esterno) e quello del vissuto (mondo interno); esso è luogo di espressione soggettiva e intenzionale di ciascuno (Smorti, 1994).

Nei contesti formativi, promuovere ed esercitare la *narrabilità* degli eventi consiste nel supportare i discenti a conoscere e capire se stessi e la realtà circostante; a riconoscere la coerenza e la continuità con la propria storia di vita; a comprendere le modalità in base alle quali essi danno un senso alle proprie azioni.

Il soggetto viene, dunque, rimandato ancora prima di tutto a se stesso e poi ai percorsi altri di pensiero, dove le narrazioni giocano, dunque, un ruolo centrale proprio nel processo di significazione delle esperienze e attraverso cui si allenano le capacità di autoanalisi e di metaconoscenza per il raggiungimento dei propri obiettivi.

Tali ragioni rendono necessario, da parte degli insegnanti, l'ideazione e la creazione di contesti o *sfondi narrativi*, intesi come uno spazio e un tempo in cui attivare e praticare il pensiero riflessivo e critico, e in cui promuovere l'*intelligenza orientativa*.

Attraverso un'autentica relazione dialogale, più specificatamente, l'insegnante ha il compito di incrementare l'*empowerment* dell'allievo (Cunti & Priore, 2020); di accompagnare lo sviluppo della sua capacità di individuazione dei propri obiettivi; di promuovere e consolidare le competenze decisionali e progettuali (Raimondo, 2021). Si tratta di acquisire e aumentare la percezione sul senso della propria vita e sulle proprie scelte da parte dei giovani proprio durante il processo di insegnamento-apprendimento. La didattica che include in sé metodologie narrative agisce, difatti, all'interno della restituzione di un significato del vissuto scolastico-formativo e di senso proprio, in quanto contribuisce alla rilettura/riscrittura della propria storia e all'apertura di uno sguardo differente sulla realtà.

In altri termini, coerente con le finalità educativo-orientative del percorso di apprendimento, il paradigma narrativo risulta applicabile alla didattica curricolare, qualificandola quale *didattica autenticamente orientativa*.

La scuola - già a partire da quella dell'infanzia - si configura come luogo ideale per sperimentare la ricchezza di un universo narrativo in cui far crescere le proprie storie di vita, e in cui formare il proprio pensiero, le proprie abilità cognitive, linguistiche ed espressive, le strategie relazionali e sociali. Ciò risulta possibile grazie anche alla struttura sociale della classe, che permette di dare agli alunni la possibilità di esprimersi, di confrontarsi, dialogare, sviluppare le proprie idee, cogliere un senso di appartenenza e di identità nello scambio e nel confronto con l'altro, consentendo così di costruire o consolidare le competenze metacognitive e di comprensione. Al centro del processo vi è la persona, il suo modo di percepir-si e raccontar-si mediante percorsi di implementazione di competenze narrative, intese come capacità di raccontare ma anche di ascoltare, di interpretare e costruire significato, ovvero di attribuire senso agli eventi ed all'apprendimento, cosciente di essere in una situazione situata; ma anche di stimolare una direzione - di vedere, pertanto, una qualche progettualità. In questa cornice, è ormai consolidato che per insegnare non basta conoscere esclusivamente la propria disciplina. Nella prospettiva di un *apprendimento significativo*, è invece caratterizzante individuare i nuclei rilevanti dei saperi e collegarli tra loro in modo organico raccordandoli con la dimensione epistemica, ovvero con i mezzi attraverso i quali si giunge a produrre conoscenza.

Questa modalità intende proporre le discipline in modo *critico* e non nozionistico, in modo tale da destare negli allievi il desiderio di risposta alle loro domande di senso.

Didattica e orientamento

Posta l'identità specifica della narrazione e la sua funzione strategica nel contesto formativo, come renderla attiva trasversalmente nella didattica? Tra i vari ambiti disciplinari, l'adozione di metodologie narrative sembra più di facile applicazione negli insegnamenti linguistico-letterari e meno in quelli scientifici. A ben vedere, oggi, anche nel campo delle scienze la creatività e il pensiero divergente sono considerati cruciali. Riconoscere la funzione strategica del narrativo significa, dunque, risvegliare una concezione dei saperi meno dualistica e demarcante (statica e rigida), viceversa, più critica e dialettica, vicina al paradigma dell'*imparare ad imparare*.

