

Raccontare per Raccontarsi. Un percorso narrativo e autobiografico

Giambattista Bufalino

Nel quadro del più ampio legame tra libro e educazione si edifica quel traliccio esistenziale, sotteso alla trama narrativa, teso a sollecitare moti emotivi e intraprendere nuove piste conoscitive della realtà umana. In special modo, l'albo illustrato, grazie al peculiare linguaggio della narrazione iconica, si configura quale spazio di incontro potenzialmente formativo che immette nella relazione con se stessi e con l'alterità. In tale direzione insiste, inoltre, l'esigenza di orientare prassi educative capaci di dare voce e cittadinanza alle dimensioni non razionali e ai vissuti esperienziali dei soggetti in formazione. In questo articolo, si presenteranno gli esiti di un'azione progettuale e di sperimentazione finalizzata alla progettazione di specifici percorsi educativi e narrativi aventi come finalità l'esplorazione delle dinamiche emotive e delle forme relazionali sollecitate dalla lettura degli albi illustrati al fine di poter fornire spazi di esplorazione del sé e di contatto con la propria storia personale e di gruppo.

Within the broader link between narrative and formativity, the text of a book aims at unveiling hidden meanings, attuning emotions and accessing human reality. The illustrated books, thanks to the particular language of the iconic narration, are configured as a space for formative encounters that allow a relationship with oneself and with otherness. In this context, there is also a need to promote educational practices that can give voice to the non-rational dimensions of subjects in training. On these premises, the findings of a research project will be presented with the aim of exploring the emotional dynamics and relational forms that are stimulated by reading illustrated books. This is to provide spaces for self-exploration, paths of personal meaning and contact with one's personal and group history.

Parole chiave: narrazione, albi illustrati, autobiografia, scuola, emozione

Key-words: narration, illustrated books, autobiography, school, emotion

1. Introduzione

Il libro che si legge non è il libro del primo autore, ma il libro del lettore, quasi a dire che ogni libro può avere tanti autori quanti sono i suoi lettori. Così, il libro che leggiamo è il *solo* libro che intendiamo. È il libro che diletta, che diventa uno strumento di cultura, che risveglia e

sorregge l'attività creatrice del soggetto; libro che, grazie alle sue *magiche* virtù, irradia e stimola con esempi suggestivi¹.

Nel racconto e nella scrittura letteraria si possono rintracciare quelle attività strutturate in un'esperienza antropologica universale in grado di veicolare discorsi, linguaggi e codici, che immettono, attraverso opportuni canali di mediazione e significazione, nella relazione con se stessi e con l'alterità². Nell'esperienza formativa della lettura si individua, così, un traliccio esistenziale, sotteso alla trama narrativa e alla fantasia del racconto, che diviene motivo di richiamo di quel godimento estetico che è proprio dell'esperienza del lettore. Inoltre, le risonanze emotive, i *moti dell'anima* li definiva Goethe, sembrano attraversare l'esperienza educativa della lettura in modo che si realizzi, per parafrasare Martin Buber, l'*incontro* generativo tra Io e Tu-narratore, Tu-autore, Tu-personaggio.

Tale caratterizzazione risulta significativa in riferimento alla cosiddetta letteratura giovanile e per l'infanzia che, negli ultimi decenni, ha fatto registrare un vigoroso cambiamento, lasciando maturare i segni di un importante rinnovamento³. Sul versante della ricerca accademica, si riconoscono molteplici e significativi⁴ orientamenti che tentano di delineare, non senza criticità, lo statuto epistemologico della letteratura per l'infanzia e, per così dire, il suo stemma disciplinare. La prospettiva adottata nel lavoro presentato di seguito esplora il più ampio legame tra libro e educazione al di là di una dimensione storica⁵ e all'interno dello

¹ Cfr. U. Zannoni, *La letteratura per l'infanzia e la giovinezza*, Bologna, Cappelli, 1946.

² L. Todaro, *L'orizzonte interculturale nei libri e nelle letture per l'infanzia: uno sguardo alla recente produzione editoriale italiana*, in "Quaderni di Intercultura", VIII, 201, 2016, pp. 74-87.

³ Cfr. L. Todaro (a cura di), *Spazi della parola, tempo dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 15-45; S. Blezza Picherle, *È lo stile che fa la differenza*, in Eadem (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2008, pp. 191-221.

⁴ Per una rassegna sugli orientamenti recenti nell'ambito della letteratura per giovani lettori in Italia si rimanda a L. Bellatalla, *La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", VIII, 12, 2017, pp. 22-34; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 2016; A. Nobile, *La letteratura giovanile oggi in Italia*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXII, 9, 2015, pp. 14-21; Idem, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, Brescia, La Scuola, 2015.

⁵ La letteratura per l'infanzia diviene uno strumento importante di conoscenza per la storia dell'educazione cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Per una storia della storiografia sulla letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Otto e del Novecento* in A. Antoniazzi

spazio privilegiato tra narrazione e formatività. Tale rapporto risiede nel DNA del testo di letteratura per l'infanzia costituendo il suo "specifico, la sua ricchezza e la sua sofisticazione"⁶. È questa una prospettiva riconducibile alle tesi avanzate da Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla⁷ che, giudicando teoreticamente inadatta ed impropria la nozione stessa di "letteratura dell'infanzia", arrivano a sostituirla con quella più ampia di "narratività", ossia di storia che si dipana attraverso soggetti tra loro in relazione, in cui la centralità della parola, creatrice di storie, ben si lega costitutivamente all'educazione⁸. Entro tale contesto prende forma la cosiddetta *buona letteratura*⁹ che non si serve della scrittura per educare in maniera paternalistica o moralistica i bambini o gli adolescenti, ma che presenta i romanzi e le storie narrate come chiave di lettura per comprendere la realtà e intraprendere nuove piste investigative. Siamo, infatti, "aggrovigliati nelle storie"¹⁰, come suggerisce Paul Ricoeur; le storie tessono e costruiscono la nostra identità narrativa; e in tale groviglio l'opera letteraria dispiega una smisurata capacità di alimentare l'immaginazione e di esserne a sua volta nutrita.

(a cura di), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 40-61; A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017; L. Pomante, *Per una storia della letteratura per l'infanzia italiana tra Otto e Novecento: tra nuove prospettive storiografiche e originali approcci metodologici*, in "Italice Wratislaviensia", I, 8, 2017, pp. 235-246; L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia e Storia dell'educazione: tangenze e contraddizioni di un rapporto complesso*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", V, 6, 2013, pp. 59-74; A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia come "fonte" per la storia dei processi culturali e formativi*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia: tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 29-48; Eadem, *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

⁶ F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in "Studi sulla formazione", XV, 2, 2012, p. 172.

⁷ G. Genovesi, L. Bellatalla, *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2011, p. 36.

⁸ Cfr. L. Bellatalla, *La letteratura per i ragazzi oggi: considerazioni e note*, in "Ricerche Pedagogiche", 181, 2012.

⁹ Cfr. A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano, 2002; B. De Serio, *Bambini teste dure, adolescenti extraterrestri e nonni ciliegi. Un viaggio metaforico tra le infanzie di alcuni scrittori italiani contemporanei di letteratura per l'infanzia*, in "Italice Wratislaviensia", 7, 2016, pp. 49-68.

¹⁰ Cfr. P. Ricoeur, *L'identità narrative*, in "Revue des sciences humaines", LXXXV, 221, 1991, pp. 35-47.

