

## ***Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un’esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico***

**Fabio Bocci, Giusi Castellana, Barbara De Angelis**

**Abstract** – *The paper describes a training-research experience undergone with 114 students of the I level Secondary School of the SEN course, centered on narration, especially the fairy tale, as a mediator to promote interaction between peers, sociability, recognition of differences, improvement of inclusive cultures and practices. The starting assumption is that the narrative approach helps to improve the classroom climate, to strengthen self-awareness, self-efficacy and affects the ability to face difficulties and self-regulate emotions. After an introductory reflection on the themes of narration in the training field and as a mediator for inclusion, the training-research path and the results achieved are described. The feedback from the trainees showed a general appreciation of the training course also with regard to the usability of what was acquired in the daily life of the teaching profession.*

**Riassunto** – *Il contributo descrive un’esperienza di formazione-ricerca condotta con 114 corsisti/i della Scuola Secondaria di I grado del Corso di specializzazione per il sostegno, centrata sulla narrazione, in particolar modo la fiaba, quale mediatore per promuovere l’interazione tra pari, la socialità, il riconoscimento delle differenze, il miglioramento delle culture e delle pratiche inclusive. L’assunto di partenza è che l’approccio narrativo contribuisca a migliorare il clima di classe, a rinforzare la consapevolezza di sé, l’autoefficacia e incida sulla capacità di affrontare le difficoltà e di autoregolare le emozioni. Dopo una riflessione introduttiva sui temi della narrazione in ambito formativo e come mediatore per l’inclusione, sono descritti il percorso di formazione-ricerca e gli esiti raggiunti. I feedback dei/delle corsisti/e evidenziano un generale apprezzamento del percorso formativo anche in merito alla spendibilità di quanto acquisito nella quotidianità della professione docente.*

**Keywords** – narrative education, inclusion, teacher training, support teacher course, first grade secondary school

**Parole chiave** – pedagogia della narrazione; inclusione; formazione insegnanti, specializzazione sostegno, scuola secondaria primo grado

**Fabio Bocci** è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale e presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, dove è attualmente Direttore Vicario, coordina il CdL in Scienze della Formazione Primaria e dirige il Corso di specializzazione per il sostegno. È socio fondatore della SIPeS, componente della SIPED (dove attualmente è delegato per le questioni inerenti alla disabilità), della SIRD e della SIREM (di cui è membro dell’attuale Direttivo). Tra le sue recenti pubblicazioni: *Una mirabile avventura. Storia dell’educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea* (Firenze, Le Lettere, 2011); *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell’educazione* (Milano, Guerini, 2021).

**Giusi Castellana**, Phd, è Ricercatrice a tempo determinato in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre. È docente di *Metodologia della Ricerca* nel CdL in Scienze della Formazione Primaria e le sue linee di ricerca sono indirizzate ai temi della ricerca-formazione, della valutazione e costruzione di strumenti di rilevazione, della didattica metacognitiva della lettura. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria*

di primo grado (Milano, LED, 2018); *Insegnare ad apprendere a leggere. Un modello di ricerca-formazione nella scuola secondaria di primo grado* (Roma, Armando, 2020).

**Barbara De Angelis** è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e al supporto all'inclusione, dirige il Master in "Storytelling: contesti e pratiche riflessive di comunità". I suoi campi di ricerca attengono alla pedagogia della narrazione, all'ascolto come pratica educativa e di convivenza civile, alla creatività, con particolare attenzione alla musica, allo Universal Design for Learning. Tra le sue pubblicazioni: *L'ascolto atto cosciente e virtù civile* (Roma, Anicia, 2014); *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti* (Milano, FrancoAngeli, 2018).

**Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle Autrici e dell'Autore. Ai fini dell'identificazione delle parti, si specifica che va attribuito a Barbara De Angelis il paragrafo 1, a Fabio Bocci il paragrafo 2, a Giusi Castellana il paragrafo 3 e i relativi sottoparagrafi 3.1, 3.2, 3.2.1 e 3.3. Il paragrafo 4 è comune.**

*God made man because He loves stories.*

(E. Wiesel, *The Gates of the Forest*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1964)

*Se siamo fortunati, non importa se scrittori o lettori, finiremo l'ultimo paio di righe di un racconto e ce ne resteremo seduti un momento o due in silenzio. Idealmente, ci metteremo a riflettere su quello che abbiamo appena scritto o letto; magari il nostro cuore e la nostra mente avranno fatto un piccolo passo in avanti rispetto a dove erano prima. La temperatura del nostro corpo sarà salita, o scesa, di un grado. Poi, dopo aver ripreso a respirare regolarmente, ci ricomporremo, non importa se scrittori o lettori, ci alzeremo, e, "creature di sangue e nervi", come dice un personaggio di Cechov, passeremo alla nostra prossima occupazione: la vita. Sempre la vita.*

(R. Carver, *Da dove sto chiamando*, Roma, Minimum Fax, 1999)

## 1. Il valore pedagogico della narrazione e dell'ascolto

In tutti i tempi nei vari campi della conoscenza, scienziati, filosofi, poeti e artisti si sono interessati alla narrazione, alle sue potenzialità e ai suoi ambiti di applicazione, perché il *raccontare* è un principio trasversale, elaborato in forme più o meno sviluppate sia dalle civiltà alfabetiche sia da quelle *illetterate*.

Attraverso le epoche, i luoghi, le culture, afferma Bruner<sup>1</sup>, la narrazione è presente come pratica connaturata all'uomo, e in proposito la *teoria generale dell'oralità primaria*<sup>2</sup> evidenzia come raccontare storie costituisca una modalità efficace per costruire e comunicare conoscenza, cultura, tradizioni e valori. In tal senso, sia l'oralità primaria (fondata sull'impiego del suono scandito attraverso la parola), sia le successive modalità di sviluppo e trasmissione dei testi in forma

---

<sup>1</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988; J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Bari, Laterza, 2006.

<sup>2</sup> E. A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 1973.

orale (i poemi omerici, le parabole, le fiabe), rappresentano forme di diffusione del sapere che hanno svolto (anche e soprattutto) una funzione educativa, conservando e trasmettendo il patrimonio culturale delle precedenti generazioni, facilitando e sostenendo l'apprendimento dentro la propria comunità.

Nell'affermare *In principio è il racconto*, Paul Ricoeur<sup>3</sup>, sottolinea come l'attività di raccontare sia la forma espressiva più utilizzata per attribuire significati soggettivi alla realtà e alle esperienze vissute; uno strumento di interpretazione utile per interagire con il mondo sociale; un modo per comprendere e per trasmettere agli altri la propria visione del mondo.

Queste riflessioni possono aiutarci a comprendere come, nel corso del XX secolo, il paradigma narrativo abbia attraversato i saperi e le discipline, estendendo le sue funzioni e valenze ad ambiti non necessariamente legati al mondo letterario<sup>4</sup>: in ambito politico, sociale, educativo<sup>5</sup>, molti studiosi hanno condiviso l'idea secondo cui la mente si è naturalmente evoluta per strutturare l'informazione sotto forma di storie. In questo senso il neurologo Richard Restak, sostiene che la narrazione modifica la struttura del cervello tanto quanto l'esperienza personale<sup>6</sup>: se la nostra mente dovesse lavorare solo sui dati reali e presenti, la nostra vita sarebbe limitata al qui e ora. Al contrario, la natura umana è dotata della straordinaria capacità di pensare e lavorare su dati assenti dal campo percettivo, come sostenuto ad esempio da Jean Piaget, che ha indagato la capacità rappresentativa che, a partire dai 18-24 mesi di vita, consente la costruzione delle immagini mentali di oggetti e situazioni non percepiti direttamente.

Gli studi sullo sviluppo infantile mostrano le potenzialità formative della narrazione e del pensiero narrativo. I bambini che non sanno ancora leggere e scrivere, raccontano però la propria vita, a volte inventando episodi mai vissuti, mostrando competenze creative e immaginarie. Questo ci conferma che il pensiero narrativo è una funzione fondamentale dei processi cognitivi riscontrabile anche in situazioni di prealfabetizzazione<sup>7</sup>. Il pensiero, afferma Bruner<sup>8</sup>, è gestito dal soggetto umano in due differenti modalità che si riferiscono a modi diversi della conoscenza, a diverse strutture cognitive con caratteristiche precise, ma che si compenetrano: una *descrittiva-razionale*; l'altra *narrativa*. La prima, legata al pensiero razionale o paradigmatico, funziona tramite il ragionamento lineare, sequenziale e descrittivo; è una modalità razionale propria della conoscenza logico-scientifica, coglie la regola, l'universale e, nella vita quotidiana, ci aiuta soprattutto a risolvere i problemi pratici e quantificabili. La seconda ha invece un funzionamento non lineare, legato all'immaginazione; assume la funzione di costruzione di senso delle azioni

<sup>3</sup> P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Milano Jaka Book, 1991.