Nel volume del 2005, Cambi e Piscitelli sottolineano proprio come il narrare sia il dispositivo per comunicare e condividere le conoscenze, da utilizzare per superare la disgregazione dei saperi e ricondurli ad una sostanziale unitarietà formativa. Se da un lato la narrazione è la strategia attraverso la quale l'insegnante ricomponе la frammentazione delle conoscenze e le offre ai propri studenti, dall'altro, essa è vera e propria *competenza orientativa* in quanto consente il recupero della dimensione pragmatica del sapere; il suo complessivo senso unitario di interpretazione della realtà. In quest'ottica, ogni momento didattico ha insito in sé la possibilità di essere interrogato, compreso, interpretato attraverso un'analisi attenta.

Ancora, per comprendere in profondità e acquisire bene il senso di qualcosa, è indispensabile una certa consapevolezza dei diversi significati che possono essere attribuiti alla cosa stessa, comprenderla cioè in molti modi, assumendo il principio della *prospettiva*.

L'area linguistico-artistico-espressiva

L'acquisizione di competenze *linguistico-espressive* (e degli usi dei diversi linguaggi settoriali insieme ad un loro approfondimento culturale) è previsto in ogni percorso scolastico. Non si può ignorare, infatti, che il linguaggio costituisca e rappresenti la "comunicazione di base", per cui coloro che non vengano messi in condizione di appropriarsene, siano non soltanto condizionati nel relazionarsi con gli altri, ma anche ostacolati nell'inserirsi nella propria realtà economico-sociale-culturale: la capacità di saper codificare e trasferire con la lingua il proprio pensiero, i sentimenti, i giudizi e - al tempo stesso - di saper codificare ed interpretare il pensiero, le parole, le azioni degli altri rappresenta una condizione che qualifica l'individuo, permettendogli di vivere storicamente.

Lo sviluppo del linguaggio conduce il giovane in formazione a rappresentare se stesso, a conoscersi e a costruirsi una propria identità, a mettersi in relazione con gli altri; in sintesi, ad orientarsi consapevolmente e responsabilmente. Fin dalla scuola dell'infanzia, la lingua, oltre ad essere oggetto di studio formale, riassume in sé i linguaggi di tutte le discipline ed è, pertanto, il tramite dell'orientamento attraverso le conoscenze.

La lingua straniera, appresa a scuola come disciplina, è inoltre oggetto di riflessione formale e strutturale, ma anche la finestra su culture e modi di vivere differenti; una diversa concezione del mondo.

In ragione di quanto affermato, l'insegnante deve necessariamente ricorrere a quelle strategie che sostengano e facilitino le interazioni linguistico-narrative tra gli alunni, in quanto stimolano la ricerca di conoscenza e la costruzione di saperi condivisi, alimentano il ragionamento e il pensiero, costituendo, pertanto, situazioni di *apprendimento significativo e generativo*.

Una certa funzione strategica nella formazione della persona, oltre all'ambito strettamente linguistico, si riconosce – già a partire dal primo ordine scolastico – all'insegnamento della *letteratura* (Giusti, 2011). Esso, infatti, rappresenta «un momento d'ingresso in altri mondi, un punto di incontro e di correlazione fra mondo dell'immaginario e sfera esistenziale, fra storia, economia e politica e vicende del futuro, fra passato e presente, fra visione nazionale e prospettiva internazionale. Attraverso l'esercizio delle interpretazioni essa si pone come esercizio e scuola di democrazia» (Luperini & Marchiani, 1999, p.9).

A ben vedere, tale funzione formativo-orientativa - che si realizza nel fare vivere un testo letterario concretamente nella nostra attualità - viene eclissata da un permanente approccio enciclopedico che si traduce in un insegnamento poco efficace attraverso letture meramente espositive ovvero oggettivamente descrittive, fatte di esercizi frammentati, distanti da ogni operazione critica e riflessiva che la comprensione e l'interpretazione di un testo necessariamente richiedono. Risulta quindi necessario, da un lato, preparare l'alunno (sin dalla scuola primaria) a muoversi nell'insegnamento letterario in sintonia con quello linguistico, dotarlo di quelle strutture del discorso che sono alla base della comunicazione e che gli consentiranno di cogliere il carattere aperto e polisemico di ogni testo; dall'altro, creare modelli significativi di educazione letteraria capace di porre al centro “soggettività plurali” e di rispondere alla “domanda di immaginario” radicata in ogni individuo,

attraverso il dialogo tra le opere, gli autori, i modi di fruizione codificati e gli orizzonti culturali degli alunni (Armellini, 1993, 10-11).

