

ORIENTARE CON LA LETTERATURA

La didattica orientativa con approccio
narrativo per la scuola secondaria

Simone Giusti, Maria Alessandra Molè

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ

FrancoAngeli 

STORIE *per* PERSONE *le* e le COMUNITÀ

Direzione: Federico Batini, *Università degli Studi di Perugia*, Simone Giusti, *Università degli Studi di Siena*

La collana pubblica ricerche e manuali di pratiche finalizzati allo sviluppo e alla realizzazione delle capacità umane attraverso l'utilizzo di storie. Nata dalle comunità scientifica e professionale che dal 2007 fa riferimento al convegno biennale "Le storie siamo noi". Questa iniziativa editoriale ha lo scopo di fornire uno spazio di incontro tra ricercatori e operatori di diversi settori e discipline, i quali condividono la necessità di studiare empiricamente gli effetti delle varie pratiche educative e di cura, di individuare nuovi concetti e strumenti, di diffondere pratiche consolidate e verificate in grado di favorire, attraverso pratiche narrative, lo sviluppo delle persone e delle comunità.

Comitato scientifico: Vincenzo Alastra, *ASL Biella*; Chiara Bertolini, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Cristina Caracchini, *Western University, CA*; Roberta Cardarelo, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Michele Cometa, *Università degli Studi di Palermo*; Maurizio Alfonso Iacono, *Università di Pisa*; Paolo Jedlowski, *Università della Calabria*; Giusi Marchetta, *insegnante e scrittrice*; Michele Petit, *CNRS Parigi*; Vanessa Roghi, *ricercatrice indipendente, fellow Columbia University*; Andrea Smorti, *Università degli Studi di Firenze*; Natascia Tonelli, *Università degli Studi di Siena*).

Coordinamento editoriale: Marco Bartolucci.

FrancoAngeli 



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ORIENTARE CON LA LETTERATURA

La didattica orientativa con approccio
narrativo per la scuola secondaria

Simone Giusti, Maria Alessandra Molè

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ

FrancoAngeli 

Il volume è pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi di Siena.

Il lavoro di ricerca si è svolto nell'ambito del progetto Orientare alla lettura (Orienta.Le): <https://orientale.unisi.it/>

Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne.
Università degli Studi di Siena - Piano di sostegno alla ricerca per progetti di ricerca *curiosity-driven*.

Isbn digitale 9788835167686

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione, di *Simone Giusti* Pag. 7

Parte prima **La didattica orientativa con la letteratura**

1. Un'idea di orientamento, di *Simone Giusti* » 17

2. Un'idea di letteratura, di *Simone Giusti* » 42

3. Percorsi di didattica orientativa con la letteratura, di *Simone Giusti* » 61

Parte seconda **I risultati del progetto**

4. La biblioteca di classe, di *Andrea Siragusa* » 75

5. La formazione e le attività didattiche: monitoraggio e analisi dei risultati, di *Alessandra Maria Molè* » 85

6. La ricezione letteraria degli studenti delle scuole secondarie, di *Paolo Di Nicola* » 115

Parte terza
I prodotti

- 7. Kit didattici e microproiezioni**, di *Simone Giusti* » 133
- 8. Strumenti per il monitoraggio**, di *Alessandra Maria Molè* » 160

Introduzione

di *Simone Giusti*

Questo libro rende conto di un progetto di ricerca che si configura come la messa alla prova di un servizio di supporto per insegnanti di lingua e letteratura italiana della scuola secondaria italiana. L'attività di ricerca, che ha previsto la progettazione e la realizzazione di alcune procedure e tecniche didattiche, avrebbe dovuto consentire di acquisire conoscenze sulla loro applicazione attraverso l'interpretazione delle opinioni, delle percezioni e dei prodotti elaborati dai soggetti coinvolti. Una volta elaborate e discusse le informazioni acquisite, quelle stesse procedure sono state sottoposte a un'attenta revisione e messe a disposizione gratuitamente sul sito dell'Università degli Studi di Siena, sono state divulgate attraverso interventi pubblici, articoli e capitoli di libri, e oggi vengono elaborate e sintetizzate in questa pubblicazione.

Il servizio da mettere alla prova, che può essere descritto come un dispositivo composto da materiali per l'autoformazione e da istruzioni e strumenti per la realizzazione di percorsi di didattica orientativa, è stato ideato sulla base di alcuni principi enunciati in fase progettuale e riportati sinteticamente qui di seguito.

- L'orientamento – concetto intorno a cui regna una gran confusione – è da intendersi esclusivamente come orientamento formativo, secondo il paradigma oggi dominante nella ricerca scientifica, e anche secondo quanto previsto dalla normativa, che parla espressamente di orientamento come «un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere

le scelte relative»¹. Ciò significa che tutte le idee di orientamento che fanno riferimento a paradigmi superati o che si pongono finalità diverse dall'*empowerment* delle e degli studenti non possono trovare spazio in questo progetto.