All'interno della recente produzione editoriale italiana per l'infanzia e per ragazzi particolare rilevanza assume l'albo illustrato¹¹, un dispositivo pedagogico che per la sua versatilità comunicativa e di significato si configura quale luogo di incontro potenzialmente formativo nel *groviglio* delle storie offerte dai vari protagonisti e personaggi¹². L'immersione in un libro con immagini alimenta il coinvolgimento emotivo del lettore in quanto gli consente un doppio godimento: da un canto, “il testo soddisfa il suo bisogno di storie”; dall'altro, “le figure alimentano la sua dimensione immaginativa”¹³. Si tratta di una *forma* letteraria che, grazie al peculiare linguaggio della narrazione iconica, si rivolge a un pubblico vasto ed eterogeneo; con specifico riferimento al mondo dell'infanzia, l'albo illustrato oltre a sollecitare un'intensa relazione con la persona adulta offre ai piccoli interlocutori “la possibilità di potersi soffermare sul proprio mondo interiore e scoprire le emozioni che li investono come dei fulmini a ciel sereno”¹⁴.

Su tali premesse teoriche verranno presentati gli esiti dell'azione progettuale e di sperimentazione *Raccontare per Raccontarsi. Narrazioni autobiografiche*, avviata dalla Biblioteca Civica della città di Ragusa¹⁵ e dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione e rivolta alle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado della città. L'azione

¹¹ Cfr. M. Terrusi, *A. Faeti, Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012; D. Forni, *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, XIV, 3, 2019, pp. 49-71; L. Vahedi, *Leggere prima di leggere: albi illustrati e libri app nell'età prescolare*, Roma, Associazione Italiana Biblioteche, 2018; E. Acerra, *Letteratura per l'infanzia e applicazioni: adattamenti ipermediali di opere classiche e albi contemporanei* in “Italice Wratislaviensis”, I, 8, 2017, pp. 11-28; M. Bernardi, *Children's literature and illustrated novels. Educating readers, literary works and visual surprises*, in “Studi Sulla Formazione”, XXII, 2, 2019, pp. 85-95.

¹² Cfr. G. Schiavoni (a cura di), *W. Benjamin, Strada a senso unico. Scritti 1926-1927*, Torino, Einaudi, 2006.

¹³ M. Campagnaro, *Educare lo sguardo: Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati*, in “Encyclopaideia: Rivista di fenomenologia pedagogia formazione”, XVII, 35, 2013, p. 90.

¹⁴ Cfr. E. Freschi, *Le letture dei piccoli. Una proposta di “categorizzazione” dei libri per i bambini da 0 a 6 anni*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2008.

¹⁵ Lo Spazio *Soffia Sogno* viene istituito all'interno della Biblioteca Civica Comunale di Ragusa nel 2016 con lo scopo di offrire ai giovani utenti della città uno spazio di narrazione che promuova il piacere della lettura e l'interesse per i libri e che consenta attivare spazi di esplorazione del sé, percorsi di significazione personale e di contatto con la propria storia personale, così come di formazione al pensiero collaborativo.

di ricerca è stata finalizzata alla progettazione di specifici percorsi educativi e narrativi e ha visto impegnato, attraverso un'azione di consulenza e di supervisione scientifica, un ricercatore della cattedra di Pedagogia Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania. Tale iniziativa si è configurata quale azione di *public engagement*¹⁶, qui intesa come l'insieme di attività senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società.

Il progetto si è sviluppato in due precipui momenti di ricerca e di formazione che si sono svolti lungo binari contigui. Con riferimento al momento di ricerca, la sperimentazione ha consentito attraverso una metodologia qualitativa di esplorare e descrivere l'attitudine dei gruppi e dei singoli a dialogare con i diversi linguaggi iconografici e ad elaborare ed esprimere le proprie sensibilità estetiche e i propri vissuti emotivi, attraverso processi di attribuzione di senso. In riferimento alla finalità formativa, la progettazione del percorso educativo ha previsto incontri di lettura (il *Raccontare*) e momenti successivi di elaborazione esperienziali basati sulla narrazione autobiografica (il *Raccontarsi*), attraverso cui il giovane lettore e i docenti partecipanti hanno potuto rielaborare le esperienze che avevano direttamente o indirettamente vissuto.

Prima di presentare gli aspetti operativi di questo lavoro, si illustreranno i presupposti epistemologici e metodologici del percorso di sperimentazione, muovendo da una riflessione sul potenziale narrativo espresso dagli albi illustrati che verrà compreso e reso intellegibile attraverso una prospettiva fenomenologica-ermeneutica. Seguirà poi uno spazio dedicato alla descrizione dell'intervento e, infine, una sezione con l'analisi critica dei risultati.

2. *L'albo illustrato: una "breccia" aperta sul cuore della terra*

Di recente gli studi e le ricerche nell'ambito degli albi illustrati hanno conosciuto un interesse crescente nel panorama della letteratura per l'infanzia. La ricchezza del binomio iconografico e testuale e la relativa possibilità di astrarre contenuti profondi consente un coinvolgimento del soggetto, poiché l'intreccio di metafore, inferenze e rimandi

¹⁶ Cfr. I. Loiodice, M. Ladogana, C. Colangelo, D. Dato, *L'alternanza scuola-lavoro all'Università di Foggia. Un'occasione di public engagement*, in "MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni", VIII, 1, 2018, pp. 136-155.

intertestuali permettono alle immagini di instaurare una relazione semantica, dinamica e articolata con il testo¹⁷.

Nel lavoro presentato l'albo illustrato diviene *medium*, una forma di espressione capace di veicolare conoscenza e una rappresentazione del mondo che, più che spiegarlo, lo dispieghi, lo mostri, lo evochi senza rinchiuderlo in discorsi assertivi. Diviene nondimeno *realtà relazionale*; sicuro e al contempo perturbante spazio immaginario in cui incontrare mondi, vissuti, socialità e individualità diverse dalla propria¹⁸. Nelle pagine dei libri illustrati, il giovane lettore ha l'opportunità di *incontrare* e attivare esperienze vicarie, compiute al posto di altre non direttamente attuabili, attraverso scambi generativi con uno spettro di altri immaginari¹⁹ che lo rendono intimamente coinvolto in una vasta gamma di esperienze umane²⁰. Tale investimento emotivo è spesso collegato a una risposta empatica che si verifica come parte dell'incontro dialogico tra il lettore e il testo, attivando processi d'*immedesimazione*. "Ecco, dunque, che il racconto si offre come palestra esperienziale in cui poter anticipare [o proiettare], attraverso l'identificazione e l'immedesimazione con i personaggi narrati, un vissuto ipotizzabile [o già presente], con tutto il suo carico di emozioni e veridicità"²¹. In altri termini, i protagonisti dei racconti e delle storie trasfondono quella energia che consente al soggetto di attribuire un significato ai testi. Inoltre, i lettori sono chiamati a condividere, intercettare, sentire le emozioni, i pensieri e le intenzioni *con* gli altri. Il lettore si ritrova così immerso, come

¹⁷ Cfr. M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson, 2013; M. Negri, *Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", XI, 3, 2016, pp. 117-138.

¹⁸Cfr. J. Lysaker, C. Tonge, *Learning to understand others through relationally oriented reading*, in "The Reading Teacher", LXVI, 8, 2013, pp. 632-641; L. Derman-Sparks, P.G. Ramsey, *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*, New York, Teachers College Press, 2011.

¹⁹ Cfr. M. Gregory, *Shaped by stories: the ethical power of Narratives*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2009.

²⁰ Cfr. C. Hughes, *Seeing blindness in children's picturebooks*, in "Journal of Literary & Cultural Disability Studies" VI, 1, 2012, pp. 35-51.

²¹ G. K. Scabello, *La letteratura per l'infanzia e il memento mori*, in D. Lombello Soffiato, *Leggere e fare ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007, p. 27. Si veda anche M. Nikolajeva, *Picturebooks and emotional literacy*, in "The Reading Teacher", LXVII, 4, 2013, pp. 249-254; Eadem, *Reading other people's minds through word and image*, in "Children's Literature in Education", XLIII, 2012, pp. 273-291.

suggerito da Bruner, in un *landscape of consciousness*²² svelato dalla narrazione, che consente una più profonda comprensione del *landscape of action*²³ e un completo coinvolgimento del soggetto nel mondo della storia.