In quest'ottica, la didattica sposta la sua attenzione dal bagaglio di conoscenza degli studenti alle loro differenti *formae mentis*, ai loro aspetti interiori e alla costruzione delle loro identità in società complesse (Callari Galli et al., 2003).

In funzione delle considerazioni avanzate, è evidente che ogni tipo di riflessione dovrebbe quindi incardinarsi sulla *pratica di lettura* (Batini, 2022) come *orientamento* per cogliere la contestualità dei testi

poiché è dal testo che la letteratura ci parla, e deve parlare anche ai giovani. [...] L'atto di lettura si fa atto di trapasso dell'io al sé e ad un sé sempre più nutrito di possibilità e di significanze: un sé “allargato”, in cui l'immaginario agisce come un vettore di crescita, di sviluppo, di maturazione (Cambi, 2006, 69).

Per raggiungere quest'obiettivo, la narrazione rappresenta la via “aurea” di qualsiasi didattica in ambito linguistico-letterario. In tutta la sua funzione generativa, essa è qualità strutturale ineliminabile nella cultura letteraria, pertanto, deve essere collocata attraverso percorsi strutturati all'interno del progetto curriculare; in questa concezione pedagogica, l'insegnante diviene guida alla comprensione e alla riflessione.

Ora, non si potrebbe forse dire che c'è un “parlare”, un “leggere”, uno “scrivere” anche in *musica*? Non ha forse un suo “grafismo”, giacché la si può scrivere, trascrivere, comporre, sviluppare, variare, raccontare, con tecniche che certo meriterebbero miglior fortuna nella prassi scolastica? E, ancora, non è forse l'ascolto (tra le diverse abilità) quella che più di ogni altra offre una conferma puntuale alla proposta qui enunciata?

In un insegnamento intenzionalmente ed autenticamente orientativo, pensato per un soggetto attivo, in grado di organizzare la propria esperienza (musicale, in questo caso), l'ascolto non consiste nella fruizione di esempi e modelli dati, recepiti in condizioni di mera passività uditiva; esso presuppone, invece, la possibilità che l'alunno intervenga con senso vigile, per far pratica diretta delle condizioni strutturali entro cui il flusso musicale si organizza.

Saper ascoltare, allora, significa: saper prevedere, essere in grado di anticipare ciò che verrà detto, sia dal punto di vista lessicale che strutturale e contenutistico; saper selezionare, cioè individuare ciò che merita la nostra attenzione o meno; saper memorizzare, quindi, ricordare gli enunciati e fare gli opportuni collegamenti. Elementi, questi, che delineano una disciplina non più solo ricreativa, né più destinata soltanto al piano senso-motorio o estetico-emotivo di quanto non lo sia al piano razionale-cognitivo o alla conoscenza. Un apprendimento inteso come processo organico e interdisciplinare viene naturalmente finalizzato, così, anche alla formazione e alla realizzazione dell'esperienza musicale: ciò consente non solo la possibilità di allargamento dei possibili orizzonti di quell'esperienza, ma anche lo sviluppo dell'auto-consapevolezza del soggetto e la costruzione dell'identità personale.

Parimenti, l'insegnamento dell'*educazione artistica* può valersi del *ritmo narrativo* se assume nel proprio curricolo l'esperienza del provare, del confrontare i risultati e della scelta tra la grande varietà di mezzi espressivi: le azioni del disegnare, dipingere, scolpire, incidere, comporre con frammenti e modellare sono connaturate con il *fare*; anch'esse hanno una storia, derivano da storie, producono storie e interpretazioni di storie. Qui la vera e propria elaborazione interpretativa riguarda le attività del “vedere”, del “guardare”, “osservare” e quindi “com-prendere” per poi produrre. A questo si aggiunge la possibilità di fornire agli studenti gli strumenti per sviluppare il riconoscimento della propria identità culturale e la consapevolezza di appartenere ad un “luogo” e ad una “tempo”. Attraverso la narrazione che predispone alla conoscenza del patrimonio culturale, il giovane sviluppa la memoria personale e collettiva; egli/ella esercita capacità percettive, critico-espressive e proattive; promuove, in ultima istanza, capacità di responsabilità progettuale.