- L'orientamento formativo non si configura come una nuova disciplina di insegnamento, né tantomeno come un'attività extracurricolare da far svolgere esclusivamente a personale esterno alla scuola. Nella prospettiva della didattica orientativa, l'insegnante di una disciplina – in questo caso dell'Italiano nella scuola secondaria di primo grado o di Lingua e letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado – dovrebbe essere sollecitato a interrogarsi sul ruolo dell'insegnamento disciplinare nello sviluppo delle competenze di auto-orientamento delle e degli studenti.
- Il coinvolgimento diretto di insegnanti che aderiscono volontariamente alle proposte didattiche è sempre e comunque fondamentale all'introduzione di innovazioni e trasformazioni nei modi di fare scuola, motivo per cui ogni strumento e ogni procedura sono condivisi e messi alla prova nelle proprie classi da ogni insegnante che partecipa al progetto, a cui è richiesto in più occasioni e attraverso diversi canali di esprimere le proprie opinioni e di raccontare le attività svolte, così come è data la possibilità di abbandonare il progetto senza conseguenze.
- La ricerca accademica, e in particolare la ricerca in didattica della letteratura, ha il compito di affiancare le istituzioni scolastiche e i e le docenti di area linguistico-letteraria nell'individuazione e nella scelta di risorse didattiche congruenti con i presupposti epistemologici e metodologici della disciplina. Si tratta, quindi, di supportare chi insegna fornendo delle procedure compatibili con l'idea di letteratura accettata dagli studi letterari e, anche, mettendo a disposizione gli strumenti concettuali necessari a comprendere e condividere consapevolmente i presupposti teorici che sono alla base di ogni tecnica didattica. Nessuna tecnica didattica è neutra, esplicitarne i valori sottesi e le finalità implicite è un compito fondamentale della didattica generale e anche di quella disciplinare.

Nel rispetto dei principi enunciati, il progetto ha scelto di mettere alla prova di un campione autoselezionato di docenti di scuola secondaria dei percorsi di orientamento formativo delineati secondo i presupposti della metodologia dell'orientamento narrativo e tenendo conto delle acquisizioni più recenti degli studi sugli effetti della lettura letteraria e sulle sue potenzialità trasformative.

1. Si tratta della definizione condivisa fra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2012 e riportata nelle *Linee guida per l'orientamento* del Ministero dell'Istruzione e del Merito del 2023, in nota alle pp. 1-2.

Prima di presentare nel dettaglio l'idea di orientamento (capitolo 1) e l'idea di letteratura (capitolo 2) sottese all'intero lavoro di ricerca, può essere utile conoscere il modo in cui sono state organizzate e si sono svolte le diverse iniziative. La prima fase del progetto, che ha avuto ufficialmente inizio a novembre del 2022, è stata dedicata principalmente all'individuazione di un corpus di brani tratti da opere letterarie considerate utili alla realizzazione delle attività di orientamento con approccio narrativo. Grazie alla collaborazione di Andrea Siragusa, assegnatario di una borsa di ricerca del Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne dell'Università di Siena, è stato possibile procedere alla realizzazione di interviste a studiose e studiosi dello stesso dipartimento, all'organizzazione di lezioni e seminari pubblici sulla letteratura working class, sulla letteratura "controcanonica", sulla lettura poetica e l'ecologia della parola, e a un'indagine bibliografica condotta sui percorsi di orientamento narrativo già pubblicati e sui dizionari tematici (si veda il capitolo 4 di questo volume).

A queste iniziative previste dal progetto, che hanno portato alla realizzazione di una bibliografia scientifica e di un repertorio di oltre cento brani necessaria procedere nella progettazione esecutiva dei percorsi, si è affiancata un'ulteriore azione di ricerca, divenuta opportuna se non necessaria in seguito all'emanazione delle *Linee guida per l'orientamento* da parte del Ministero. Nel mese di aprile del 2023, in collaborazione con Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e con il comitato organizzatore del convegno *Le storie siamo noi*², si è tenuto all'Università per gli studi di Siena il seminario *Le nuove Linee guida per l'orientamento nel sistema di istruzione: verso un curriculum di orientamento formativo in verticale?*³, a cui hanno partecipato alcuni dei massimi esperti italiani di orientamento, un dirigente ministeriale e alcune e alcuni dirigenti scolastici già impegnati nell'attuazione della norma. Il seminario di studi, che anche per la sua tempestività è stato molto partecipato (oltre centotrentamila visualizzazioni al momento di andare in stampa), ha consentito di acquisire informazioni utili alla definizione delle procedure didattiche e di avviare una discussione interna alla comunità scientifica nazionale sulla didattica orientativa con approccio narrativo e sul ruolo delle risorse letterarie nell'educazione all'orientamento⁴.

2. Le informazioni sul convegno e sulle iniziative correlate sono disponibili sul sito www.lestoriesiamonoi.eu.

3. Il seminario è disponibile sul canale YouTube del DFCLAM dell'Università degli Studi di Siena.

4. A questo seminario ne sono seguiti altri, uno ad Arezzo nel mese di settembre del 2023, uno a Torino a gennaio del 2024. Da questo seminario è nato il progetto di un volume intitolato *Orientarsi nell'orientamento*, pubblicato dall'editore Il Mulino e diffuso anche in formato open access.