<sup>4</sup> Se oggi parliamo di *storytelling* è grazie a indagini disciplinari: l'analisi del discorso, la narratologia, la semiotica, indagando il *come comunicare* e il *come veicolare i contenuti* rappresentano il filo conduttore della *questione narrazione*, non limitata alla semplice analisi del testo. Si pensi al formalismo russo (Bakhtin, Todorov, Propp), allo strutturalismo francese (Lévi-Strauss, Barthes, Greimas) al neocriticismo statunitense (Chomsky, Frye, Scholes), alla storiografia e semiotica italiana (Segre, Eco, Avalle).

<sup>5</sup> Salmon C., *Storytelling, la fabbrica delle storie*, Roma, Fazi, 2008.

<sup>6</sup> Restak R., *The New Brain. How the Modern Age is Rewiring Your Mind*, London, Rodale Ltd, 2004.

<sup>7</sup> Bruner J., Weisser S., *L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme*, in D.R. Olson, N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

<sup>8</sup> Bruner J. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

attraverso lo sviluppo di processi interpretativi della realtà. In sintesi, possiamo dire che il pensiero narrativo è una modalità cognitiva specifica attraverso cui gli individui strutturano la propria esperienza e costruiscono le interazioni. Per questo la comprensione delle azioni, dei comportamenti e delle esperienze, secondo la struttura del pensiero narrativo, rappresenta un'operazione fondamentale che guida la mente umana a compiere processi di attribuzione di significato sviluppando il pensiero individuale in relazione a strutture collettive di senso.

Quanto appena affermato assume valore, in ambito pedagogico, in quanto nonostante la narrazione sia un processo personale del pensiero rispecchia inevitabilmente la cultura del gruppo o comunità in cui si sviluppa, divenendo così un modo di organizzare e dare senso all'esperienza. L'attribuzione di significati attraverso la narrazione si compie e si pratica dunque, sempre, nell'ambito di una struttura socio-culturale ben delineata, i cui codici sono stabiliti e acquisiti. Come ha ben evidenziato Vygotskij nell'ambito della prospettiva socio-storico-culturale, la mente non è mai isolata nei processi di apprendimento ma funziona nel/con il mondo e le modalità con cui costruisce la conoscenza sono influenzate dagli incontri con gli altri, dalle interazioni e dai contesti<sup>9</sup>. Il che conferma come si formino le strutture collettive di senso e come l'organizzazione delle esperienze umane avvenga sotto forma di storie e racconti. L'interazione prodotta dalle storie innesca processi dialogici, riflessivi, formativi e trasformativi dei singoli e dei gruppi.

Negli ultimi anni l'approccio narrativo ha acquisito sempre più spazio in ambito educativo, con numerosi studi dedicati al pensiero narrativo e alla genesi delle competenze narrative. Da Bruner in poi, l'ampia letteratura disponibile<sup>10</sup> mostra il ruolo pedagogico della narrazione, confermando come i dispositivi narrativi abbiano uno specifico valore formativo, motivazionale, sociale. Il pensiero narrativo contribuisce a potenziare la memoria, a connettere la dimensione cognitiva, etica, affettiva, emozionale dei saperi, a far acquisire il senso di autoefficacia, ad attivare i processi riflessivi, a valutare gli eventi e i loro cambiamenti, a costruire significati condivisi, a innescare lo stupore e la curiosità che attivano i processi di apprendimento e la motivazione intrinseca, a strutturare le strategie di *problem solving*, a strutturare la dimensione socio-emotiva e inter-intrapersonale.

Sul piano didattico la capacità narrativa può essere sollecitata, esercitata e potenziata in molti modi. Attraverso la narrazione l'allievo/a è coinvolto (e genera) in percorsi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze. In questo modo dà agli eventi una forma che rende possibile descriverli e raccontarli ad altri e, contestualmente, conferisce loro un senso e un significato; inoltre, su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. Al contrario, sostiene Bruner, le esperienze umane non rielaborate

---

<sup>9</sup> L.S Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.

<sup>10</sup> Si vedano almeno: M.K. Bateson, *Comporre una vita*, Milano, Feltrinelli, 1992; U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1993; M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992; A. Smorti (a cura di), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Firenze, Giunti, 1997; R. Massa, D. Demetrio (a cura di), *Della conversazione. La costruzione della conoscenza e il rapporto con l'altro*, Rimini, Guarraldi, 1993; D. Demetrio, *L'educatore auto (bio) grafo, il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Milano, Unicopli, 1999; F. Cambi, M. Piscitelli, *Complessità e narrazione*, Roma, Armando, 2005.

attraverso il pensiero narrativo non producono una conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale; rimangono accadimenti e eventi poco interpretabili in riferimento all'intenzionalità dei loro protagonisti, non sono collocabili all'interno di un continuum che li rende parte vitale di una storia (personale o collettiva). Restano, quindi, eventi senza relazioni, privi di significato sul piano culturale, personale e sociale, ineluttabilmente destinati all'oblio.

L'approccio narrativo è dunque uno dei modi per rendere più ricchi di significato gli spazi e i tempi dell'educazione scolastica e la scuola deve sempre valorizzare il racconto, senza ridurlo a semplice *materia*. In tal senso Bruner<sup>11</sup> sottolinea due aspetti fondamentali: l'importante funzione formativa che assume per chi apprende la conoscenza delle fiabe e dei racconti tipici della propria tradizione culturale; la convinzione che il raccontare storie sviluppi la capacità immaginativa, offrendo così strumenti adeguati per costruire gli scenari della propria vita.

All'interno dei contesti scolastici la narrazione, in quanto pratica incentrata sull'ascolto, assume anche il ruolo di ricondurre l'agire didattico a una concezione ampia della formazione che non si riduce alla semplice trasmissione delle conoscenze ma si delinea come processo di *reciproco ascolto tra soggetti narranti*<sup>12</sup>. La narrazione, perciò, si configura come strumento privilegiato della relazione interpersonale innanzitutto attraverso la voce, primordiale dispositivo relazionale, che permette una connessione immediata e sensibile. Narrazione e ascolto, dunque, innescano la dinamica relazionale fondante ogni processo formativo che permette ai soggetti di conoscersi e ri-conoscersi e, in tal modo, di dare forma alla propria e altrui identità. Una dinamica che necessita di tempi lenti e personalizzati, che nei contesti scolastici, proprio attraverso la lettura e l'ascolto, riconducono la pratica didattica a quella *pedagogia della lumaca* prospettata da Gianfranco Zavalloni<sup>13</sup>. Una pratica rispettosa dei tempi di ciascuno/a, svincolata dalle logiche efficientiste e produttivistiche che accelerano impropriamente i processi di apprendimento.

La narrazione come procedimento pedagogico diviene pertanto anche un mediatore per rendere la scuola sempre più inclusiva. Da un lato perché consente, come detto, di conoscere/si e riconoscere/si; dall'altro, perché, i tempi distesi della narrazione (e dell'ascolto) della propria e altrui storia di vita costituiscono le fondamenta di una visione della scuola (e della formazione *tout court*) come spazio-tempo in cui davvero tutte/i possano sentirsi accolte/i, valorizzate/i, nel benessere derivante dal poter esprimere pienamente il proprio potenziale personale.

Si tratta di aspetti che approfondiamo nel prossimo paragrafo e che unitamente a questa breve riflessione costituiscono la premessa all'esperienza di ricerca formazione condotta con insegnanti in formazione per la specializzazione al sostegno didattico di cui diamo conto nel presente contributo

---

<sup>11</sup> J. Bruner, *Making Stories. Law, Literature, Life*, Cambridge (Mass), Harvard Un. Press, 2003.

<sup>12</sup> B. De Angelis, *Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva*, in F. Bocci, B. De Angelis et al., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

<sup>13</sup> G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Verona, EMI, 2008.

## 2. Pedagogia della narrazione e processi di inclusione

Com'è noto, vi è una lunga tradizione che lega la pedagogia della narrazione alla rappresentazione della disabilità e della diversità<sup>14</sup>.