Come rilevato da autori come Bruner, Bettelheim e Levorato, la narrazione non solo conferisce all'individuo la libertà di costruire un mondo simbolico, flessibile e adattabile ai diversi contesti, ma lo sostiene nel processo cognitivo di comprensione e di interpretazione del mondo. Inoltre, la relazione dialogica che il giovane lettore instaura con l'adulto gli consente di partecipare, con la propria soggettività, alla fruizione del testo e di collaborare, in chiave ermeneutica, alla costruzione della sua significanza²⁴. L'adulto organizza gli spazi, i tempi e i materiali, rende possibile l'esperienza della lettura ed è chiamato a svolgere una funzione di mediatore e ad un ruolo più diretto d'introduzione al piacere della lettura attraverso il narrare e il leggere. Difatti, la possibilità per il giovane lettore di fruire dell'esperienza della lettura non è naturale né innata; essa è facilitata da un adulto significativo capace di investire personalmente nella lettura e di renderla un'occasione di relazione e di crescita.

Per penetrare i significati plurimi della narrazione figurata, il lettore si avvale di diverse chiavi ermeneutiche, legate sia alla sua personalità sia alla comunità di riferimento. Le immagini e le illustrazioni aiutano il soggetto non solo nel processo di significazione, ma diventano rappresentazioni semiotiche di esseri umani in situazione, che sollecitano continui sguardi d'identificazione con la vita dei personaggi della storia²⁵. Attraverso la costruzione del significato, nella sintesi tra testo scritto e immagine, i giovani lettori possono connettersi e identificarsi

²² Cfr. J. Bruner, *Actual Minds. Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.

²³ Cfr. J. Bruner, *Actual Minds. Possible Worlds*, cit.

²⁴ Cfr. A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

²⁵ Cfr. J. T Lysaker, C. Tonge, D. Gauson, A. Miller, *Reading and social imagination: what relationally oriented reading instruction can do for children*, in "Reading Psychology", XXXII, 6, 2011, pp. 520-566; J.T Lysaker, A. Miller, *Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading*, in "Journal of Early Childhood Literacy", XIII, 2, 2013, pp.147-174.

con i molteplici personaggi, esplorare orizzonti sensoriali inusuali e intraprendere percorsi ermeneutici arricchenti e formativi²⁶.

Secondo Rosenblatt²⁷ i giovani lettori non sono consumatori passivi di un libro ma, all'interno di una relazione *transazionale* con il testo, consegnano il proprio *iceberg* personale di significati. Il tutto all'interno di uno spazio relazionale in cui i racconti aprono brecce che portano naturalmente a una condizione di ascolto silenzioso, per dare voce alla propria storia personale, una storia spesso non dicibile o non verbalizzabile. Man mano che le trame dei racconti e delle storie si svelano e di dispiegano, i giovani lettori tendono a ricondurre gli elementi del racconto alla loro esperienza personale e a comprendere le emozioni dei personaggi collegandole ai personali ricordi carichi di emozioni.

L'albo illustrato, come ricorda Marco Dallari, si configura come “un modello paradigmatico di conoscenza”²⁸ che unisce aspetti cognitivi diversi, competenze simboliche e aspetti della sfera affettiva²⁹, consentendo di dare voce alla dimensione non razionale e ai vissuti esperienziali dei bambini e dei ragazzi. Tuttavia, negli ambienti scolastici le figure che animano gli albi e le illustrazioni scontano una sorta di *peccato originale*³⁰: essendo legate ad un'esperienza sensoriale che produce piacere (il piacere visivo), e non solo, mal si confanno ad un *setting* didattico improntato sulla sfera del dovere. Esplorare e dar voce alle ramificazioni e ai movimenti emotivi dei giovani lettori diviene un'impresa alquanto complessa nel quadro di una cultura scolastica che esalta la competitività quale vocazione primaria dell'uomo e celebra la meritorietà quale codice etico. D'altro canto, l'aderenza a un certo regime educativo attraverso l'adozione di certe e positivistiche metodologie di insegnamento/apprendimento propone alterazioni e deviazioni distorte della realtà umana; realtà che è, invece, tessuta di affettività ed emoti-

²⁶ Cfr. J. T. Lysaker, T. Sedberry, *Reading difference: Picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture*, in “Literacy”, XLIX, 2, 2015, pp. 105-111.

²⁷ Cfr. L. Rosenblatt, *The transactional theory of reading and writing*, in R. B. Ruddell (ed.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, International Reading Association, 1994, pp.1057-1092.

²⁸ Cfr. M. Dallari, *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, in “Encyclopaedia. Rivista di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione”, XV, 30, 2011, pp. 11-39.

²⁹ Cfr. S. Barsotti, *L'albo illustrato un crocevia di linguaggi*, in “Form@re- Open Journal per la formazione in rete”, XV, 2, 2015, pp. 207-217.

³⁰ Cfr. R. Farnè, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002.

vità. Emergono, con evidenza, i gravi limiti di una pedagogia razionale fondata sul primato esclusivo e totalizzante dell'uomo razionale che ha finora trascurato, emarginato e spesso negato la dimensione non cosciente, ritenuta ininfluenza dal punto di vista educativo³¹. L'albo illustrato e le storie raccontate si offrono quale occasione per elaborare e mettersi in ascolto delle emozioni, per allacciare quei fili educativi che tessono la tela pedagogica fatta di coscienza emotiva, recupero del valore di un tempo lento, di ascolto e dell'importanza dei sensi.

Nel percorso di sperimentazione presentato, i partecipanti ascoltano i racconti e le storie proposte, osservano le immagini e le illustrazioni degli albi e si soffermano sui dettagli, si fanno domande con maggiore intensità e frequenza, si interrogano sul senso e sul significato di un'immagine o di un determinato passaggio narrativo reso particolarmente pregnante dalla narrazione visiva.

3. Alla ricerca del “senso”: una prospettiva fenomenologica ed ermeneutica

Il presupposto teorico su cui si basa l'azione di ricerca si connota per una specifica caratterizzazione epistemologica che fa da guida all'itinerario proposto. Nel considerare il processo educativo come realtà in cui le azioni umane divengono inestricabilmente intrecciate con componenti interne (intenzioni, propositi, motivazioni) e con rapporti esterni (persone, ambienti, contesti) che implicano interazioni sul piano dei significati, delle intenzioni, delle motivazioni, l'opzione metodologica individuata è quella riconducibile a un piano di indagine di tipo qualitativo³², capace di leggere e interpretare la realtà umana e le molteplici configurazioni della realtà educativa³³; si tratta di una prospettiva che resta aperta e flessibile a spiragli e ad interpretazioni che possono darsi

³¹ Cfr. G. Bonetta, *Educazione implicita e formatività invisibile*, in G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma, RomaTre-Press, 2019, pp. 133-142; Idem, *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma, Armando Editore, 2017; Idem, *Retropia educativa e leviatano pedagogico*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Pavia, Ibis, 2019, pp. 279-298.

³² Cfr. S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998; L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007; M. Pellerrey, *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, in “Italian Journal of Educational Research”, IV, 7, 2011, pp. 107-111.

³³ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit.

o sopraggiungere in momenti diversi, non secondo le categorie della ragione calcolante. In tale direzione, la finalità principale della ricerca è stata la *comprensione* e non una presupposizione delle dinamiche e dei processi del fenomeno educativo.

Su tali premesse, l'orientamento epistemologico adottato in questo lavoro è quello riconducibile all'approccio fenomenologico ed ermeneutico³⁴. Le indicazioni che alla ricerca educativa provengono dalla filosofia fenomenologica inducono a verificare le possibilità di esplorazione degli orizzonti frammentati del possibile, del singolo e del particolare nel tentativo di “descrivere l'essenza o la struttura basilare dell'esperienza”³⁵, laddove il termine *esperienza* rimanda non ad un oggetto fattuale, bensì ad atti di coscienza riferiti ad esperienze vissute³⁶.