La seconda fase, il cui fine era la progettazione esecutiva dei percorsi di didattica orientativa e la realizzazione dei kit didattici da proporre alle e ai docenti, si è svolta, diversamente da quanto previsto, in diretta collaborazione con alcuni docenti e dirigenti scolastici, anche facendo visita direttamente alle scuole interessate, in modo da poter garantire la maggiore sostenibilità possibile alle attività didattiche, che avrebbero dovuto essere realizzate durante il primo anno di applicazione di una norma che non era stata preventivamente discussa con le scuole e che in alcuni ambienti è stata recepita – anche per i ritardi con cui sono svolte le procedure di individuazione e di formazione dei docenti tutor dell'orientamento – come un'imposizione calata dall'alto.

In seguito al confronto con dirigenti e docenti si è deciso tra l'altro di non procedere alla realizzazione di percorsi diversi per ogni ordine di scuola – licei, tecnici e professionali – e di privilegiare quindi la scelta di opere letterarie, di temi e di esercizi diversi e variegati, corrispondenti alla molteplicità di esperienze e di interessi delle e degli studenti.

La progettazione ha condotto alla realizzazione di tre diversi kit didattici composti da dodici distinte attività, per un totale di almeno diciotto ore di lavoro a scuola:

- kit didattico per la scuola secondaria di primo grado;
- kit didattico per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado;
- kit didattico per il secondo biennio e quinto anno della scuola secondaria di secondo grado.

Le istruzioni e i relativi strumenti sono stati accompagnati da tre videolezioni, che procedono dalla spiegazione della storia e dei principi teorici e politici sottesi alla didattica orientativa verso l'introduzione agli approcci narrativi applicati alla didattica della letteratura e alle strategie e tecniche per la didattica orientativa con la letteratura. Nell'ultima lezione viene illustrata la procedura didattica che si ripete per ogni attività. Ogni incontro è organizzato intorno a un brano di un'opera letteraria e si articola nelle seguenti fasi:

1. lettura ad alta voce condivisa;
2. rielaborazione da parte delle e degli studenti (racconto orale, scrittura creativa individuale e di gruppo, fotolinguaggio, fotocollage, attività di riflessione di tipo metaforico e autobiografico) attraverso schede legate agli stimoli narrativi ricevuti durante la lettura ad alta voce e condivisione nel gruppo delle rielaborazioni (discussioni, lavori di gruppo, mostre ecc.);
3. condivisione da parte dell'insegnante di informazioni basilari sull'opera letteraria e sulle eventuali connessioni con l'insegnamento linguistico e letterario.

La terza fase, che si è svolta durante l'anno scolastico 2023/2024, ha coinvolto tredici scuole su tutto il territorio nazionale (cinque secondarie di primo grado e nove scuole secondarie di secondo grado), per un totale di sessantatré classi in cui una cinquantina di docenti hanno svolto le attività previste. Altre sedici classi hanno partecipato come gruppi di controllo, accettando come le altre di procedere alla somministrazione di due batterie di questionari ex-ante ed ex-post. Ogni insegnante ha aderito in prima battuta a titolo individuale, attraverso un'autocandidatura, e poi, in seguito all'approvazione della sua istituzione scolastica, ha formalizzato la richiesta di adesione e la disponibilità a fornire i dati e le informazioni utili al progetto. Per il reperimento dei e delle docenti si è avviato in prima battuta un confronto interno al Seminario permanente di didattica della letteratura italiana del DFCLAM⁵, una rete di insegnanti e dirigenti istituita proprio allo scopo di collaborare ad attività di questo tipo; in seguito si è fatto ricorso alla rete di insegnanti che partecipano al convegno *Le storie siamo noi*.

Durante l'intera durata dei percorsi ogni insegnante ha compilato un diario di bordo sull'andamento delle attività in classe, e alla fine dei percorsi tutte e tutti hanno avuto occasione di essere intervistati dalla ricercatrice responsabile di questa fase progettuale, Alessandra Maria Molè (per cui si veda il capitolo 5). In estrema sintesi, dall'interpretazione dei risultati è possibile trovare conferma dell'utilità e della sostenibilità delle procedure e delle tecniche didattiche e degli strumenti forniti, che sono stati revisionati e integrati sulla base dei suggerimenti pervenuti e delle analisi condotte dal gruppo di lavoro. In particolare, si è provveduto a rimodulare il corso di formazione, riducendo la durata delle videolezioni e cercando di migliorarne l'efficacia comunicativa e a modificare le istruzioni sulla durata di alcune attività.

Il questionario *Come mi oriento* ha confermato un miglioramento in termini di auto-regolazione e auto-riflessività delle e degli studenti, che si percepiscono più consapevoli dei propri processi di apprendimento, più capaci di gestire i propri impegni e di comprendere la propria esperienza. Il *Questionario di ricezione letteraria*, presentato e analizzato in modo dettagliato da Paolo Di Nicola nel capitolo 6, ha messo in evidenza come l'interesse principale delle e degli studenti per la letteratura riguardi la trama, mentre gli aspetti che riguardano lo stile, le tematiche e il contesto storico dell'autore sono ritenuti meno interessanti, soprattutto nella secondaria di secondo grado. In questo senso, ricorrere alla lettura letteraria e alle risorse della classe come comunità interpretativa, per quanto non corrisponda al senso comune di chi si aspetta che la scuola fornisca conoscenze e abilità sulla

5. Le informazioni sul seminario permanente sono disponibili sul sito del Dipartimento.

storia letteraria e sull'analisi dei testi, va incontro agli interessi e alle attitudini delle e degli studenti, creando i presupposti affinché diventino lettori e lettrici per la vita e senza interferire con il raggiungimento di competenze interpretative più specifiche degli studi letterari. Si tratta, semmai, di guardare alla letteratura *anche* come una risorsa narrativa, ovvero come un repertorio di storie a cui è possibile attingere per stimolare la formazione di competenze di auto-orientamento.