Le fonti alle quali attingere sono molteplici, tra autobiografie, romanzi, testi polimorfi, saggi, riviste, alle quali vanno aggiunti, assumendo una visione ampia del significato della narrazione e del senso del narrare, i film, i documentari, i cortometraggi, i pitch, così come i blog e vlog in rete<sup>15</sup>. Il fine ultimo rimane comunque lo stesso: la narrazione, infatti, quale mediatore prezioso, primario, insostituibile, attraverso le sue tante forme è in grado di creare spazi e opportunità di conoscenza reciproca, quindi di incontro, di relazione, di umanizzazione. Come afferma Canevaro, è uno sfondo di senso, che ci permette di superare le possibili difficoltà (dettate da pregiudizi, credenze, aspettative *magiche*, misconoscenze...) che possono insorgere nel momento in cui ci si relaziona con l'alterità, con qualsiasi alterità. Scrive in proposito Canevaro, anche avendo in mente gli effetti della *dissonanza cognitiva* di Festinger<sup>16</sup>, che

la diversità come originalità va valorizzata. La diversità come inaccessibilità va aiutata a trovare punti d'incontro, e quindi a essere meno diversa. È la proposta dello "sfondo" che permette di ridurre l'estraneità paurosa della figura. Lo stesso oggetto, collocato in un altro sfondo, è più accessibile, trova i collegamenti e gli intrecci<sup>17</sup>.

E se le narrazioni costituiscono uno sfondo di senso capace di riconfigurare e riorientare (in termini di umanizzazione) le dinamiche relazionali tra l'io, il tu e il noi<sup>18</sup> è facile anche dedurne la sua straordinaria valenza pedagogica e la necessità che occupi uno spazio privilegiato in ambito educativo e formativo (a scuola, all'università, nei contesti del sociale). Come rilevano

<sup>14</sup> M. Giusti, *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, La Nuova Italia, Firenze, 1999; A. Canevaro, *Prefazione*, in A. Brauner, F. Brauner, *Storia degli autismi. Dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica*, Trento, Erickson, 2002; G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2005; L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, L. Bichi, *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze, Firenze University Press, 2006; P. Gaspari, *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Roma, Anicia, 2008; F. Bocci (a cura di), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013; C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettuale. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson, 2013; F. Salis, *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in pedagogia speciale*, Roma, Anicia, 2016; L. De Anna, C. Rossi, M. Mazzer, *Inclusione, narrazione e Disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Bologna, Edizione Cafagna, 2018; M. C. Rossiello (a cura di), *Narrare l'inclusione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2020; F. Salis, *Raccontare per includere*, Roma, Anicia, 2023.

<sup>15</sup> F. Bocci, *Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi*, in M.A. Galanti, M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*, Milano, Mondadori Education, 2020; F. Bocci, A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma, Roma Tre-Press, 2020; F. Bocci, M. De Castro, U. Zona, *Non solo marketing. L'ecosistema Youtube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione*, in "MeTiS", 10, 1, 2020, pp. 121-138.

<sup>16</sup> L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, FrancoAngeli, 1973.

<sup>17</sup> A. Canevaro, *Prefazione*, in A. Brauner, F. Brauner, *Storia degli autismi*, cit., p. 14.

<sup>18</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, Roma, AVE, 1964.

con grande efficacia Giaconi, Del Bianco e Caldarelli<sup>19</sup>, i quali, nell'evidenziare il potenziale euristico e formativo delle narrazioni e avendo sempre come sfondo il *complesso scenario della pedagogia speciale*, propongono storie di vita e di resilienza in cui emergono ora le tematiche legate alle famiglie, ora i processi di autodeterminazione e di emancipazione delle persone con disabilità, ora la promozione dei progetti di vita. Il tutto seguendo possibili traiettorie di senso che si interconnettono alle realtà territoriali, così come allo sport e all'associazionismo.

Ci troviamo in perfetta sintonia con quanto affermato da Mariangela Giusti, la quale richiamandosi agli studi di Ricoeur, di Bruner, di Gardner e di Demetrio, rileva come le narrazioni strutturino "in larghissima misura le identità degli individui" e, pertanto, come i percorsi narrativi stimolino "l'immaginazione e la conoscenza"<sup>20</sup>. Entrando nello specifico delle narrazioni che attengono alla rappresentazione della disabilità, la studiosa invita a interessarsi a tematiche che lei definisce come espressione di una "pedagogia dell'interiorità" o di una "pedagogia della speranza", tematiche che emergono con forza dalle "narrazioni scritte da persone che, pur partendo da situazioni di tipo fisico, psichico o sensoriale, si sono sentite a proprio agio nel mondo e si sono sapute collocare in una storia autodescrittiva"<sup>21</sup>.

Ora, è bene qui sottolineare che non si vuole affatto esaltare – magari attingendo a piene mani dalla retorica del *supercrip*<sup>22</sup> – il coraggio, la determinazione (spesso esaltata in chiave di normalizzazione individualistica) di chi *nonostante tutto ce l'ha fatta o ce la fa* (a sentirsi integrato o incluso, ci viene da aggiungere). Abbiamo più volte ragionato sui rischi di questi meccanismi retorici che animano i discorsi sociali intorno alla *diversità*<sup>23</sup> richiamandoci a quanto emerge dalle narrazioni di attiviste/i disabili così come dalle rivendicazioni emancipative e di autodeterminazione dei *tipi umani particolarmente strani*, per riprendere una acuta locuzione di Enrico Valtellina<sup>24</sup>, peraltro oggi divenuta espressione di un movimento<sup>25</sup>. In ragione di ciò, proseguendo nella sua argomentazione, Mariangela Giusti afferma infatti che questa

---

<sup>19</sup> C. Giaconi, N. Del Bianco, A. Caldarelli (a cura di), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli, 2019. Sui temi del progetto di vita, dell'autodeterminazione e dei processi emancipativi si vedano anche: A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2018; N. Del Bianco, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2020; M. Giraldo, *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*, Milano, Guerini Scientifica, 2020; I. Guerini, *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*, Milano, FrancoAngeli, 2020; A. Taddei, *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

<sup>20</sup> M. Giusti, *Il desiderio di esistere*, cit., p. 11

<sup>21</sup> *Ivi*, p.11.

<sup>22</sup> G. Vadalà, *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Medeghini, S. D'Alessio et al., *Disability Studies. Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.

<sup>23</sup> Facciamo riferimento ai nostri lavori precedentemente citati.

<sup>24</sup> E. Valtellina, *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, Milano, Mimesis, 2016.

<sup>25</sup> Neupeculiar (a cura di), *Almanacco TUPS 2022. Nuovi disturbi autistici*, Sesto San Giovanni (MI), LEM Libreria, 2022.

non può essere una operazione istintiva e immediata, anzi: pone l'accento sul valore della coscienza di chi scrive e di chi legge, sul valore della riflessione, della decostruzione e del dialogo, al punto che lo stesso Jerome Bruner, mentre esalta il valore del metodo narrativo, ne indica anche alcune precise istanze deontologiche a cui non è lecito sottrarsi<sup>26</sup>.

Le istanze deontologiche a cui si/ci richiama Bruner attengono al fatto che se, e nella misura in cui, la narrazione è/diviene, uno strumento della mente, ossia un mediatore capace di generare significati, allora è ineludibile il ricorso/richiamo a un sistematico

lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla [E per tale motivo, chiosa lo studioso] le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata<sup>27</sup>.

E se le scuole devono nutrire il pensiero narrativo e la capacità dei singoli e dei gruppi di abitarlo e di esprimerlo, si comprende la rilevanza che questa assume nella formazione delle/gli insegnanti, sia nella fase iniziale del loro percorso professionale, sia in itinere<sup>28</sup>.

Per quel che ci riguarda, da diversi anni ormai siamo impegnati nello sviluppare le competenze narrative – che includono necessariamente anche quelle di ascolto<sup>29</sup> nei percorsi formativi rivolti alle/agli insegnanti, in particolare, ma non solo, di quelli specializzati<sup>30</sup>.

In tali contesti, la narrazione, per mezzo delle differenti forme prima richiamate (autobiografia, romanzi, testi polimorfi, video, ecc.) e le diverse modalità di attuazione/espressione dello storytelling (lettura individuale e collettiva, ascolto partecipato, visione, scrittura, riscrittura, anche sotto forma di storyboard), si configura come una sorta di *zona franca*, dove i partecipanti hanno la possibilità di esprimersi trovandosi all'interno di uno spazio/contexto aperto, non giudicante, curioso, interessato. Uno spazio narrativo immersivo, che apre poi la strada all'analisi successiva (tipica del pensiero paradigmatico), nel (e nella) quale, i valori, i principi, i sentimenti, i bisogni, hanno piena e legittima cittadinanza, si offrono come mediatori per conoscere, riconoscere e riconoscersi, partendo dal presupposto che l'identità (individuale e collettiva) è un tratto generativo e non definitivo, è "un processo per riconoscersi e non un prodotto di riconoscibilità"<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> M. Giusti, *Il desiderio di esistere*, cit., p. 11.

<sup>27</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997, pp. 54-55.

<sup>28</sup> C. Giaconi, N. Del Bianco, I. D'Angelo, A. Taddei, A. Caldarelli, S. Aparecida Capellini, *La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 21, 2021, pp. 7-21.