In tale orizzonte epistemico, l'interesse del ricercatore non è costretto e limitato a fotografare la realtà, a fornirne una definizione esauriente ed esaustiva di fenomeni, dei comportamenti o delle situazioni, quanto piuttosto a disvelare l'analisi del senso che quei fatti *oggettivi* assumono per i soggetti e il modo in cui la coscienza di questi ultimi *intenziona* quei oggetti³⁷.

Secondo l'approccio ermeneutico diviene impossibile attestarsi su un'illusoria descrizione neutrale e oggettiva delle cose sulla scorta di fatti ed eventi, norme e criteri. In virtù di ciò, esercitare uno sguardo ermeneutico rappresenta un invito a misurarsi con l'esperienza; significa tentare di raggiungere l'esperienza vissuta dai soggetti, ponendo la centratura sui loro processi di significazione³⁸. Muovendo da una prospettiva ermeneutica, al centro dell'atto del processo pedagogico di lettura degli albi illustrati vi è un'interrogazione: un'interrogazione del testo che il lettore muove a se stesso e che riveste una posizione “gerarchicamente superiore” rispetto alla risposta, tanto più se si considera

³⁴ Cfr. B.K. Sohn, S.P. Thomas, K.H. Greenberg, H.R. Pollio, *Hearing the voices of students and teachers: A phenomenological approach to educational research*, in “Qualitative Research in Education”, VI, 2, 2017, pp. 121-14; M.D. Vagle, *Crafting phenomenological research*, London, Routledge, 2018; L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in “Education Sciences & Society”, I, 1, 2010, pp.143-156.

³⁵ S. Merriam, *Qualitative research: A guide to design and implementation*, Hoboken, Jossey-Bass, 2009, p.25.

³⁶ Cfr. K. Dahlberg, H. Dahlberg, M. Nyström, *Reflective lifeworld research*, Lund, Studentlitteratur, 2008.

³⁷ Cfr. M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci, 2008.

³⁸ Cfr. C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2012.

che, mentre le domande possono essere infinite, non è altrettanto detto che lo siano le risposte³⁹. Come suggerisce Campagnaro questa prospettiva fa dunque decadere la possibilità di comprensione totale del testo: “Il testo non è mai totalmente trasparente, e, anche alla luce di un’analisi puntuale e approfondita, rimane, comunque, adombrato da aree di ambiguità e indeterminazione”⁴⁰. Va da sé che gli albi illustrati rappresentano un tipo particolare di spazio relazionale e semiotico in cui l’ambiguità dei significati veicolata dalle immagini e dalle poche righe di testo invita il soggetto a transazioni personali che obbligano ad un’attribuzione di senso e a scegliere tra diversi percorsi narrativi. Su tali zone d’ombra, attraversate dalla soggettività, zone ambigue, poco esplorate e conosciute, si concentra l’analisi della ricerca.

4. *La descrizione dell’azione progettuale e di ricerca*

Nel quadro di tale orizzonte e spazio interpretativo si colloca l’azione progettuale e di ricerca, avviata nell’anno scolastico 2018/2019 dalla Biblioteca civica di Ragusa e rivolta alle scuole dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado della città di Ragusa. L’obiettivo della ricerca ha previsto la progettazione di percorsi educativi e di sperimentazione aventi come finalità l’esplorazione delle dinamiche emotive e delle forme relazionali sollecitate dalla lettura degli albi illustrati al fine di poter fornire spazi di esplorazione del sé e percorsi di significazione personale.

L’azione progettuale ha coinvolto nove docenti e centoottanta bambine/i e ragazzi/e di nove classi di Istituti Comprensivi e Circoli didattici (due classi della scuola dell’infanzia, tre della scuola primaria e due della scuola secondaria di primo grado) del territorio comunale di Ragusa, identificate secondo un campionamento stratificato per livello di istruzione⁴¹ e secondo due specifici criteri: 1) classi ritenute a forte criticità per la presenza di bambini e ragazzi con difficoltà comportamentali e/o di apprendimento; 2) disponibilità del docente a partecipare in maniera continuativa al percorso proposto.

³⁹ Cfr. L. Ferrieri, *In teoria la lettura*, in L. Ferrieri, P. Innocenti, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura*, Milano, Unicopli, 1995, pp. 15-155.

⁴⁰ M. Campagnaro, *Educare lo sguardo: Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati*, in “Encyclopaideia: Rivista di fenomenologia pedagogia formazione”, XVII, 35, 2013, p. 93.

⁴¹ Cfr. D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Roma, Carrocci, 2012.

Una lettera di invito di partecipazione alla ricerca è stata inviata a tutti gli Istituti comprensivi e ai Circoli didattici della città, unitamente ad una scheda esplorativa finalizzata ad acquisire informazioni sulla percezione dei docenti in merito all'andamento della classe e alla loro esperienza educativa. Per ragioni logistiche e al fine di garantire una rappresentanza di tutti gli Istituti comprensivi che hanno mostrato interesse all'iniziativa, delle trenta adesioni pervenute, nove classi sono state identificate sulla base di una prima valutazione e di colloqui di approfondimento con i docenti.

Una preliminare fase esplorativa e conoscitiva ha previsto un *focus group* (audio-registrato) con le nove insegnanti interessate alla sperimentazione al fine di indagare le loro pregresse esperienze nella lettura degli albi illustrati, le loro aspettative, motivazioni e le principali problematiche riscontrate nelle rispettive classi. Un altro *focus group* è stato organizzato al termine della sperimentazione per verificare l'impatto dell'esperienza in termini di elaborazione personale e professionale.

La fase di implementazione dell'azione di ricerca ha previsto la partecipazione dei ragazzi e dei docenti a un percorso di esplorazione narrativa appositamente progettato, ciascuno composto da tre incontri di lettura/laboratoriali dalla durata media di tre ore rivolti rispettivamente alle nove classi. Con la consulenza del ricercatore e in coerenza con le finalità del piano di indagine, sono state identificate tre tematiche di interesse⁴² (per un approfondimento si vedano le Schede di approfondimento in allegato) – la conoscenza di sé (*Allo Specchio*), l'ascolto delle proprie fragilità (*La fragilità*) e la relazione con l'altro (*Rischiare un incontro. Io e gli altri*) – e sono stati progettati degli specifici percorsi narrativi ed esperienziali, affidati a due educatrici esperte in lettura ad alta voce che svolgevano il ruolo di animatrici di gruppo per tutto il tempo dell'incontro, all'interno di uno spazio predisposto e organizzato in modo da favorire intimità e ascolto.

Nello specifico, per ogni incontro, i docenti e i giovani lettori prendevano posto in un apposito spazio in cui si svolgevano la narrazione e tutti i momenti in plenaria. Le educatrici, disposte davanti al gruppo, leggevano una o più storie, selezionate sulla base della loro coerenza

⁴² Per una presentazione più esaustiva delle finalità, dei contenuti e dei materiali delle attività laboratoriali ed esperienziali realizzate nel corso dei rispettivi incontri si rimanda alle tabelle in allegato. Il materiale, predisposto dal ricercatore e dalle educatrici, è stato prodotto in forma originale per la finalità della presente sperimentazione.

tematica con le finalità del percorso, e mostravano al gruppo le immagini dell'albo illustrato. Così, i partecipanti in gruppo potevano osservare i dettagli dell'immagine, ascoltare le differenti modulazioni vocali a seconda dei vari passaggi narrativi, interrogarsi sul senso e sul significato di un'immagine o di un determinato momento della narrazione visiva, all'interno di una esperienza multisensoriale che catturava l'interesse e l'attenzione del pubblico.