In seguito all'analisi dei risultati e all'ultima revisione, è stato allestito il sito *Orientare con la letteratura*, che al momento della pubblicazione del presente volume è così organizzato:

- corso di formazione composto da tre videolezioni;
- kit didattici;
- biblioteca di classe;
- bibliografia sull'orientamento narrativo e sulla didattica orientativa con approccio narrativo;
- articoli e volumi utili;
- questionario per il monitoraggio dei percorsi;
- link al Diario di bordo per l'insegnante⁶.

Ogni docente che desideri ricorrere alle risorse messe a disposizione può farlo liberamente e in autonomia, decidendo se usare o meno il Diario di bordo e quindi condividere il resoconto delle attività e i risultati ottenuti con l'insegnante di Didattica della letteratura italiana dell'Università degli Studi di Siena.

Ringraziamenti

Questo progetto non esisterebbe senza la collaborazione di insegnanti e dirigenti che hanno aderito e partecipato alle attività con le loro classi di studenti. Si ringraziano quindi Francesca Allotta, Arianna Apicella, Stefania Armagni, Cristina Armeni, Alessia Barbagli, Nunzia de Benedictis, Francesca Benvenuti, Laura Boccia, Giovanni Brunazzi, Paola Brunello, Orsolina Bua, Tania Bussi, Cinzia Butelli, Elena Callai, Federica Casprini, Tiziana Catalano, Margherita Ciani, Silvia Colombini, Claudia Conte, Fabiola Conte, Cristina Crepaldi, Carlo Dal Rì, Maura Dianetti, Elisa di Milo, Francesca Donati, Nicoletta Dondi, Sara Ferrari, Angelo Frisoli, Vittoria Fumagalli, Barbara Furiesi, Giulia Gattafoni, Cristina Ghilli, Marta Gigli, Virginia Grande, Francesca Grasselli, Federico Gurgone, Antonietta La Manna, Francesco Lu-

6. Il sito è disponibile all'indirizzo <https://orientale.unisi.it>.

cantoni, Chiara Mandreoli, Massimiliano Manganelli, Simone Mazza, Monica Montagnani, Luisa Montagnaro, Giulia Mora, Maria Antonietta Neri, Manuel Nicoli, Federica Paccamiccio, Anna Panzeri, Laura Parisi, Francesca Pelsoni, Giuliana Petriccone, Serenella Presutti, Simone Puglia, Nicla Rannieri, Barbara Ricci, Alessandra Rucci, Alessandro Santangeli, Rosalba Scablbrino, Laura Scocca, Marisa Scuteri, Ursula Signorino, Elisabetta Simoncioni, Stefano Stefanel, Chiara Taloni, Nadia Tani, Nicoletta Terenghi, Anna Tomasella, Marina Torlaschi, Marianna Villa, Giuseppina Zanna, Rosanna Zoff.

Grazie ancora ad Alessia Barbagli e a Johnny L. Bertolio, Elisa Biagini, Tommaso Braccini, Sabiana Brugnolini, Riccardo Castellana, Adele Ceccherini, Ada Milani, Andrea Landolfi, Carla Francellini, Alberto Prunetti, Elena Spandri, Linda Puccioni, Niccolò Scaffai e Andrea Siragusa, che hanno contribuito indicando piste di ricerca e suggerendo libri e brani da leggere.

Grazie a Federico Batini, Andrea Caldelli, Martina Evangelista e Giulia Guglielmini, Sara Martinelli e Maria Chiara Pettenati per aver accompagnato e supportato il progetto con le loro iniziative di formazione e di ricerca sull'orientamento.

Un ringraziamento particolare a Fabio Berti e ad Andrea Valzania, discreti ed efficacissimi suggeritori.

Parte prima

La didattica orientativa con la letteratura

1. Un'idea di orientamento

di Simone Giusti

1.1 Una questione di identità

Per quanto il concetto di orientamento sia ormai ben definito a livello normativo e scientifico, sembrano persistere nella prassi scolastica (e universitaria) idee, concezioni e visioni dell'orientamento tra loro diversissime quando non contrastanti e contraddittorie.