L'area matematico-scientifico-tecnologica

Contrariamente a quanto accadeva in passato - quando l'apprendimento di questo ambito era limitato all'uso di termini tecnici di cui gli studenti spesso non comprendevano il senso formativo procedendo a generalizzazioni vuote, prive di sostanza e di un'autentica riflessione – oggi, l'insegnamento di materie scientifiche si caratterizza proprio nel cercare di sviluppare nello studente una *forma mentis* logica, rigorosa, sistematica (e non solo) (D'amore & Sbaragli, 2011).

Come per il sapere letterario, la comprensione di qualcosa in ambito scientifico esige di essere contestualizzata. A tal fine un'impostazione attiva, laboratoriale rappresenta una condizione *necessaria* per il rinnovamento dell'insegnamento scientifico, e *sufficiente* se prevede anch'essa l'uso di metodi narrativi. Anche in quest'ambito, difatti, la forma narrativa consente di spiegare meglio e comprendere in modo più intuitivo i fatti studiati; il linguaggio matematico offre garanzia di chiarezza e rigore logico ma è inevitabile il ricorso alla modalità del racconto per meglio evidenziare l'insieme dei legami, gli aspetti coerenti e quelli contraddittori che permettono di capire se una teoria funziona o necessita di verifica.

Sulla scia delle indicazioni di Bruner (1996) secondo cui “il processo del fare scienza è narrativo”, l’idea di trasferire i tentativi di comprensione scientifica in forma di *euristica narrativa* si traduce nel produrre ipotesi sulla natura, condividerle e verificarle, correggerle e dare ordine alle idee. Secondo tale impostazione, anche nel caso della chimica e della fisica, il nodo preliminare è nella scelta dei contenuti per un insegnamento significativo dello studente che sia quindi situato, contestuale, problematico, metacognitivo, riflessivo (e non nozionistico, usuale e assiomatico), che attivi il pensiero induttivo (e non prevalentemente deduttivo).

Il frequente e diffuso atteggiamento passivo e *dis-affettivo* nei confronti della matematica sottolinea la necessità di un superamento di un approccio didattico tradizionale della materia dove lo studente “si addestra” a risolvere esercizi del tutto simili a quelli trattati dall'insegnante, convinto che su quelli sarà valutato ed escludendo ogni forma di comprensione del *perché* di quanto appreso; non tenendo conto, in altri termini, del fatto che “saper far di conto”, come ogni conoscenza umana, può essere ricostruito nella sua unità interna da molti punti di vista e in molti modi. Approcci diversi prevedono che siano gli stessi alunni a scoprire le regole di un determinato fenomeno: ad esempio, le attività di *problem posing* e *problem solving* sono tra le più accreditate. Tuttavia, risulta ancora poco praticato un approccio alla matematica che impegni la capacità di immaginazione: un approccio di tipo narrativo, – il quale considera anche altri elementi quali la sua storia, il ricorso a modelli, al suo intreccio con la filosofia, al suo specifico linguaggio e alla sua esclusiva componente estetica – può tentare di recuperare quel *quid* di significato che compare nella visione intuitiva d'insieme (Baccagli Frank et al., 2018).

La condivisione delle osservazioni richiamate in precedenza, ci induce a ritenere, altresì, che i giovani trovano la motivazione quando percepiscono un collegamento con lo *sviluppo del sé*: ciò si verifica nel *co-costruire* e *co-elaborare* concetti, schemi e strategie ma anche sviluppare atteggiamenti di controllo dei processi necessari al loro progredire, nella

convincione che si apprendono abilità matematiche soltanto se si è compreso le modalità del loro utilizzo.

La configurazione dell'odierna *società tecnologica e digitale* con le implicazioni di carattere socio-economico e le inevitabili ricadute sull'organizzazione della vita individuale nelle diverse fasi dell'esistenza impone l'acquisizione di conoscenze e di competenze utili per partecipare consapevolmente alla vita relazionale, per sentirsi a proprio agio nelle attività scolastiche e lavorative, per usufruire delle nuove tecnologie e per comprendere i diversi messaggi disponibili in tempi sempre più rapidi. L'obiettivo di fondo, costituito dalla capacità di essere utenti consapevoli di strumenti, modelli culturali e di relazioni complesse consente di rivendicare alla scuola un ruolo attivo e propositivo. La dimensione del *problem posing*, anche qui, vede le tecnologie come dispositivi vantaggiosi per mobilitare le risorse personali più adeguate. Chiamare gli studenti a confrontarsi con la risoluzione di un problema, ad esempio, significa porli nelle condizioni di apprendere gli elementi concettuali che sono alla base del compito. Sarà l'insegnante a decidere quali informazioni includere e quali escludere, come strutturare il dato e quali processi decisionali affidare alla tecnologia.