<sup>29</sup> B. De Angelis, *L'ascolto come gioco impossibile. Metodologie dell'ascolto nella scuola*, Roma, Croce, 2000; L. Chicco, F. Amione, M.T. Bassa Poropat, *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*, Roma, Carocci, 2003.

<sup>30</sup> B. De Angelis, *Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva*, in F. Bocci, B. De Angelis et al., *Rizodidattica...*, cit.; F. Bocci, *Pratiche di scrittura con studenti in formazione per l'insegnamento*, in "Quaderni di didattica della scrittura" 28, 2, 2017, pp. 17-34.

<sup>31</sup> F. Bocci, *Can you see the real me? Una rilettura pedagogico speciale dell'opera Rock Quadrophenia degli Who*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, p. 103.

Ecco, allora, il senso: raccontare/si, ascoltare/si, è un atto educativo di grande rilevanza, è un progetto pedagogico generativo, che parte dalla nostra unicità e originarietà e ci conduce (senza mai disperderla) alla molteplicità dell'incontro con l'altro/a, con colui/colei che altrettanto unicamente e originariamente è differente da me/noi. Ed ecco, ancora, perché una pedagogia della narrazione diviene il *luogo del possibile*, dell'incontro, dello scambio ma, soprattutto, il luogo in cui possiamo cercare di affrancarci da una condizione di *malattia* che non ha nulla a che vedere con la disabilità (che malattia non è) ma che ha invece molto a che fare con la nostra condizione di esseri umani *ontologicamente fragili*, gettati in un Mondo che ci rende tutti vulnerabili, in quanto esposti sistematicamente ai rischi della disumanizzazione.

Ed ecco, infine, anche il senso dell'esperienza formativa che andiamo qui di seguito ad illustrare, che dal nostro punto di vista va ad arricchire il nostro patrimonio di esperienze (di ricerca e formazione) sul campo e, ci auguriamo, ad arricchire anche il repertorio conoscitivo che la letteratura scientifica (nel nostro caso di matrice pedagogico-didattica) mette a disposizione sia di chi la scuola la *fa* (o si appresta a *farla*), con passione e dedizione, sia di chi la studia, con altrettanta passione e dedizione (al quale va aggiunto un doveroso rispetto).

### **3. Il percorso di formazione-ricerca: metodologia e pratiche**

L'esperienza formativa e di ricerca che viene qui descritta è stata il nucleo delle attività progettate per il *Laboratorio di Didattica speciale: codici comunicativi dell'educazione linguistica* (20 h) del Corso di specializzazione per le attività di sostegno (VI ciclo). Questa ha coinvolto 114 corsiste/i-docenti della Scuola Secondaria di Primo grado.

L'idea di ricerca e formazione è quella di costruire con i docenti la quasi-sperimentazione di un curriculum di letture e attività in cui la fiaba assuma una funzione di mediazione: uno sfondo che aiuti e supporti la costruzione di un iter educativo-didattico finalizzato a promuovere lo sviluppo dell'interazione comunicativa tra pari, la socialità, il riconoscimento delle differenze come risorsa, il miglioramento delle culture e delle pratiche inclusive del contesto educativo.

In accordo con la letteratura ampiamente illustrata nei paragrafi precedenti, l'assunto di base è che l'approccio narrativo contribuisca al miglioramento della percezione del clima di classe, al rafforzamento della consapevolezza di sé e della propria autoefficacia, all'aumento della capacità di saper affrontare le difficoltà, di autoregolare le proprie emozioni e di contribuire all'autoregolazione, nonché alla costruzione di un ambiente di collaborazione e di valorizzazione reciproca<sup>32</sup>.

Gli studi condotti sui programmi di formazione degli insegnanti<sup>33</sup> segnalano da tempo l'importanza di affiancare, alla base delle conoscenze proposte, una rilevante varietà di attività sul

---

<sup>32</sup> G. Castellana, *La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva. Osservazioni ed esiti di un percorso di formazione alla didattica sperimentale in ambito universitario*, in "Life Long Learning", 17, 39, 2019, pp. 34-56.

<sup>33</sup> P.L. Anders, J.V. Hoffman, G.G. Duffy, *Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges*, in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III), Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000; P. Stanovitch, K. Stanovitch, *Using research and reason in education:*

campo al fine di stabilire un solido collegamento tra teoria e pratica e di promuovere una riflessione e una valutazione dell'efficacia dell'esperienza<sup>34</sup>.

Il filo conduttore del percorso è stato quindi il principio di guidare i corsisti nella sperimentazione di azioni, pratiche, dinamiche e interazioni simili a quelle utilizzabili nelle progettazioni didattiche indirizzate ai/alle loro studenti/esse, partendo dalla redazione di una fiaba di gruppo basata sulla caratterizzazione di personaggi con difficoltà o disagio, con il preciso disegno di valorizzarne la singolarità all'interno della trama narrativa.

All'elaborazione della fiaba, secondo le modalità che verranno illustrate, è seguita la progettazione di un'unità di apprendimento pluridisciplinare, accompagnata dalla contestualizzazione del percorso ipotizzato con i bisogni educativi della classe e con le progettazioni curricolari/personalizzate e dalla descrizione di metodologie/azioni diversificate mirate al coinvolgimento attivo e partecipato di tutte le studentesse e tutti gli studenti.

### 3.1. Descrizione e articolazione delle attività

La programmazione delle attività ha previsto un modulo di lezioni teoriche (4 h) e quattro moduli (16 h) di attività laboratoriali di gruppo. I contenuti delle lezioni teoriche hanno riguardato: 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 facilitazione; la valutazione degli apprendimenti; la costruzione di prove di verifica.

Particolare attenzione è stata rivolta alla costruzione di un clima disteso, in grado di sollecitare un approccio attivo e partecipato e una riflessione maturata sui contenuti trattati.

I lavori hanno inizialmente guardato all'obiettivo di far raggiungere una individuale consapevolezza dei concetti cardine del laboratorio con la proposizione di richiami che si agganciassero direttamente al vissuto dei partecipanti e che trasportassero i/le corsisti/e in uno spazio significativo e personalizzato.

Il cuore del percorso narrativo è stato focalizzato sull'analisi di uno dei più noti lavori di Andrea Canevaro: *I Bambini che si perdono nel bosco*<sup>35</sup>, un testo centrato sull'importanza della

*How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*, Jessup, MD, Ed. Pubs, 2003; C. Biancarosa, C.E Snow, *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, 2006; C. Garbe, K. Holle, S., Weinhold. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*, Scientific report, Lueneburg, University of Lueneburg, 2009.

<sup>34</sup> L. Darling-Hammond, *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 2000 (<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515>); L. Darling-Hammond, *How teacher education matters*, in "Journal of Teacher Education", 51, 3, 2000, pp. 166-173; L. Darling-Hammond *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*, Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education, 2000; L. Darling-Hammond, J. Bransford, *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005; L. Darling-Hammond, J. Oakes, *Preparing Teachers for Deeper Learning*, Boston, Harvard Education Press, 2019.

<sup>35</sup> A. Canevaro, *I Bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

narrazione. Lo studioso vi propone una selezione di fiabe (Peter Pan, Pollicino, il Brutto Anatroccolo, Biancaneve, Pinocchio...) parte della tradizione e della memoria collettiva, viste in una dimensione pedagogica che conduce verso una nuova riscrittura della fiaba. Il fulcro attorno al quale si sviluppano tutte le storie è il *bosco-scuola*. Il bosco come luogo simbolico, come metafora, come fattore contestuale determinante che si configura come occasione significativa per l'apprendimento, come luogo di costruzione di un'identità autentica. Ma il bosco può rappresentare/si anche come una trama inestricabile in cui l'identità si smarrisce, è negata o soffocata, nella quale si resta sempre estranei e respinti.

In tal senso la storia di Peter Pan/Ciuffo è esemplificativa. Con la fiaba di Peter Pan/Ciuffo, l'autore mette in luce quanto le aspettative degli adulti possano divenire devastanti e asfissianti nel momento in cui il bambino, pur di corrispondere al modello richiesto, decide di rinunciare a sé, o a parti di sé, che non verranno più recuperate. Canevaro offre un'immagine straziante di questa perdita con la descrizione del 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, viene da lei accarezzato e le resta accanto. La storia di Ciuffo, come Canevaro stesso commenta alla fine del suo racconto, è triste, come tristi sono le storie di tutti quei bambini che vivono spaccati, divisi tra quello che avevano desiderato diventare e quello che sono stati costretti ad essere.