A titolo di esempio, fornisco di seguito un elenco di risposte ricevute nell'arco di sei anni (dal 2015 al 2020) durante i quali ho svolto attività di formazione sull'orientamento e sulla didattica orientativa a docenti durante il loro anno di prova. Si trattava, come è ovvio agli addetti ai lavori, di docenti con un percorso di insegnamento più o meno lungo alle spalle, svolto con contratti a tempo determinato in scuole di vario ordine e grado. Durante il primo incontro era mia abitudine chiedere loro quali fossero le idee e le pratiche evocate dalla parola "orientamento", in modo da mettere subito in chiaro la pedagogia popolare del gruppo, il sistema di credenze e di saperi già radicato e con il quale avrei dovuto fare i conti per cercare di introdurre qualche elemento dissonante o semplicemente per capire insieme che cosa effettivamente può essere chiamato orientamento e cosa no.

Questo è un semplice elenco in ordine sparso delle espressioni che ho annotato nel corso degli anni e che grosso modo ricorrevano nei diversi gruppi.

- Orientamento in uscita.
- Contrasto dell'abbandono scolastico.
- Accompagnamento.
- Orientamento in entrata.
- Collegamento col mondo del lavoro, tirocini, stage, alternanza scuola-lavoro.

- Far capire all'alunno quali sono le sue doti (anche nascoste) perché si orienti e scelga.
- Orientamento ai percorsi di studio e al mondo del lavoro.
- Progetto di vita.
- Presentazione dell'offerta della scuola per aumentare gli utenti e far vedere la capacità della scuola di incidere sul territorio, offrire figure professionali eccetera.
- Dare informazioni.
- Riorientamento (aiutare a capire se si è fatto la scelta giusta).
- Rendere consapevole l'alunno delle scelte che fa, fargli conoscere i percorsi, gli sbocchi, le difficoltà che potrebbe trovare in relazione alle sue capacità.
- Attività attraverso cui si indirizzano i ragazzi verso un percorso a loro affine.
- Far scegliere all'alunno con consapevolezza il percorso scolastico.
- Visite all'università.
- Percorsi finalizzati a far maturare negli studenti autoconsapevolezza e aiutarli a compiere scelte consapevoli.
- Colloqui individuali con gli studenti.
- La scoperta delle proprie attitudini.

Si tratta evidentemente di un campo semantico dai confini labili o comunque molto accoglienti, capaci di contenere al loro interno attività di tipo informativo, di breve o brevissima durata, con esperienze educative complesse e articolate; azioni volte a indirizzare i soggetti in formazione con altre finalizzate a rendere consapevoli e autonomi quegli stessi soggetti. È come se nello stesso gruppo di insegnanti – e forse anche nella cultura personale di ogni insegnante coinvolto – convivessero paradigmi diversi, in un *pot-pourri* che potrebbe rivelarsi indigesto, soprattutto se messo a confronto con la definizione istituzionale di orientamento che viene fornita a livello ministeriale, elaborata dalla conferenza Stato-Regioni nel 2013 sulla base delle varie raccomandazioni giunte dall'Unione Europea agli Stati membri già a partire dagli anni Novanta.

Questo è il testo che dovremmo prendere come riferimento:

L'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire in tali realtà, al fine di favorire la matura-

zione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative¹.

Per essere ancora più chiari, secondo lo stesso documento l'orientamento dovrebbe essere un diritto di ogni studente in quanto cittadini e cittadine della Repubblica Italiana, secondo quanto stabilito agli articoli 4, 34 e 35 comma 2 della Costituzione, che per comodità si riportano di seguito:

La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società (art. 4).

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi (art. 34).

[La Repubblica] Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori (art. 35 c. 2).

La scuola, come è auspicabile e perfino ovvio, dovrebbe dunque giocare un ruolo determinante nel rendere questo diritto effettivo, secondo quanto garantito anche dallo *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola*, che all'articolo 2 comma 1 recita così:

Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee. La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti, anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste, di sviluppare temi liberamente scelti e di realizzare iniziative autonome².

La scuola, ogni singola istituzione scolastica autonoma del primo e del secondo ciclo, dovrebbe garantire, con le scelte organizzative e didattiche che sono di sua esclusiva competenza, le condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona. Non si tratta, quindi, come può sembrare

1. Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente". Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, let. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 136/CU del 5 dicembre 2013.

2. DPR 24 giugno 1998, n. 249 *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (in GU 29 luglio 1998, n. 175).

a chi dia una lettura superficiale delle recenti *Linee guida per l'orientamento*, di aggiungere ore di orientamento sottraendole alla didattica, e neanche di creare nuovi servizi di orientamento o di incrementare il tempo trascorso fuori dalle mura della scuola, bensì di agire in modo profondo a livello di didattiche disciplinari, sui sistemi di valutazione e sulla cultura di ogni singola scuola e di ogni consiglio di classe, affinché il processo di apprendimento diventi sempre più consapevole e attivo.

D'altronde, spostandoci dal piano politico a quello più propriamente pedagogico-didattico, anche in ambito scientifico negli ultimi decenni si è affermato un paradigma di orientamento che viene sinteticamente definito formativo (Batini, 2024, pp. 35-47), e che si caratterizza, coerentemente con quanto fin qui osservato, per la centralità dell'autodeterminazione del soggetto (Pombeni, 1996, p. 21), il quale, rimanendo sempre protagonista di ogni processo decisionale, può essere formato a monitorare il proprio percorso, in un processo che «investe trasversalmente, sia pure con diversi gradi di specificità, l'azione educativa e che riguarda tutti i docenti e la comunità educante nel suo complesso» (Margottini, 2024, p. 108).