In ogni caso si tratterà di attivare situazioni formative in grado di far maturare atteggiamenti consapevoli e responsabili nei confronti della tecnologia con modalità didattiche in grado di arricchire il tradizionale approccio basato sulla comunicazione verbale, con modalità conoscitive pratiche, manuali ed operative.

Compito dell'educazione tecnica sarà, dunque, quello di fornire agli alunni, attraverso il contributo di modelli interpretativi diversi, le capacità operative metodologiche per leggere i prodotti e i processi, e comprendere le motivazioni che stanno alla base delle scelte progettuali.

La rappresentazione di aspetti di realtà attraverso i *modelli* costituisce un'altra modalità formativa a forte valenza orientativa: essa consente di attivare capacità di scelta e volontà di semplificare e scegliere dati, fenomeni e processi (da rappresentare, descrivere e interpretare) attivando molteplici abilità personali quale, ad esempio, la capacità di conoscere e di simulare i dati di realtà. Ciò è trasferibile a tutte le discipline che interessano quest'area, come la *biologia* la *chimica* e la *fisica*, considerate ora nella loro funzione orientativa rispetto alla quale è indispensabile che lo studente, ancor prima di acquisire nozioni, abbia modo di costruire un'immagine realistica di questi saperi scientifici. Il fine è quello di dare un rilievo speciale alla capacità di analizzare questioni complesse, di ragionare in termini probabilistici, di rilevare, valutare e comunicare attribuzioni qualitative, di formulare descrizioni con un linguaggio adeguato e massimamente significativo; infine, di individuare i versanti delle problematiche reali che attengono alle competenze biologiche/fisiche/chimiche.

L'area storico-geografico-sociale

Le attività didattico-formative che hanno come fondamento i presupposti di una dimensione orientativa e come metodo applicativo approcci narrativi, lo abbiamo detto, richiedono un apprendimento attivo da parte degli studenti e abilità di *ri-significazione*

degli stessi. Ciò vale, ora, per l'insegnamento della *storia*, della *geografia* e delle *scienze sociali*, se considerate anch'esse nella loro valenza orientativa.

Esse si fondano su almeno tre aspetti:

- a) la complessità degli oggetti di indagine propri di quest'area di studi;
- b) la molteplicità, sul piano metodologico, delle procedure d'analisi;
- c) le caratteristiche epistemologiche proprie di questi approcci disciplinari in costante ri-definizione.

Malgrado esistano per la storia, la geografia e le scienze sociali, una serie di specificità e differenze legate ai contenuti e ai metodi propri di ciascuna disciplina, ciononostante sembra utile proporre primariamente alcune considerazioni generali, legate alla formazione e all'orientamento, che possano porsi a fondamento comune di un corretto e aggiornato insegnamento delle conoscenze storico-geografiche e sociali. Sembra innanzitutto fondamentale, dal punto di vista contenutistico, proporre ai ragazzi un approccio *per problemi*, focalizzato cioè non sull'apprendimento delle nozioni e dei concetti propri di una singola disciplina, ma sull'individuazione di temi, in qualche modo trasversali e per la cui comprensione è necessaria la confluenza di prospettive teoriche e metodologiche diverse e la ricerca di dati e informazioni provenienti da vari tipi di fonti. In altre parole, particolarmente indicate sono tutte quelle attività che, partendo dall'individuazione di un tema di indagine, lo affrontino interdisciplinamente, sia valorizzando gli apporti che le metodologie di ricerca e le procedure d'analisi tipiche delle tre discipline possono fornire, sia scegliendo di volta in volta il "taglio" da dare all'indagine stessa.