Al momento del racconto seguiva una fase esperienziale, guidata dalle educatrici, in cui sia i docenti che i giovani lettori, attraverso attività laboratoriali diversificate e parallele, formulavano ipotesi di significazione del sé, attivano continui spiazamenti, perturbazioni cognitive e movimenti emotivi, che giungevano a significare l'esperienza e a ricondurla alla propria identità di soggetto all'interno di un'avventura conoscitiva sempre aperta, continua e provvisoria. Gli incontri si concludevano in plenaria attraverso restituzioni personali e prevedevano momenti di narrazione autobiografiche guidati dalle educatrici. Ciascun partecipante poteva conquistare un'attenzione privilegiata e una forma di ascolto guidata ed emotivamente incoraggiante perché priva di giudizi. Le insegnanti, da una parte, condividevano con i loro allievi le loro riflessioni, dall'altra, potevano ascoltare e comprendere i vissuti condivisi dai giovani partecipanti, scoprendo inedite realtà e nuove biografie.

Gli incontri tematici e narrativi prevedevano la partecipazione di un ricercatore che ha *osservato*⁴³ direttamente i partecipanti e ha indagato, con puntualità, la corrispondenza tra parole, interpretazioni dell'agire e comportamenti, nel tentativo di comprendere le reazioni e le risonanze espresse dai bambini/e dai ragazzi/e durante la lettura e le attività laboratoriali. L'approccio adottato dal ricercatore si è caratterizzato per la sospensione del giudizio (*epoché*), ovvero "l'abbandono temporaneo" di teorie e pregressi meccanismi interpretativi con lo scopo di osservare e descriverne i comportamenti così come si manifestano. La raccolta di tali evidenze è avvenuta attraverso delle schede appositamente predisposte che consentivano una notazione libera.

Un diario di bordo⁴⁴ è stato messo a disposizione sia dei giovani lettori che delle insegnanti al fine di raccogliere, registrare e annotare le

⁴³ Cfr. G. Gobo, *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*, Roma, Carocci, 2001.

⁴⁴ Cfr. E. Gasperi, C. Vittadello, *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative*, in "Studium Educationis. Rivista quadrimestrale per le professioni educative", XVIII, 2, 2017, pp. 63-70.; L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

proprie riflessioni e elaborazione personali. Tale quaderno, rappresentato da un foglio di carta bianca diviso in tre parti (corrispondenti ai tre incontri del percorso), ha consentito ai partecipanti di ritagliarsi momenti di pausa e silenzio dopo la narrazione in una sorta di “ritiro riflessivo”⁴⁵. Al termine della sperimentazione, sono state condotte delle interviste semi-strutturate (audio-registrate) con le insegnanti al fine di comprendere le risonanze e gli eventuali effetti che questo percorso ha avuto nelle loro rispettive classi. Inoltre, le esperienze dei bambini e delle bambine e dei ragazzi e delle ragazze sono state raccolte attraverso degli elaborati finali (temi) per la scuola primaria e media inferiore e dei disegni per la scuola dell’infanzia.

In sintesi, ottenuti i necessari consensi dei partecipanti, la raccolta dei dati ha quindi previsto l’intrecciarsi di diversi strumenti di ricerca quali l’osservazione in contesti naturali, l’intervista semi-strutturata, i *focus group*, l’analisi dei diari di bordo e degli elaborati dei bambini e dei ragazzi, che hanno costituito un apparato strumentale finalizzato a “penetrare a fondo nel sistema dei significati che i soggetti attribuiscono al mondo”⁴⁶.

5. Alcune evidenze e considerazioni critiche

Nella sezione che segue si presenteranno alcune riflessioni critiche che scaturiscono dalla lettura del materiale dei diari di bordo, dai temi, dalle schede di osservazioni e dalle interviste e dei *focus group* dei docenti. Verranno presentate, senza avanzare pretese certe e indubitabili, “cogenze definitive e ultime”, alcuni punti d’appoggio anche provvisori, ma meditati, perché esaminati in profondità e resi trasparenti nel loro processo generativo. Sono elementi, quelli di seguito presentati, divenuti oggetti di *confronto intersoggettivo*⁴⁷ e, quindi, di un lavoro di condivisione del processo di interpretazione che ha consentito di sottoporre a uno sguardo plurale ogni gesto euristico. Le insegnanti e i loro allievi partecipano e fruiscono dell’esperienza di racconto e narrazione autobiografica: si tratta di livelli di elaborazione e di riflessione diversi,

⁴⁵ Cfr. J. Lukinsky, *Reflective withdrawal through journal writing*, in J. Mezirow (ed.), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, pp. 213-234.

⁴⁶ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Bari, Editori Laterza, 2004, p. 10.

⁴⁷ L. Mortari (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Milano, Mondadori, 2013.

che vengono sollecitati dalle attività esperienziali e dalle discussioni in gruppo, condotte dall'educatrici. Mettere al centro "l'esperienza" rappresenta una mossa epistemica propria della tradizione deweyana, all'interno delle tematiche d'indagine che risultano più capaci di coglierla nella sua densità di significati. In questo caso, l'analisi critica ermeneutica ha consentito di valorizzare le rispettive voci dei giovani partecipanti e dei docenti che qui di seguito vengono presentati

5.1 Le voci dei giovani partecipanti

La scuola dell'emozione. La letteratura pedagogica ribadisce con forza l'importanza di una scuola che lasci parlare gli affetti e educi all'empatia, diventando una scuola della narrazione e dell'emozione⁴⁸: Raccontare e raccontarsi diventano, così, sia strumento per valorizzare la memoria personale e collettiva, sia mezzo per coltivare attitudini autoriflessive ed empatiche⁴⁹.

Dalle esperienze dei bambini e dei ragazzi si evince come il tema delle emozioni e della loro formazione porti con sé la prorompente e la straordinarietà del cosiddetto *Inattuale pedagogico*, per parafrasare Giovanni Maria Bertin⁵⁰, rispetto a una recente più diffusa logica formativa spesso schiacciata su una "vulgata tecno-economica", dai suoi criteri di efficienza, competitività, iperspecializzazione che fanno regredire l'umanesimo, deperire le antiche solidarietà e dimenticare l'arte di vivere⁵¹. A corroborare tale asserzione insiste il carattere di straordinarietà col quale i partecipanti raccontano di aver vissuto questa esperienza, distante da quella solitamente esperita all'interno delle mura

⁴⁸ Cfr. F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 2000; M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2014; Eadem *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp. 21-39; D. Dato, *La scuola delle emozioni*, Bari, Progedit, 2004; S. Perfetti, *Sofferenza e progettualità esistenziale. Il ruolo delle emozioni nella scuola dell'affettività*, in "MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni", IX,1, 2019, pp. 212-227.

⁴⁹ Cfr. D. Dato, *La perenne scommessa: pensare le emozioni ed emozionare il pensiero*, in I. Loiodice (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Bari, Progedit, 2017, pp. 118-135.

⁵⁰ Cfr. G.M Bertin, *Nietzsche. L'Inattuale idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁵¹ Cfr. M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

scolastiche. Le esperienze di lettura, di narrazione e di elaborazione personale sono descritte negli elaborati finali dai partecipanti come “rilassanti”, “lontano dalla tecnologia” e portatrici di un “senso di felicità” e “di libertà”. La possibilità di dialogare in un ambiente sano e protetto ha consentito un’autentica apertura alla conoscenza di sé, lontano da barriere e pregiudizi. I partecipanti descrivono un senso di “sorpresa” nella possibilità di essere “riconosciuti” e di aver conosciuto alcuni compagni di classe attraverso delle esperienze di con-tatto: “una mia compagna era più sensibile di quanto pensassi”; “io e i miei amici abbiamo della grandi capacità che nessuno nota”. Si riscopre il piacere dell’altro (“stare con lei mi ha fatto veramente bene”), mentre tutti i partecipanti, se opportunamente coinvolti, si sono mostrati interessati a esplorare i propri vissuti e curiosi nel constatare come le emozioni siano qualcosa che accomunano e differenziano, con la loro carica di unicità e irripetibilità. Le indicazioni e le suggestioni offerte dai partecipanti impongono un’analisi critica su quanto la scuola in quanto istituzione formativa sia in grado di lavorare sulla consapevolezza della forza pedagogica del vivere le emozioni in maniera costruttiva, nel dare loro un senso e un *habitus*.