Ma se questa è l'idea di orientamento (formativo) a cui dobbiamo fare riferimento se vogliamo agire a norma di legge e a regola d'arte, perché continuano a convivere idee e paradigmi così distanti tra di loro? Perché nelle stesse *Linee guida per l'orientamento* si parla di «attitudini» e «inclinazioni», due concetti che richiamano a un'ormai sorpassata visione funzionalista dell'orientamento (Margottini, 2024, p. 107), e per quale motivo alla fine della scuola secondaria di primo grado si chiama consiglio orientativo, avallando in un colpo solo l'idea che l'orientamento sia l'indicazione di una strada oppure l'incontro tra una domanda e un'offerta di istruzione o di lavoro?

Non è forse il caso di ammettere che buona parte delle attività che chiamiamo orientamento o definiamo orientative non sono direttamente riconducibili al paradigma formativo, e quindi dovrebbero essere evitate o almeno denominate in altro modo?

Per acquisire maggiore consapevolezza, possiamo intanto cercare di capire la genealogia dell'orientamento formativo, il percorso storico che ha portato alla situazione attuale e che se non giustifica almeno spiega la confusione che regna sotto il sole.

1.2 I conti con la storia

Partecipando al discorso pubblico sulla scuola, si ha l'impressione che la vulgata sull'orientamento sia il frutto poco maturo di un sovrapporsi e incastonarsi di idee del passato, di paradigmi oggi superati dalle norme e dalla ricerca ma ancora ben presenti nella prassi e nel linguaggio degli addetti ai lavori, oltre che, purtroppo, nelle scelte di enti locali e di istituzioni scolastiche che si affidano a soggetti esterni in modo acritico o orientato a logiche politiche predemocratiche.

1.2.1 La persona giusta al posto giusto

Premesso che, come scrive Federico Batini (2024) in una sua efficace sintesi, l'orientamento, se inteso «come una pratica finalizzata a dirigere, guidare o sostenere il soggetto nella scelta del proprio percorso formativo, professionale, esistenziale e di inserimento sociale, in qualche forma, è sempre esistito» (ivi, p. 17), è solo dall'inizio del Novecento che si può parlare di una storia dell'orientamento, che si può far iniziare con le prime attività di *counseling* in uscita dalla scuola, oppure con i test di abilità mentale usati per valutare l'idoneità dei militari da reclutare o con i test attitudinali con cui si è cominciato a ricorrere anche per ricollocare i soldati di ritorno dal fronte. In ogni caso, ai suoi primordi l'orientamento è inteso come un dispositivo per mettere le persone al posto giusto sulla base delle loro attitudini e, anche, come diventa molto evidente durante la Prima guerra mondiale, sulla base del titolo di studio: i diplomati e i laureati vengono inviati nei posti di comando e messi alla guida delle masse analfabete e semialfabetizzate. Domina in questa prima fase quello che viene definito paradigma diagnostico-attitudinale, noto a chi studia letteratura grazie ai romanzi di Ottiero Ottieri, che soprattutto in *Donnarumma all'assalto* (1959) ha descritto sia l'uso sia le conseguenze psicologiche e sociali dell'applicazione della cosiddetta psicotecnica alla selezione del personale. Qui di seguito si può leggere una delle prime pagine del libro, una pagina di diario che racconta il primo ingresso del personaggio narratore nel laboratorio psicotecnico.

Marzo - Lunedì

Sono entrato per la prima volta, all'improvviso, nel laboratorio psicotecnico. C'erano i candidati, seduti ai banchi, e hanno alzato il capo dai fogli dei test per osservarmi. Eccone un altro, pensavano, il nuovo, l'ultimo venuto. Che tipo è? Porta bene o male? Lo sanno che il nuovo impiegato arriva sul loro destino. Una luce forte fluiva dalle due pareti di vetro, d'angolo, ma subito mi sono tolto gli occhiali neri;

tuttavia mi sono comportato freddamente, da funzionario indecifrabile senza guardare in faccia nessuno. Infatti non ho veduto nessuno. Ho salutato la signorina S., la mia collega, e mi sono dato a sfogliare le pratiche dei candidati sul tavolo accanto alla lavagna.

Secondo questo paradigma, che si è evoluto nel tempo e ancora permane in alcune attività che oggi preferiamo definire selezione del personale, l'orientatore coincide con lo psicologo o con il tecnico testista, il quale ricorre a una misurazione considerata oggettiva, svolta con strumenti standardizzati. Il soggetto testato è esplicitamente e intenzionalmente passivo, sia perché è considerato l'oggetto della misurazione, sia perché dominano gli interessi dell'organizzazione, che ha bisogno di informazioni utili a riempire le caselle vuote, di mettere, appunto, le persone giuste al posto giusto.