La scuola con i suoi percorsi può rappresentare una nuova metafora del vivere "la realtà del bosco". Con la sperimentazione di un mondo in cui è auspicabile che le diverse identità siano accolte e convivano in modo armonico si può far molto per rendere concretamente il bosco-scuola un luogo di apprendimento e di scoperta per tutti.

Ma qual è il ruolo dell'insegnante nella costruzione di questo contesto di apprendimento?

L'insegnante che sceglie di essere narrativo è, come sottolineato da Castiglioni<sup>36</sup>, colui/colei che assume con consapevolezza la centralità di conferire uno sguardo narrativo ai saperi e alla relazione di insegnamento-apprendimento<sup>37</sup>. È un soggetto attento/a a costruire un'esperienza apprenditiva che abbia luogo in un contesto aperto a una pluralità di prospettive, in uno spazio legato al mondo interiore di chi apprende e che sia soprattutto finalizzato a sviluppare competenze di autorientamento<sup>38</sup>, ossia a stimolare una lettura più appropriata del proprio contesto

---

<sup>36</sup> M.D. Castiglioni, *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*, Milano, ISMU-Milano, 2011;

<sup>37</sup> L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1998; A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini, 1993; A. Nanni *La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va*, in R., Mantegazza (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Verona, EMI, 1996; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003; A.M. Galanti, M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire...*, cit.

<sup>38</sup> F. Batini, *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Trento, Erickson, 2005; F. Batini, S. Giusti, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Trento, Erickson, 2007; F. Batini, S. Giusti *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson, 2008; F. Batini, S. Giusti, *Le storie siamo noi. Gestire le*

esistenziale, a migliorare l'autoefficacia, saper soddisfare i propri bisogni, realizzare progetti e desideri.

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<sup>39</sup>. In questo pensare insieme narrativamente, la classe può configurarsi come uno spazio-tempo per la co-costruzione di una identità aperta e dialogica, un luogo dove poter inserire gli ostacoli all'interno di uno *sfondo* comune e familiare che faciliti ad affrontarli e a superarli<sup>40</sup>: uno *sfondo integratore*, dunque, quale contenitore del percorso educativo, come quadro di riferimento motivazionale, carico di significati e contenuti che orientano e consentono la realizzazione di esperienze diverse<sup>41</sup>.

Ed è proprio dalla progettazione dello sfondo che si è partiti nella nostra esperienza formativa e di ricerca. La lettura della storia di Ciuffo ha stimolato una profonda riflessione sul ruolo dell'educatore (in senso lato) e, soprattutto, sulla natura del rapporto che egli/ella stabilisce con i/le suoi/sue discenti. Al termine dell'ascolto, raccolte alcune riflessioni, è stato proposto ai/alle corsisti/e, per mezzo di un modulo *google*, di rispondere in forma anonima al seguente stimolo narrativo:

#### 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”.

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**

La raccolta delle narrazioni<sup>42</sup> e il cercare di far vivere ai partecipanti quanto più attivamente

*scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori, 2009; F. Batini, A. Surian, *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

<sup>39</sup> A. Marzano, A. Formisano, *Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento*, in “MeTiS”, VI, 1, 2016, pp. 15-20.

<sup>40</sup> L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, cit.

<sup>41</sup> M.G. Berlini, A. Canevaro, *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

<sup>42</sup> Si riporta un esempio dei contributi raccolti: *Ho sempre amato fantasticare, essere creativo, immaginare, e sperimentare. Avrei voluto volare, diventare un pilota, ma le paure e le ansie dei miei genitori, tutti gli “sta attento,*

possibile l'esperienza in corso, ha avuto – come indicato precedentemente – due finalità essenziali per la formazione: 1) partire dalla storia personale della persona e legare al vissuto di ciascuno/a l'importanza del riconoscimento/accoglienza dei propri e altrui bisogni; 2) sperimentare l'utilizzo dello sfondo integratore come strumento narrativo per trasformare situazioni di disagio in occasioni feconde, aperte all'accoglienza delle differenze.

Dopo la catalogazione di tutte le narrazioni, queste sono state ripartite in modo casuale tra i/le 114 corsisti/e suddivisi/e in otto gruppi. È stata fornita una prima scaletta di lavoro (Fig. 1) con le indicazioni a ciascun gruppo per redigere una fiaba che avesse come spunto di partenza le narrazioni a loro disposizione. Inoltre, è stato definito lo scopo dell'attività di scrittura: individuare e fornire una caratterizzazione delle esperienze di situazioni di "esilio" (parziali o totali) narrate, valorizzandone la singolarità all'interno della trama narrativa.

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 una la suddivisione delle parti del testo e una successiva collazione, tra una stesura di gruppo, tra un lavoro per coppie, ecc.
9.	Revisione del testo e consegna del lavoro

*Figura 1 – Scaletta per la redazione della fiaba*

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

È seguito poi un ulteriore lavoro di revisione sulla base delle indicazioni fornite e la progettazione di una unità di apprendimento interdisciplinare centrata sui bisogni delle proprie classi

*no, non puoi andare, è troppo pericoloso", "no non lo puoi fare, non sei capace" hanno inibito una parte di me. Per anni non ho potuto, né ho voluto volare, tant'è che ho preso l'aereo per la prima volta a quarant'anni. Troppe paure di sbagliare. Posso dire però che quel volo è stato metaforicamente per me un nuovo inizio. Ho aperto la finestra come Ciuffo e, superata la paura di rimanere fuori, l'esilio è terminato. È stato bellissimo e lo è ancora.*

sede di tirocinio, quindi con una stretta interazione tra la dimensione laboratoriale e quella esperienziale a scuola.

### 3.2. I prodotti della formazione: esempi di progettazioni

Per illustrare in modo più concreto le singole fasi riportiamo a titolo esemplificativo l'estratto (per ragioni di spazio) di una fiaba, in cui emergono la *situazione iniziale* e l'*incipit della rottura dell'equilibrio* con l'*allontanamento*<sup>43</sup> del protagonista.

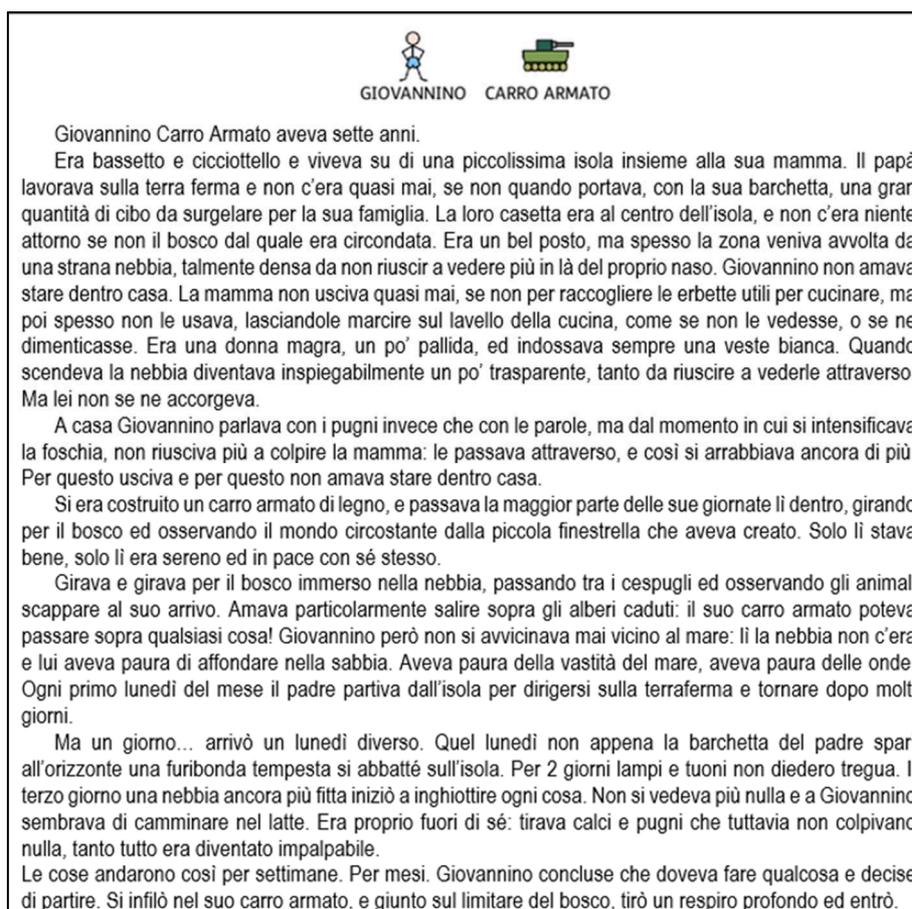


Figura 2 – Esempio di fiaba

La redazione della fiaba è stata il punto di partenza per la progettazione dell'Unità di Apprendimento (UDA). A ogni gruppo è stato fornito un modello di costruzione dell'UDA con la precisa richiesta di contestualizzare il percorso interdisciplinare all'interno delle progettazioni curriculari, partendo dai bisogni della classe. Particolare attenzione ha rivestito il riferimento agli

<sup>43</sup> L'allontanamento è una delle funzioni previste dallo schema di Propp per l'analisi della morfologia della fiaba.

obiettivi specifici delle Indicazioni Nazionali relativi alle discipline coinvolte e a quelli delle progettazioni degli/delle allievi/e indicati con *Bisogni Educativi Speciali* nella scelta dei contenuti, delle attività, delle metodologie impiegate che hanno tenuto conto, anche della riscrittura dei testi in forma semplificata e fruibile per tutti.