*Elogio dell’imperfezione*⁵². L’antropologia della perfezione, plaudita da una società efficientista, genera soggetti nevrotici, competitivi, vivificati da tensioni onnipotenti e animati dal permanente bisogno di superare i propri limiti e le proprie imperfezioni; soggetti, valutati secondo paradigmi eteronomi e secondo schemi e gradienti che seguono il metro di misura della perfezione (“è bravo”, “è intelligente”). Da qui, l’esito infelice: ovvero la negazione dell’umanità del soggetto e del suo essere-nel-limite. La scuola contemporanea edonista, “una macchina pedagogica” come asserisce Foucault⁵³, innervata dai caratteri della perfezione, della grandiosità, della possanza e della vitalità, sembra es-

⁵² Sul piano squisitamente etimologico, il termine imperfezione reca in sé l’idea della mancanza, dell’incompletezza, del non finito. Non esiste, quindi, imperfezione senza perfezione. Ripercorrere il cammino semantico-culturale di lungo corso che ha caratterizzato il profilarsi delle categorie della ‘perfezione’ e della ‘imperfezione’, divenute oggetto di riflessione nell’alveo di una lunga tradizione filosofica e al centro di tematizzazione da parte di polifonia di sapere, è impresa assai ardua. La storia della cultura occidentale ha sempre esaltato i caratteri della perfezione, con significative implicazioni sul piano ontologico che su quello etico-morale.

⁵³ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Torino, Einaudi, 1976.

tinguere o non accogliere tendenze contrarie o contrastanti⁵⁴. Semplicemente non li accetta. I racconti suscitano interesse e aprono breccie che conducono naturalmente a una condizione di ascolto silenzioso, che diventa momento di riflessione per dare voce alla propria personale imperfezione, non sempre semplice da individuare, da verbalizzare e da condividere. Grazie all'esperienza narrativa, la fragilità diventa preziosa risorsa, non è un tabù, ma una fragilità da condividere: “è come se avessi tolto un grande peso che ho dovuto portare”, afferma una partecipante.

Dalla lettura dei diari di bordo traspare una certa pressione sociale, performante e costrittiva ad apparire e a mostrarsi diversi da ciò che si è, che diventa preludio di ansia sociale. Così, di seguito, “parlano” e vengono riportate alcune delle debolezze e dei risvolti sofferti e difficili dell'esistenza dei partecipanti. Si tratta certamente di esperienze che sottopongono i partecipanti a una profonda tensione, che diviene sorgente di interiorizzazione e di riflessione e accresce la percezione del proprio sé. In una delle attività laboratoriale veniva chiesto a giovani partecipanti di dare voce alle proprie difficoltà e fragilità con una domanda. “Se la tua difficoltà avesse voce cosa verrebbe a dirti?”

Di seguito alcuni stimoli annotati nei diari di bordi dei giovani lettori.

“Io sono la tua insicurezza. Mi presento quando vorresti dire qualcosa in classe ma hai paura di sbagliare. Io sono la tua ansia mi presento quando devi essere interrogata, devi fare una verifica”;

“Io sono molto timida con le persone che non ho mai visto. Tipo quando mi invitano a casa loro oppure quando mi danno un passaggio a casa mi sento male e dico: ma chi sono queste? Il peggio è quando mi parlano perché io non vorrei parlare...però devo parlare per forza e mi fa stare male”;

“Sono la tua timidezza e c'è il mio zampino se tu non riesci a parlare durante un'interrogazione”

“Mi sento una confusione nella testa quando non so fare le cose”;

“Sono la tua ansia mi presento ogni volta che devi esporre oralmente”;

⁵⁴ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014. Inoltre, significative sollecitazioni provengono dai contributi di riflessione e dai saggi del numero monografico *Il ruolo della scuola oggi tra istruzione e formazione* in “Ricerche Pedagogiche”, LII, 208-209, 2018 in cui si dibatte sulla funzione della scuola e su alcuni nodi tematici caratterizzanti i pilastri della costruzione educativa del sistema formativo e della politica scolastica italiana.

“Io sono sempre in ansia durante le interrogazioni, ho sempre paura di non riuscire a prendere un buon voto”;

“Io sono la tua paura di parlare. Quando non riesci a parlare io godo. Sì, sono io quella a farti sbagliare nelle interrogazioni, sono io quella che non ti fa fare amicizie, insieme alla mia amica timidezza”.

Nel contesto di una scuola efficientista, performante e competitiva, l’antropologia della perfezione, cui aderisce una pedagogia lineare, razionale, connotata dal linguaggio rigido del potere e della ragione, proietta il soggetto in formazione verso l’irraggiungibile, spogliandolo della sua condizione umana e confinando il suo limite all’imperfezione. Di qui l’importanza delle *parole* che nella lettura e nella narrazione lasciano deflagrare tutta la loro energia esistenziale. Le parole ci salvano, afferma lo psichiatra Eugenio Borgna⁵⁵, possono curare e risollevarci dagli abissi dell’anima. La riflessione pedagogica ha il compito di portare alla luce e dare voce a tutte le esperienze fondative della vita umana, alla comprensione di quello che noi siamo e di quello che sono gli altri. Ogni parola *in-segna* (lascia un segno dentro). È nella parola, dunque, che l’uomo si fa uomo⁵⁶, è grazie a essa che si può ritessere la trama interrotta della vita, poiché crea ponti invisibili verso destini comuni. Questa consapevolezza rimanda, ancora una volta, alla complessità della relazione di aiuto e delle pratiche educative dell’aver cura al cui centro si pone come egregiamente suggerisce Gabriella D’Aprile, *l’elogio della fragilità*⁵⁷.

5.2 Le voci dei docenti

Le percezioni e le riflessioni riferite dalle insegnanti manifestano atteggiamenti molteplici e diversi riguardo la sperimentazione proposta. In riferimento all’esperienza dei partecipanti, i docenti riferiscono come le esperienze di narrazione abbiano creato un atteggiamento di stupore e di meraviglia che ha aperto al desiderio di moltiplicare e approfondire altre esperienze di lettura. In classe ritorna la curiosità per i libri letti, si rianimano e riaccendono emozioni partorite altrove. Quelle vissute nella biblioteca, secondo alcune insegnanti, sono esperienze *epifaniche*, nel senso che alcuni “alunni” si sono mostrati in modo diverso, o, forse,

⁵⁵ Cfr. E. Borgna E. *L’ascolto gentile*, Torino, Einaudi, 2017; Idem, *Le parole che ci salvano*, Torino, Einaudi, 2017.

⁵⁶ Cfr. M. Heidegger, *Lettera sull’“umanesimo”*, tr. it., Milano, Adelphi, 1995.

⁵⁷ G. D’Aprile, *Elogio della fragilità*, in “MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni”, IX,1, 2019, pp. 295-311.

si può aggiungere, sono stati autenticamente loro stessi. Certamente, si è prestata attenzione e ascolto alla storia personale del singolo, “ognuno ha il proprio zainetto” ricorda un insegnante, fatto di potenzialità e di risorse, ma anche di “sassi e incombenze”. “Ho capito che qualcuno si sente più escluso”, “Alcuni comportamenti manifestano altro”, “Ho avuto molte conferme”; “Ho potuto capire altri aspetti. Ad esempio, un bambino in difficoltà ho capito che in realtà è un bambino creativo”: sono solo alcuni dei commenti che le insegnanti hanno riferito a margine del percorso di sperimentazione; insegnanti a tratti stupiti per quanto riferito dagli alunni e contenti per averli conosciuti meglio.