L'approccio diagnostico-attitudinale, ancora ben presente nell'Italia del boom economico, viene modificato e integrato a partire dagli anni Trenta, quando si comincia ad attribuire importanza, per le scelte lavorative, alle disposizioni caratteriale e agli interessi personali del soggetto (Batini, 2024, p. 26). In questa fase, denominata caratterologica-affettiva, vengono introdotti altri strumenti di indagine, capaci di fornire informazioni sugli interessi e sulle preferenze dei soggetti da analizzare e collocare, che vengono classificati in tipi caratterologici.

Un passo avanti nella direzione dell'esplorazione del soggetto e delle sue motivazioni più profonde – e inconscie – viene fatto nel secondo dopoguerra, quando tra le prassi orientative inizia a trovare spazio il colloquio psicologico (più esattamente clinico-dinamico, da cui si fa derivare la denominazione di questa terza fase dell'orientamento). Anche se già in questa fase si comincia a distinguere l'orientamento dalla selezione del personale, l'orientamento rimane un'azione che si compie sul soggetto, a cui vengono fornite indicazioni o informazioni ricavate con strumenti sui quali lui non esercita alcun controllo. Il consiglio orientativo – introdotto nella scuola media italiana alla fine degli anni Sessanta – rientra pienamente in questa ormai superata concezione dell'orientamento (Giusti, 2014; Giusti, 2024, pp. 94-97).

1.2.2 L'orientamento nella scuola italiana: gli inizi³

Possiamo far iniziare idealmente la storia dell'orientamento nella scuola italiana il 31 di dicembre del 1962, il giorno in cui, quattordici anni dopo che la Costituzione ne aveva imposto l'istituzione, viene approvata la legge sulla

3. I paragrafi che seguono rielaborano concetti espressi in Giusti (2024).

scuola media unica, aprendo la strada alla scolarizzazione di massa e al processo di progressiva democratizzazione che è ancora ben lungi dal trovare il suo compimento. Andiamo all'articolo 1 della legge 1859/1962:

In attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti della Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva.

Questa idea di orientamento alla scelta, accompagnata da una concezione orientativa della scuola media, che di fatto avrebbe la funzione di selezionare gli studenti e di dirigerli verso il lavoro o il proseguimento degli studi, accompagna tutto il dibattito sull'orientamento a scuola negli anni Settanta e Ottanta e convive con una visione educativa dell'orientamento, già evidente nel successivo Decreto Ministeriale del 24 aprile 1963, che nel definire orari e programmi di insegnamento della scuola media statale così definisce la funzione orientativa:

Senza perdere il proprio carattere essenzialmente formativo, la scuola media assorge in pari tempo a una funzione orientativa. Infatti, assecondando con i vari insegnamenti, anche facoltativi, la maturazione dei singoli alunni essa ne chiarisce e ne sviluppa le inclinazioni e gli interessi e permette a tutti di rivelare le proprie attitudini anche in vista delle ulteriori scelte scolastiche e professionali con esclusione di ogni determinazione prematura e di considerazioni e fattori esterni alle capacità e alle tendenze di ciascun alunno.

L'insegnamento all'inizio si innesterà di conseguenza sull'effettivo grado di sviluppo e di preparazione conseguito nel corso dell'istruzione primaria tenendone presenti i caratteri.

Lo studio delle singole discipline richiederà la più vasta adozione possibile di processi induttivi, che muovano dalla esperienza vissuta dagli alunni, dal loro mondo morale e affettivo, dall'osservazione dei fatti dei fenomeni per passare progressivamente a sempre più organiche e consapevoli sistemazioni delle cognizioni acquisite.

Le indicazioni fornite negli anni seguenti dal Ministero della Pubblica Istruzione relativamente all'orientamento sono destinate quasi esclusivamente alla scuola media, mentre al Ministero del Lavoro si devono le iniziative nei confronti di apprendisti e allievi di corsi professionali (Tozzi, 1976, pp. 75-77). Nel 1966, con apposito decreto presidenziale viene istituito il «consiglio di orientamento», che il consiglio di classe deve esprimere, «mo-

tivandolo con un parere non vincolante», per gli ammessi agli esami di licenza media (D.P.R. 14 maggio 1966, n. 362), sancendo in modo esplicito la funzione di indirizzo dell'ultimo segmento della scuola dell'obbligo.

1.2.3 L'orientamento come prassi educativa e trasformativa

Un vero e proprio cambio di paradigma, almeno a livello teorico, arriva nel corso degli anni Sessanta, quando in ambito sociologico e pedagogico comincia a farsi strada l'idea che l'orientamento possa essere una prassi trasformativa e che il soggetto debba avere un ruolo attivo nel processo orientativo. Quella che sulla scorta della teoria dello sviluppo vocazionale di Super (1969) viene chiamata da Batini (2024, p. 32) fase maturativo-personale, si fonda sull'idea che la persona possa essere supportata e guidata nelle sue scelte attraverso azioni educative che ne sviluppino la consapevolezza. È in questo momento storico che in gran parte del mondo industrializzato si afferma la professionalità dell'orientatore e dell'orientatrice come «professionisti che agiscono con differenti mezzi al fine di facilitare il processo di orientamento delle persone con cui lavorano» (ivi, p. 34). Al centro del processo si colloca stabilmente, d'ora in avanti, il soggetto in orientamento, che non è più una persona da selezionare o da mettere al posto giusto. L'orientamento si appresta a diventare un processo di apprendimento che gradualmente, man mano che si evolve la ricerca e si trasformano le strutture sociali, smette di concentrarsi sui momenti di transizione (la scelta della scuola, dell'università, del lavoro...) per adottare una prospettiva *longlife-longwide learning*.