Un approccio all'esame dei problemi storico-sociali che riconosca e valorizzi la complessità delle realtà oggetto di indagine, trasformandola in uno strumento di formazione, può rivelarsi orientativo per due motivi principali. In primo luogo, perché può infondere nei giovani la fiducia nella propria capacità di comprendere e interpretare gli eventi della realtà sociale, riducendo così il rischio che essa venga vissuta come incomprensibile, non controllabile, dai tratti ideologizzanti. In secondo luogo, perché lo sviluppo, nei giovani, della consapevolezza che i fenomeni storico-sociali e geografici, proprio per la loro complessità, possono essere analizzati e interpretati adottando prospettive diverse, diventa sia uno strumento sia un obiettivo di orientamento. Questo approccio è uno "strumento" in quanto insegna a muoversi all'interno di una vasta area del sapere e a sperimentare differenti modi di accostarsi e interpretare la realtà circostante, soprattutto in un contesto scolastico che offre un supporto emotivo e cognitivo all'elaborazione; al contempo, è un "obiettivo" in quanto è fondamentale che i giovani acquisiscano la capacità di individuare tematiche rilevanti, scegliere l'angolazione di analisi appropriata e sapersi orientare tra le numerose fonti per interpretarle adeguatamente (Adorno, Ambrosi & Angelini, 2020).

Conclusioni

Ricorrere al paradigma narrativo nei contesti scolastici significa promuovere e favorire un'analisi contestualizzata dei saperi, e valorizzare la dimensione immaginativa come competenza chiave dell'apprendere. Affinché i cambiamenti nell'organizzazione delle

discipline insegnate avvengano in termini reali e non rimangano solo pure aspirazioni, è cruciale in prima istanza che esse diventino di *significato*, di *senso* evitando il rischio di uno svuotamento della loro specifica identità epistemica. In seconda istanza, è altresì essenziale esplorare la funzione sociale delle competenze disciplinari: gli ambiti di ricerca e di applicazione, i traguardi, le responsabilità, le prospettive.

La scuola, difatti, è luogo esclusivo in cui sperimentare un autentico atteggiamento conoscitivo: qui, il registro narrativo richiede di abbandonare categorie individualistiche di lettura e comprensione (Di Vita & Granatella, 2006) divenendo un mezzo per visualizzare e gestire la conoscenza mediante codici interpretativi differenti, per sviluppare il pensiero riflessivo sui propri processi, e capace di aprirsi ad uno scambio produttivo con l'altro, il complesso, il cambiamento (Dato, 2018). Il riempimento di significato - che si traduce nell'effettiva comprensione di concetti e contenuti che rimandano al mondo e alla realtà - deve avvenire nella loro riconduzione all'esperienza attraverso la narrazione: gli studenti non devono (soltanto) memorizzare fatti storici, operazioni complesse, quantità di dati e concetti, bensì narrare, cimentarsi ad inventare nessi tra passato e presente; immaginare ed esprimere cosa fare del sapere nel loro tempo attuale. Si tratta ora di dare agli alunni il senso della struttura *generativa* di ogni disciplina. Messa in atto con consapevolezza, la didattica così intesa non può che concorrere all'acquisizione di una *competenza orientativa (esistenziale)* dell'individuo.

Bibliografia

- Adorno, S., Ambrosi, L., & Angelini, M. (2020). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano: Franco Angeli.
- Armellini, G. (Cur.) (1993). *Letteratura, arte e musica nei bienni. Strategie e tattiche dell'educazione estetica*. Bologna: Cappelli.
- Baccagli Frank, A., Di Martino, P., Natalini, R., & Rosolini, G. (2018). *Didattica della matematica*. Milano: Mondadori.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (L. Cornalba, Trad.). Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. (M. Carpitella, Trad.). Roma-Bari: Laterza.
- Callari Galli, M., Cambi, F. & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. & Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Cunti, A. & Priore, A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Amore, B. & Sbaragli, S. (2011). *Principi di base di Didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.

- Dato, D. (2018). La narrazione come strategia di ricerca e intervento. In G. Annacontini, J.L. Rodríguez-Illera (a cura di). *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*, 64–80. Milano-Udine: Mimesis.
- Di Vita, A. M. & Granatella, V. (2006). *Patchwork narrativi. Modelli ed esperienza tra identità e dialogo*. Milano: Unicopli.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Luperini, R. & Marchiani, L. (1999). La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura. Il rinnovamento della didattica dell'italiano punto di forza di un rilancio della scuola pubblica. *Chichibò*, Anno I/gen-feb., 9.
- Raimondo, E. M. (2021). L'approccio narrativo nella formazione degli insegnanti. L'esperienza del laboratorio "Raccontar-sé: narrazione e autobiografia formativo-orientativa. In F. Batini, & S. Giusti (a cura di). *Le Storie siamo noi. Immaginare il futuro che cambia. VII Convegno biennale sull'orientamento narrativo*, 29–36. Lecce: Pensa Multimedia.
- Savickas, M. L. (2014). *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. (A. Di Fabio, Trad.). Trento: Erickson.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.