Gli insegnanti essendo soprattutto preoccupati di far conseguire un apprendimento ottimale (“in classe bisogna spiegare”) lasciano che il ruolo delle emozioni rimanga in gran parte non esaminato, soppresso e minimizzato. In linea con altre ricerche⁵⁸, generalmente hanno paura di partecipare alle dinamiche emotive, credendo che sia qualcosa di troppo personale.

Significative sono alcune riflessioni avanzate riguardo le motivazioni dei docenti a partecipare a questa azione progettuale. “Vorrei imparare metodi nuovi”, “vorrei usare (corsivo mio) i metodi narrativi”. Da parte delle insegnanti, sembra emergere un atteggiamento quasi reverenziale nei confronti delle metodologie didattiche che, investite di potere taumaturgico, sembrerebbero rappresentare la “panacea” o alcune “ricette valide” al fine di “gestire” la classe. L’attuale *mainstream* funzionalista obbliga a considerare “ciò che funziona” come degno di attenzione e, nel campo della formazione dei docenti, fatica a recidere i legami di dipendenza da aggiornamenti estemporanei ed eteronomi. Il mercato della formazione in cui si apprendono tecniche e metodologie è ben lontano da una vera formazione, centrata sui bisogni dei docenti. In realtà, l’azione progettuale ha voluto stimolare il docente a farsi un docente esploratore dei mondi interiori e psichici non conosciuti e forse inconoscibili dalla mente razionale⁵⁹. Mondi difficilmente conoscibili

⁵⁸ Cfr. P. Fitzsimmons, E. Lanphar, ‘When there’s love inside there’s a reason why’: *emotion as the core of authentic learning in one middle school classroom*, in “Literacy Learning: The Middle Years”, IX, 2, 2011, pp. 35-40; A. Cunti, A. Priore, *Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente*, in “Pedagogia Oggi”, XVII, 1, 2019, pp. 525-540.

⁵⁹ Tale percorso è orientato da un’idea di ricerca educativa che si connota come *formativa* e, allo stesso tempo, *trasformativa*; *formativa* perché finalizzata a valorizzare la capacità epistemica dei docenti, coltivando la loro competenza nel costruire nuovi saperi e conoscenze pedagogiche; *trasformativa*, perché capace di andare oltre i processi di osservazione, analisi, descrizione, per elaborare “saperi” pedagogici

con la ragione e i suoi linguaggi, ma accessibili attraverso i linguaggi delle immagini, delle emozioni, delle immagini emotive. E in effetti, facendo leva sulle capacità autoriflessive degli insegnanti si sono attivati percorsi inediti di riflessione che hanno condotto a una maggiore consapevolezza sul loro ruolo educativo. Come *agenti riflessivi*, gli insegnanti non si limitano all'impiego di un repertorio di metodologie didattiche, ma sono chiamati a riflettere sulla prassi⁶⁰, a mettersi in gioco sul piano delle proprie risorse e attitudini cognitive, emotive, relazionali.

La maggioranza delle insegnanti si è mostrata interessata, ma a tratti distratta, non troppo attenta a cogliere alcuni episodi che si sono verificati, quasi come se rumori e interferenze continue le distraessero dal quel momento epifanico; alcune, infatti, non sembravano attente alla fragilità che emergeva, sembravano rassegnate, come se non esistesse possibilità di cambiamento; altre sono sembrate centrate sulle “cose da fare” a scuola, che sono tante, e poco pronte a guardare con occhi nuovi nuove possibilità. Attente e rispettose, ma molto stanche e a tratti rassegnate per l'immenso compito che hanno e il poco sostegno ricevuto dall'istituzione scolastiche, sono insegnanti che svolgono con impegno quanto richiesto, ma conservano un atteggiamento di sfiducia sui cambiamenti possibili e anche sul riconoscimento delle positività che a tratti emergono.

6. Note conclusive

L'universo della narrazione iconica si presenta in multiformi e caleidoscopiche sfaccettature che dilatano gli orizzonti di studio e di ricerca della letteratura per l'infanzia. Nell'azione progettuale e di ricerca presentata la narrazione attraverso le immagini è riuscita ad attrarre e sollecitare un pubblico eterogeneo, dalle classi dell'infanzia fino ai ragazzi più grandi e sollecitare vissuti emotivi e storie personali. Ha consentito di dare voce alle esigenze più profonde, di percorrere strade divergenti e di illuminare quelle energie psichiche, illuministicamente tenute a freno da percorsi formativi e culturali spesso incapaci di rispondere ai bisogni formativi del soggetto. Ha consentito, quindi, l'apertura a quel

nuovi, situati, contestualizzati, anche se non rubricabili, enciclopedizzabili, “sfuggenti” perché non esprimibili con i linguaggi razionali, capaci però di incidere sulla qualità dei processi reali di istruzione e formazione.

⁶⁰ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

processo di riconoscimento e di riscatto della nozione di imperfezione, a lungo taciuta, definita dalla sua inadeguatezza e divenuta oggetto di precisi disegni di eliminazione nella scuola del successo e del merito. In tale quadro, la narrazione ha richiesto la progettazione di specifici spazi, tempi e azioni e un accompagnamento progressivo dei partecipanti in questo percorso formativo. La lettura degli albi illustrati, rispondendo alle tacite richieste dei partecipanti, ha supportato quel processo di “messa in ordine” del loro mondo emotivo, aiutandoli a comprendere meglio se stessi e gli altri. Quando il lettore incontra storie interessanti e significative, prova tutta una gamma di emozioni che fanno nascere un interesse per la lettura, che si trasforma in piacere intenso e profondo. Il libro diviene veicolo di relazione ma anche strumento di conoscenza; oggetto da esplorare ma anche da inventare e costruire; veicolo del proprio pensiero, espressione viva dei propri vissuti.

Tuttavia, alcuni elementi di criticità sono emersi. Un primo livello riguarda la condivisione dei risultati con i docenti non coinvolti nel percorso, essenziale per generare le condizioni per un cambiamento istituzionale nel modo di “fare e essere scuola” nei contesti scolastici interessati. Il lavoro con un gruppo relativamente esiguo di docenti interessati e l’eterogeneità delle loro appartenenze istituzionali rende certamente precipuo il carattere intenso e denso dell’esperienza, ma problematizza la dimensione della diffusione e socializzazione degli esiti con gli altri docenti. Il rischio è l’isolamento progettuale come purtroppo avviene per tante iniziative realizzate a livello scolastico che non producono, a livello sistemico, la trasformazione desiderata. Altro elemento riguarda la formazione dei docenti e la loro capacità di accompagnare i bambini e i ragazzi nell’indagare un testo complesso, sia esso letterario che iconico; impresa non immediata, né tanto meno scontata. L’ermeneutica iconica implica un processo di lettura, comprensione e interpretazione dei significati e un coinvolgimento del docente che superi la sola “tecnica didattica” e favorisca un atteggiamento esistenziale da parte del docente al fine di “costruire” una scuola che non sia solo luogo cognitivo, ma anche luogo del desiderio⁶¹, luogo psichico e della cura in cui le esistenze scolastiche di docenti e allievi sono innanzitutto relazioni umane fatte di emozioni e di desideri di vita e di creazione, di sogni reali⁶².

⁶¹ Cfr. J. Orsenigo, *La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita*, in “Ricerche Pedagogiche”, 2018, LII, 208-209, pp. 206-232.

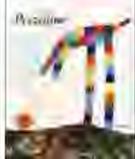
⁶² Cfr. G. Bonetta, *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in “Pedagogia Oggi”, 1, 2016, pp. 156-168.