A seguire riportiamo un esempio di elaborazione dell'UDA da parte di uno dei gruppi partecipanti all'esperienza formativa.

### 3.2.1. Un esempio di UDA

Il titolo dell'UDA scelto dal gruppo dei/delle corsisti/e è *IO e LA FIABA* e gli/le allievi/e destinatari/e sono di una classe prima della Scuola secondaria di I grado. A seguire si descrive nella sua essenzialità il lavoro svolto.

<b>ANALISI DEL CONTESTO CLASSE</b>	
<p>È una classe quinta composta da 12 alunne e 11 alunni, appartenente a un contesto socio-economico medio della periferia romana.</p> <p>Vi sono presenti due alunne con disturbi specifici di apprendimento, un alunno con disturbi dello spettro autistico, un alunno con sindrome ADHD di nuovo inserimento.</p> <p>La classe presenta bisogni educativi diversi e dinamiche conflittuali/competitive che hanno alimentato atteggiamenti di esclusione e non collaborazione tra i pari. Prevale in alcuni talora una scarsa disposizione alla partecipazione in attività nuove e più complesse per timore di sperimentare insuccessi. I tempi di attenzione non sono lunghi ed emerge una certa difficoltà nel portare a termine le consegne.</p> <p>Facilitatori di cui tener conto per la progettazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– attività prevalentemente laboratoriali</li> <li>– scansione di moduli didattici di 30 minuti</li> <li>– chiarezza negli obiettivi e nelle consegne</li> <li>– presentazione di contenuti preparatori</li> <li>– utilizzo di esemplificazioni pratiche</li> <li>– scomposizione delle procedure in un numero maggiore di passi</li> <li>– aumento della quantità e la qualità di feedback</li> <li>– metodologie di apprendimento prevalentemente a coppie, in piccolo gruppo, tutoring, ecc.</li> <li>– produzione ed esecuzione di compiti da parte degli alunni con canali espressivi diversificati.</li> </ul>	
<b>OBIETTIVI FORMATIVI CURRICOLARI</b>	<b>OBIETTIVI FORMATIVI PERSONALIZZATI</b>
Promuovere lo sviluppo dell'interazione comunicativa tra pari; promuovere la consapevolezza di sé e della propria autoefficacia; migliorare la capacità di saper affrontare le difficoltà e di autoregolare le emozioni	Promuovere lo sviluppo dell'interazione comunicativa tra pari; migliorare la capacità di autoregolare le emozioni.
<b>ITALIANO</b>	
<b>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</b>	<b>TRAGUARDI DI COMPETENZA</b>
Conoscere e saper riconoscere le caratteristiche e la struttura della fiaba; conoscere e riconoscere personaggi e funzioni di Propp; ascoltare un testo narrativo cogliendone le caratteristiche principali; produrre un testo alternativo di genere fiabesco utilizzando alcune delle funzioni di Propp.	Riconosce le caratteristiche e le strutture del testo narrativo; scrive testi di tipo diverso, corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario; realizza forme diverse di scrittura creativa come riscrittura di testi con cambiamento del finale.

<b>OBIETTIVI E TRAGUARDI PERSONALIZZATI</b>	
Riconoscere le principali caratteristiche della fiaba (spazio/tempo indeterminato, personaggi e principali funzioni); ascoltare un testo narrativo cogliendone le informazioni essenziali; produrre un semplice testo con l'uso della CAA	Riconosce le principali caratteristiche delle diverse tipologie di testo; coglie le informazioni principali di semplici testi scritti e orali produce semplici testi scritti con la CAA

<b>GEOGRAFIA</b>	
<b>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</b>	<b>TRAGUARDI DI COMPETENZA</b>
Orientarsi sulle carte e orientare le carte a grande scala in base ai punti cardinali e ai punti di riferimento fissi; leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche, utilizzando coordinate geografiche e simbologia.	Si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche.
<b>OBIETTIVI E TRAGUARDI PERSONALIZZATI</b>	
Riconoscere i punti cardinali e orientarsi rispetto ad essi; riconoscere e denominare gli elementi del territorio	Riconosce e denomina i principali "oggetti" geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani...); si orienta sulle carte geografiche anche utilizzando programmi multimediali di visualizzazione

<b>INGLESE</b>	
<b>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</b>	<b>TRAGUARDI DI COMPETENZA</b>
Comprendere e scrivere semplici frasi di uso quotidiano attinenti alla propria persona, ai propri interessi, ad aspetti della vita quotidiana; formulare semplici frasi strutturate correttamente; conoscere il lessico di base su argomenti di vita quotidiana.	Descrive persone utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando e/o leggendo; scrive messaggi semplici e brevi per presentarsi e presentare gli altri.
<b>OBIETTIVI E TRAGUARDI PERSONALIZZATI</b>	
Comprendere e conoscere alcune parole del lessico di base su argomenti di vita quotidiana; formulare semplici frasi relative a elementi del proprio vissuto e del proprio ambiente	Comprende brevi messaggi orali relativi ad ambiti familiari; descrive oralmente in modo semplice elementi del proprio vissuto e del proprio ambiente

<b>TECNOLOGIA</b>	
<b>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</b>	<b>TRAGUARDI DI COMPETENZA</b>
Pianificare le diverse fasi per la realizzazione di un oggetto impiegando materiali di uso quotidiano; costruire oggetti con materiali facilmente reperibili a partire da esigenze e bisogni concreti; esercitare attività di decorazione e grafica su modelli volumetrici.	Sa utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni; utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale; progetta e realizza rappresentazioni grafiche.
<b>OBIETTIVI E TRAGUARDI PERSONALIZZATI</b>	
Conoscere oggetti, strumenti e macchine di uso comune ed essere in grado di descriverne la funzione; realizzare rappresentazioni grafiche utilizzando i principali elementi del disegno tecnico	Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche di oggetti utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali.

<b>ARTE</b>	
<b>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</b>	<b>TRAGUARDI DI COMPETENZA</b>
Produrre elaborati personali e creativi sulla base di un'idea, applicando le conoscenze e le regole del linguaggio visivo e scegliendo in maniera funzionale tecniche e materiali differenti; conoscere e utilizzare gli elementi della grammatica visuale e le tecniche artistiche per esprimersi e comunicare.	Sa ideare e progettare elaborati ricercando soluzioni creative originali; sa rielaborare creativamente materiali, immagini e colori per produrre nuovi elaborati; sa utilizzare consapevolmente gli strumenti e le tecniche figurative (grafiche e pittoriche) e le regole della rappresentazione visiva.

<b>OBIETTIVI E TRAGUARDI PERSONALIZZATI</b>	
Osservare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, ecc.); conoscere e utilizzare gli elementi e le tecniche artistiche di base della grammatica visuale	Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre semplici tipologie di testi visivi.

<b>MUSICA</b>	
<b>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</b>	<b>TRAGUARDI DI COMPETENZA</b>
Eseguire e interpretare brani strumentali e vocali; ideare e realizzare, partecipando a processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali; realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali.	Esegue in modo espressivo, collettivamente ed individualmente, brani strumentali; conosce le nozioni base indispensabili nell'approccio allo strumento musicale (ritmo, lettura delle note, impostazione dello spartito ecc.); conosce la simbologia musicale nello spartito per una lettura corretta a livello ritmico e melodico dello spartito; integra con altre nozioni e altre pratiche artistiche le proprie esperienze musicali, servendosi anche di appropriati codici e sistemi di codifica.
<b>OBIETTIVI E TRAGUARDI PERSONALIZZATI</b>	
Eseguire collettivamente e individualmente semplici brani vocali e strumentali; partecipare a processi di elaborazione collettiva di messaggi musicali e multimediali; riconoscere gli elementi costitutivi di un semplice brano musicale, utilizzandoli nella pratica.	Esplora, discrimina eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte; articola semplici combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche; le esegue con la voce, il corpo e gli strumenti, ivi compresi quelli della tecnologia informatica.