Primo Incontro. Allo specchio

Finalità e contenuti:

Il momento narrativo intende sollecitare i partecipanti a “individuarsi” ed a specchiarsi, ricercando la propria unicità attraverso un percorso di consapevolezza delle proprie qualità personali, dei tratti distintivi del carattere e dei propri limiti. In tal modo, si potrà riconoscere nella presenza dell’Altro un’opportunità per approfondire la conoscenza di sé e costruire la propria immagine. Si offrirà ai partecipanti la possibilità di vivere l’esperienza di un percorso introspettivo guidato, quale modalità di approfondimento della conoscenza di sé

L. L’ipni, *Pezzettino*, Babalibri, Milano, 2006.



L’albo illustrato presenta la storia del personaggio Pezzettino, un esserino molto piccolo rispetto ai suoi grandi amici che fanno cose meravigliose. A Pezzettino viene, quindi, il dubbio di essere, come dice il nome stesso, un pezzettino di qualcun altro. Chiede a chiunque “sono un tuo pezzettino?”, ma riceve sempre la stessa risposta negativa. Un giorno chiede a Quello-saggio, che gli dà un consiglio: andare sull’isola Chi-Sono per scoprire chi è realmente. E così, giunto in quest’isola e rotto in mille pezzi, il protagonista scopre di non appartenere a nessuno, ma di essere lui stesso composto da tanti pezzettini.

Attività laboratoriale per i giovani partecipanti

All’interno di un cartoncino bianco, i partecipanti incollano, a propria scelta, una striscia di carta di colore e di forma variabile che raffigurerà il proprio pezzettino, all’interno del quale verrà scritta o disegnata una qualità, un limite o anche una capacità di cui si è coscienti. Un lembo di carta colorata rimane vuoto, senza alcuna scritta. Concluso questo momento, i partecipanti condivideranno la propria qualità con un/una compagno/a del gruppo, che aggiungerà sul pezzetto di carta rimasto vuoto un’altra qualità che non è stata riconosciuta come propria, ma che il/la compagno/a ha notato o di cui ha fatto esperienza. Ciò avverrà attraverso la narrazione di un episodio concreto di vita vissuta. Dopo questo scambio, il gruppo si ritrova insieme per condividere l’esperienza vissuta in coppia e lo fa in maniera volontaria. In questo momento ogni partecipante ha la possibilità di raccontare sé stesso, conquistando una attenzione privilegiata e una forma di ascolto guidata.

Attività laboratoriale per i docenti

L’insegnante annota nel proprio diario di viaggio le qualità e le caratteristiche di ciascun alunno della propria classe.

Secondo incontro. La fragilità

Questo incontro intende sollecitare i partecipanti a riconoscere i propri limiti e le proprie difficoltà, a dare voce e cittadinanza alla propria fragilità, spesso percepita come qualcosa da nascondere e di cui vergognarsi. Si scopre che la fragilità appartiene a ciascuno e accomuna tutti; si incoraggia la condivisione delle difficoltà, si sperimenta il supporto dei pari e l’affidamento a adulti mediatori in contesti protetti.



D. Bella, *Come un pesce fuor d’acqua*, Milano, Mondadori, 2017

Questo albo illustrato racconta la storia di Alfie e dei segreti che può confidare solo e soltanto alle pareti della sua cameretta. A volte si è difficile essere coraggiosi, a volte si ha quella sensazione di esserlo, altre volte non si è pronti...finché un bel giorno, lo si è.

A.G. Bhaïe, *Un trascurabile dettaglio*, Milano, Terre di Mezzo, 2016.

Il protagonista è nato con una piccola differenza, così piccola che quasi non si vede; quel trascurabile dettaglio gli impediva di fare bene e a scuola non riusciva a trovare amici. Poi ha scoperto una formula magica e da quel giorno tutto è cambiato



Attività laboratoriale per giovani partecipanti:

Ogni partecipante disegna su stesso su un cartoncino e individua una propria fragilità personale. Nello stesso cartoncino questa fragilità viene rappresentata in maniera libera attraverso dei fili di lana (messi a disposizione dei partecipanti) che saranno collocati nella parte del corpo in cui la difficoltà è percepita (Ad esempio, se sono molto timido e ho difficoltà a parlare con gli altri potrei collocare il mio groviglio nella parte della gola). Viene quindi chiesto ai giovani partecipanti di dare un nome alla fragilità (cosa non mi piace di me/cosa mi fa stare male a scuola e con gli altri/cosa non so fare). In un altro cartoncino bianco che verrà collegato alla matassa personale viene chiesto di “dare voce” e “far parlare” la propria fragilità (Ad esempio: “Io sono la tua timidezza, mi presento ogni volta che...”), raccontando quando si presenta e cosa ha da dire. Di seguito, in maniera volontaria e libera, ciascun partecipante può raccontare le proprie fragilità al resto del gruppo mentre gli altri possono fornire un feedback su quanto ascoltato. La narrazione autobiografica della propria fragilità conquista l’attenzione, il silenzio e lo sguardo di tutti, insegna la reciprocità dell’ascolto e l’attenzione per gli altri.

Attività laboratoriale per docenti

L’insegnante annota sul suo diario le fragilità che percepisce appartenere a ciascuno dei suoi alunni (ad esempio, Carlo ha difficoltà ad aprirsi al resto del gruppo e si isola spesso). Di seguito risponde e riflette su questa domanda: Come posso trasformare la sua difficoltà in risorsa? Nella sessione plenaria ascolta i commenti dei giovani appuntando eventuali commenti.

65 – *Raccontare per Raccontarsi.*
Un percorso narrativo e autobiografico

Terzo incontro. Rischiare un incontro. Io e gli altri

Questo momento è finalizzato ad accogliere la diversità offerta dall'Altro all'interno di una relazione di amicizia che metta in rilievo la complementarietà di ciascuno. I partecipanti sono invitati a riflettere su come l'amicizia si nutra di atteggiamenti e comportamenti concreti che richiedono una personale responsabilità nella costruzione e nel miglioramento delle relazioni sociali. Si intende definire il valore del gruppo dei pari come sostegno nella crescita personale e scoprire la bellezza della collaborazione e della gioia che scaturisce dalle situazioni di condivisione amichevole.

D. Bella, *La finestra*, Siracusa, Verbavolant, 2017



Ci sono finestre da cui guardare il mondo e finestre da cui guardare dentro se stessi, come il piccolo protagonista di questa storia che osserva e registra tutto dall'alto della sua finestra al diciottesimo piano. Sarà l'incontro "a distanza" con un nuovo amico a scatenare la sua immaginazione e a fargli vedere la città sotto una luce diversa.

G. Dorèmus, *La ricetta miracolosa*, Milano, Terre di Mezzo, 2016.

Andrea ha solo tre carote, il suo vicino Nicola due uova e un po' di formaggio. E gli altri abitanti del condominio non sono messi meglio. Che fare? Per preparare la cena servirebbe proprio un'idea geniale. Una ricetta miracolosa che riunisca tutti i vicini



Attività laboratoriali per i giovani partecipanti

I partecipanti, divisi in gruppi, vengono invitati a pensare e realizzare graficamente: 1) un simbolo del gruppo che li raffiguri, costituito in forma di puzzle, in cui ciascun ragazzo/a rappresenti un pezzo; 2) creare un motto di gruppo (ad esempio, uno slogan) che identifichi ciò che hanno condiviso nel gruppo e gli obiettivi che si sono dati. Infine, si invitano i partecipanti a stabilire in modo personale e concreto l'impegno di ognuno per realizzare relazioni migliori nel contesto classe. Ogni impegno sarà scritto nel pezzo di puzzle corrispondente alla propria persona e sarà firmato come segno di responsabilità personale.

Attività laboratoriali per i docenti

L'insegnante assume un impegno concreto da realizzare per migliorare le relazioni all'interno della classe.