<b>COMPETENZE CHIAVE E DI CITTADINANZA PROMOSSE</b>
Competenza alfabetica funzionale
Competenza multilinguistica
Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria
Competenza digitale
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
Competenza in materia di cittadinanza
Competenza imprenditoriale
Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

<b>DESCRIZIONE ATTIVITÀ</b>
<p><b>ITALIANO:</b> Lettura collettiva della fiaba <i>Giovannino Carro Armato nell'isola dei colori</i>; individuazione dei personaggi e delle funzioni individuati da Propp; verifica di comprensione del testo. Sarà fornito alla classe anche un testo semplificato in Comunicazione Aumentativa Alternativa della fiaba (Fig. 3) con link al relativo test di comprensione su Wordwall.</p> <p><b>1. Attività di gruppo:</b> gli allievi, in piccolo gruppo lavorano sull'elaborazione di una fiaba alternativa a quella letta in classe, partendo dalla traccia della situazione iniziale nel rispetto delle caratteristiche dei personaggi e delle funzioni principali.</p> <p><b>2. Attività di gruppo:</b> Ti piace la presentazione che la strega Sibilla fa di sé utilizzando la rima? <i>“Io nasco dal vento e dal sole che brilla, son saggia, so tutto, io sono Sibilla. Da sempre in quest'isola riposo irrequieta, l'azzurro del cielo di notte mi allietta. Di quello che vedi io sono regina Di chi si è fermato e di chi s'incammina”</i></p> <p>Provate ad elaborare una breve presentazione analoga descrivendo le caratteristiche migliori dei vostri componenti del gruppo. <i>Link test di comprensione:</i> <a href="https://wordwall.net/it/resource/30664410/giovannino-carro-armato-nellisola-dei-colori">https://wordwall.net/it/resource/30664410/giovannino-carro-armato-nellisola-dei-colori</a></p>
<p><b>GEOGRAFIA:</b> creazione di un reticolato geografico, all'interno del quale collocare l'isola, con indicazione delle coordinate (A1 - B3 ecc.) dei luoghi principali citati nella fiaba.</p>
<p><b>INGLESE:</b> elaborazione di brevi descrizioni fisiche e caratteriali dei personaggi presentati nella fiaba con particolare attenzione alle emozioni e agli stati d'animo (Rabbia, Tristezza, Disperazione, Sorpresa, Attesa/Preoccupazione, Felicità).</p>
<p><b>ARTE:</b> introduzione alla teoria dei colori e rappresentazione grafica del cerchio di Itten. Ogni componente lavora singolarmente ma intervenendo e supportando positivamente la comprensione e la produzione altrui.</p>



<b>TEMPI</b>	L'UDA si estende per un mese, nel mese di marzo per permettere al gruppo classe di raggiungere un adeguato livello di coesione e compartecipazione per un lavoro di gruppo funzionale. Italiano: 4 ore (2 fasi); Geografia: 2 ore (2 fasi); Inglese: 2 ore (2 fasi); Arte: 2 ore; Tecnologia: 3 ore (3 fasi); Musica: 2 ore (2 fasi).
<b>SPAZI:</b>	Classe, laboratorio di arte, laboratorio di musica, aula di informatica
<b>METODOLOGIE</b>	Lezione frontale; attività di gruppo e individuali; Problem solving; Cooperative Learning; Role playing
<b>STRUMENTI DISPOSITIVI</b>	Libri di testo; testo in caa; tic; sintetizzatori vocali; testi didattici e specialistici di supporto; strumenti musicali (percussioni, metallofono, tastiere); pc
<b>MATERIALI</b>	Materiale di tecnologia per la costruzione della cartina geografica e del carro armato; libri di testo; strumenti musicali; PC; materiale per il disegno e la pittura.
<b>RISORSE</b>	In classe sono presenti un docente incaricato sul sostegno per 18 ore settimanali e un'assistente specializzata in CAA per 15 ore settimanali. Classe (organizzando lo spazio disponibile per favorire le attività di cooperative learning), laboratorio di arte, laboratorio di musica, aula di informatica.

<b>VALUTAZIONE E VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI</b>	
Per la valutazione e la verifica degli apprendimenti ogni docente adoterà i propri strumenti durante le ore dedicate alle singole materie.	
Per l'attività di cooperative learning, il docente darà un giudizio complessivo relativo al lavoro di gruppo (competenze sociali degli alunni), che dipende dalla valutazione individuale dei singoli membri.	
Si terranno in considerazione alcuni aspetti fondamentali: Evoluzione dei processi promossi rispetto ai livelli di partenza; raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; valutazione comportamenti, atteggiamenti, capacità relazionali; partecipazione e impegno dimostrati; livello di autonomia raggiunto.	
Al termine di tutte le attività i docenti somministrano agli alunni un questionario di autovalutazione con alcuni indicatori relativi alle loro capacità relazionali e di collaborazione (Fig. 4)	

INDICATORI	Mi sono adattato/a ai tempi e alle modalità di lavoro del mio gruppo	Ho aiutato i/le compagni/e in difficoltà	Ho chiesto aiuto quando ne ho riscontrato il bisogno	Ho accettato la segnalazione di eventuali errori e ho modificato il mio agire
<b>Attività</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attività 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Figura 4 – Questionario di autovalutazione con indicatori relativi alle capacità relazionale di collaborazione di e allievi/e*

### 3.3. Valutazione dell'esperienza

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

Come è possibile rilevare (Fig. 5) le risposte dei corsisti (113 su 114) si attestano su una valutazione positiva (in media *molto*) su tutti gli aspetti indagati.

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

		Media
1	Come valuti complessivamente l'esperienza che hai svolto nel lavoro di gruppo e nell'elaborazione della fiaba inclusiva?	4.65
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?	4.32
3	Hai trovato liberatorio raccontare di te?	3.96
4	Quanto ti ha coinvolto l'attività a livello emotivo?	4.32
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, problem solving, comunicazione, organizzazione, creatività, gestione del tempo, spirito di iniziativa, flessibilità, ecc.), o risultare utile per un orientamento professionale?	4.58
6	Ritieni che la condivisione di esperienze altrui ti abbia arrecato un beneficio?	4.39
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?	4.27
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?	4.65
9	Che valore attribuisce al percorso formativo sperimentato?	4.59
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?	4.66
11	Ritieni che questa formazione possa essere spendibile nella tua professione di insegnante?	4.65

Figura 5 – Valutazione dei/delle corsisti/e sull'esperienza formativa mediante il google moduli

Le osservazioni libere hanno messo in evidenza soprattutto la validità del mezzo narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti, ma anche come opportunità per pren-

dere maggiore consapevolezza delle proprie attitudini, per mettere in luce i propri talenti, favorire un aperto confronto e un ascolto reciproco.

A tal proposito si riportano a livello esemplificativo alcune delle osservazioni libere dei docenti:

“Lo spunto narrativo iniziale con il quale abbiamo recuperato episodi della nostra vita passata è servito per prendere consapevolezza dei nostri punti di forza e di debolezza. Il confronto con le esperienze altrui è stato particolarmente utile per rendersi conto di non essere gli unici a possedere determinate caratteristiche o determinati limiti. La valorizzazione delle differenze è stato un prezioso momento di riflessione per migliorarsi”.

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

“È stata una esperienza in cui sono riuscita a mettere a nudo me stessa e riflettere molto sulla mia persona attraverso il feedback dei miei compagni di gruppo. Questo lavoro mi ha fatto ritrovare il sapore piacevole della condivisione. È stata soprattutto motivo di crescita professionale e mi ha permesso di confrontarmi e relazionarmi con i colleghi con i quali si è instaurato un rapporto di stima e fiducia reciproca, elementi imprescindibili per una condivisione costruttiva e stimolante”.

#### **4. Conclusioni e prospettive**

La presente esperienza di formazione e di ricerca, pur nella limitatezza del percorso e di quanto emerso in termini di esiti e, quindi, pur nell'impossibilità di operare delle generalizzazioni, fornisce alcuni interessanti spunti di riflessione.

In primo luogo, come studiosi dell'educazione, ricercatori e docenti universitari, abbiamo potuto ancora una volta verificare la straordinaria rilevanza della narrazione come mediatore pedagogico e come amplificatore socio-culturale nell'ambito dei processi formativi. Si tratta di una constatazione di fatto, ci viene da dire, in quanto la letteratura scientifica ha da tempo, e trasversalmente ai diversi settori disciplinari della Pedagogia, dimostrato in modo evidente il suo potenziale e, ci sia consentito, la valenza dell'azione sul campo quando è accompagnata da un apparato teorico e da una solida metodologia della ricerca educativa. E tuttavia, è importante (e doveroso) ribadirlo e farlo attingendo da esiti di esperienze di formazione e ricerca come quello qui esposto e – soprattutto – di altri più rigorosi per ampiezza del campione e per estensione temporale, in quanto le scienze dell'educazione, ieri come oggi (ma soprattutto oggi, non fosse altro per l'azione svolta dai social nell'accogliere e divulgare *la qualunque* in fatto di dibattito sulla scuola e sulla formazione), sono sottoposte a una sistematica opera di discono-

scimento se non di vero e proprio discredito, purtroppo anche con l'appoggio di diversi intellettuali<sup>44</sup>.

In secondo luogo, perché il chi si occupa del Corso di specializzazione per il sostegno (impropriamente chiamato TFA), giunto allo stato attuale al VII ciclo, ha bisogno di arricchire – con dati di ricerca e di riflessione sistematica sulle azioni formative intraprese (e anche sulle molte sperimentazioni compiute) – i livelli di conoscenza e di comprensione di quanto attuato e dell'impatto che questo percorso ha nella realtà scolastica italiana, così come di cercare di indirizzare, avvalendosi anche delle esperienze e delle sperimentazioni compiute nelle diverse sedi, l'azione dei decisori politici in vista di una possibile riconfigurazione della formazione degli insegnanti specializzati o, come auspichiamo, di tutte/i gli/le insegnanti in ottica inclusiva.

Le prospettive future, pertanto, si indirizzano verso una ulteriore valorizzazione di questa esperienza, peraltro già in corso proprio nelle attività laboratoriali del VII ciclo. Riteniamo infatti – e non siamo certi i soli, come dimostrato con il sistematico richiamo ai nostri giganti del pensiero pedagogico (Riccardo Massa, Duccio Demetrio e Andrea Canevaro, solo per citarne alcuni) – che la pedagogia della narrazione rappresenti, per la sua stessa natura, uno dei nuclei, se non il nucleo, dell'esperienza educativa, qualsiasi sia il contesto o il motivo del suo attuarsi. Noi siamo la nostra storia ma lo siamo nella misura in cui viviamo la nostra e le storie altrui. La narrazione è, dunque, la trama della nostra esistenza, che è tale perché si fonda sulla reciprocità. Ce lo ha insegnato, tra le/gli altre/i, Adriana Cavarero, quando nel suo imprescindibile libro *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*<sup>45</sup>, chiamando in causa Hannah Arendt, Karen Blixen, Edipo, Borges, Ulisse, Rilke, Euridice, Sheherazade, ci mostra come l'essere umano, nella sua unicità, desidera ricevere da un altro il racconto della propria storia. Sono infatti gli altri da noi che ci aiutano a disvelare il disegno della nostra identità, ed è questa incessante e affascinante narrazione a donarci/restituirci l'immagine – mai univoca e statica ma sempre molteplice e in divenire (pensiamo anche alla lezione di Paul Ricoeur) – con la quale ci riconosciamo e per mezzo della quale riconosciamo l'altro da noi.

## 5. Bibliografia di riferimento

Anders P.L., Hoffman J.V., Duffy G.G., *Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges*, in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research (Vol. III)*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000.

Bateson M.K., *Comporre una vita*, Milano, Feltrinelli, 1992.

Berlini M.G., Canevaro A., *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Biancarosa C., Snow C.E., *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,

---

<sup>44</sup> F. Bocci, *Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione*, in "FOR. Rivista per la Formazione", 3, 2022, pp. 17-22.

<sup>45</sup> A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

DC, Alliance for Excellent Education, 2006.

Batini F., *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Trento, Erickson, 2005.

Batini F., Giusti S., *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Trento, Erickson, 2007.

Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson, 2008.

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

Batini F., Surian A., *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

Bocci F. (a cura di), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.

Bocci F., *Can you see the real me? Una rilettura pedagogico speciale dell'opera Rock Quadrophonia degli Who*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

Bocci F., *Pratiche di scrittura con studenti in formazione per l'insegnamento*, in "Quaderni di didattica della scrittura" 28, 2, 2017, pp. 17-34.

Bocci F., *Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi*, in M.A. Galanti, M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*, Milano, Mondadori Education, 2020.

Bocci F., *Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione*, in "FOR. Rivista per la Formazione", 3, 2022, pp. 17-22.

Bocci F., M. De Castro, U. Zona, *Non solo marketing. L'ecosistema You tube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione*, in "MeTiS. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 10, 1, 2020, pp. 121-138.

Bocci F., A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma, Roma Tre-Press, 2020.

Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Bari, Laterza, 2006.

Bruner J., *Making Stories. Law, Literature, Life*, Cambridge (Mass), Harvard Un. Press, 2003.

Bruner J., Weisser S., *L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme*, in D.R. Olson, N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

Cambi F., Piscitelli M., *Complessità e narrazione*, Roma, Armando, 2005.

Canevaro A., *I Bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Canevaro A., *Prefazione*, in A. Brauner, F. Brauner, *Storia degli autismi. Dalle fiabe popolari*

alla letteratura scientifica, Trento, Erickson, 2002.

Castellana G. *La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva. Osservazioni ed esiti di un percorso di formazione alla didattica sperimentale in ambito universitario*, in "LLL", 17, 39, 2019, pp. 34-56.

Castiglioni M.D., *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*, Milano, ISMU-Milano, 2011.

Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Chicco L., Amione F., Bassa Poropat M.T., *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*, Roma, Carocci, 2003.

Darling-Hammond L., Oakes J., *Preparing Teachers for Deeper Learning*, Cambridge (Mass), Harvard Education Press, 2019.

Darling-Hammond L., *How teacher education matters*, in "Journal of Teacher Education", 51, 3, 2000, pp. 166-173.

Darling-Hammond L., *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives*, 2000 (<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/File/392/515>).

Darling-Hammond L., *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*, Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education, 2000.

Darling-Hammond L., Bransford J., *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

De Anna L., Rossi C., Mazzer M., *Inclusione, narrazione e Disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Bologna, Edizione Cafagna, 2018.

De Angelis B., *L'ascolto come gioco impossibile. Metodologie dell'ascolto nella scuola*, Croce, Roma, 2000. De Angelis B., *Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva*, in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, Olmetti Peja D., U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

Del Bianco N., *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2020

Demetrio D., *L'educatore auto (bio) grafo, il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Milano, Unicopli, 1999.

Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1993.

Festinger L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, Franco Angeli, 1973.

Formenti L., Gamelli I. *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

Foucault M., *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Galanti A.M., Pavone M. (a cura di). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Milano, Mondadori Università, 2020.

Garbe C., Holle K., Weinhold S. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. Scientific report*, Lueneburg, University of Lueneburg, 2009.

Gaspari P., *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Roma, Anicia, 2008.

Genovesi G., *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2005.

Giaconi C., Del Bianco N., Caldarelli A. (a cura di), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei A., Caldarelli A., Aparecida Capellini S., *La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 21, 2021, pp. 7-21.

Giraldo M., *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*, Milano, Guerini Scientifica, 2020.

Giusti M., *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Guerini I., *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Havelock E.A., *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 1973.

Marzano A., Formisano A. *Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento*, in "MeTis", VI, 1, 2016, pp. 15-20.

Massa R., Demetrio D. (a cura di), *Della conversazione. La costruzione della conoscenza e il rapporto con l'altro*, Rimini, Guaraldi, 1993.

Mounier E., *Il personalismo*, Roma, AVE, 1964.

Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini, 1993.

Mura A. (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Nanni A. *La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va*, in R. Mantegazza (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Verona, Emi, 1996.

Neuropeculiar (a cura di), *Almanacco TUPS 2022. Nuovi disturbi autistici*, Sesto San Giovanni (MI), LEM Libreria, 2022.

Restak R., *The New Brain. How the Modern Age is Rewiring Your Mind*, London, Rodale Ltd, 2004.

Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Milano, Jaka Book, 1991.

Rossiello M. C. (a cura di), *Narrare l'inclusione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2020.

Ruggerini C., Manzotti S., Griffo G., Veglia F., *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson, 2013.

Salis F., *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in pedagogia speciale*, Roma, Anicia, 2016.

Salis F., *Raccontare per includere*, Roma, Anicia, 2023.

Salmon C., *Storytelling, la fabbrica delle storie*, Roma, Fazi, 2008.

Sclavi M. *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003.

Smorti A. (a cura di), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*,

Firenze, Giunti, 1997.

Stanovitch P, Stanovitch K., *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*, Jessup, MD, Ed. Pubs, 2003.

Taddei A., *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze, Firenze University Press, 2006.

Vadalà G., *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, Valtellina E., *Disability Studies. Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.

Valtellina E., *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, Milano, Mimesis, 2016.

Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.

Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Verona, EMI, 2008.

**Data di ricezione dell'articolo: 22 febbraio 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 18 e 21 aprile 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 20 giugno 2023**