In Italia, almeno in area pedagogica, inizia a farsi strada il principio dell'«orientamento continuato e diacronico», che – sono parole del pedagogista Cesare Scurati (1976, p. 241) – «trova ampio riscontro nel concetto di *educazione permanente*». La scuola, in questa prospettiva, diventa uno degli ambienti di apprendimento in cui è possibile acquisire un'educazione e l'orientamento «si profila, allora, come una funzione della vita sostenuta e corroborata, fra le altre istituzioni, dalla scuola» (*ibidem*). La funzione di orientamento verrebbe così esercitata – questa è ancora la tesi di Scurati – non solo mediante l'impiego di appositi servizi centralizzati, ma anche «attraverso la sua usuale struttura organizzativa e didattica» (ivi, p. 244), ovvero, per esempio, con la strutturazione dei cicli didattici, con il ricorso alle materie opzionali, con la «valutazione collegiale, longitudinale, integrata», che «deve utilizzare ogni strumento possibile di conoscenza continua dell'alunno (libretto scolastico, cartella personale)» (ivi, p. 245), con le classi

di transizione, ma anche con l'eliminazione delle classi, con visite alle fabbriche e stage, e anche, poiché «l'insegnamento non è un fattore di trascurabile importanza agli effetti del contributo della scuola al processo di autoorientamento dell'alunno» (*ibidem*), con l'introduzione di metodologie didattiche individualizzate, attive, interdisciplinari.

1.2.4 Orientamento o marketing?

Il paradigma formativo dell'orientamento (*ivi*, p. 35), che ancora oggi convive con i paradigmi precedenti e soprattutto con l'idea che l'orientamento sia una forma di indirizzamento del soggetto, soprattutto in Italia a partire dagli anni Settanta e Ottanta ha dovuto fare i conti con quella che alcuni chiamano fase «funzionale-produttiva» (*ibidem*). In questa fase, che coincide con il momento di massima espansione dell'istruzione tecnica e professionale, inizia a prendere forma l'idea che la scuola secondaria debba integrarsi nel tessuto economico territoriale, sia attraverso l'adeguamento dei percorsi scolastici ai bisogni del mondo produttivo, sia attraverso l'intensificarsi di azioni informative sui lavori presenti sul territorio e quindi sui diversi indirizzi di studio scolastici e universitari, che in quegli anni iniziano a frammentarsi in una miriade di specializzazioni. È il momento in cui nascono le prime fiere dell'orientamento (la prima edizione di Job&Orienta dell'ente Fiera di Verona risale al 1991) e scuole e università iniziano a organizzare i loro *open-day*, contribuendo a focalizzare l'attenzione della comunità educativa sui momenti di transizione e sull'orientamento come scambio di informazioni. In questo contesto l'orientamento come dispositivo formativo tende a confondersi e a mescolarsi con l'orientamento come dispositivo del marketing scolastico e accademico e dello stesso mercato professionale dell'orientamento (De Feo e Pitzalis, 2018).

Alla fine degli anni Novanta, nel momento in cui l'orientamento formativo e la didattica orientativa diventano norma di legge nella scuola italiana e per la prima volta si lavora allo sviluppo di metodologie di orientamento formativo, sono già egemoni pratiche e teorie denominate "orientamento" che vanno in un'altra direzione e contribuiscono a inquinare il discorso pubblico sull'istruzione.

1.2.5 Una svolta non decisiva: il ruolo formativo dell'orientamento

Nel 1992 – l'anno della firma del Trattato di Maastricht – vengono pubblicati i risultati di un'indagine condotta da un gruppo di lavoro ministeriale sulle varie esperienze di orientamento nella scuola media, la cui specificità orientativa, ribadita fermamente dai programmi del 1979, rimane uno dei pilastri del sistema di istruzione italiano. Si legge nel primo capitolo,

È noto che, secondo la prassi più diffusa nella nostra scuola media e benché non manchino alcuni segnali positivi, l'orientamento assume un aspetto più informativo che formativo. Risulta, infatti, che varie scuole si limitano di solito ad incontri con enti o con rappresentanti delle scuole secondarie di secondo grado per illustrare le caratteristiche delle varie attività professionali e dei diversi indirizzi di studio (Ricevuto, 1992, p. 7).

Le conclusioni dell'indagine, condotta su oltre settecento scuole, evidenziano con qualche imbarazzo i punti critici del lavoro sull'orientamento, che sembra ancora un corpo estraneo alla scuola italiana:

1. «Il numero delle scuole che elaborano progetti triennali di orientamento, ai quali facciano riscontro comportamenti operativi coerenti, è decisamente esiguo» (ivi, p. 109);
2. «Le attività sperimentali, anche quando attestano una presumibile vivacità educativa, non sono quasi mai finalizzate all'orientamento in modo intenzionale e programmatico» (ivi, p. 110);
3. «L'utilizzazione occasionale dell'operatore tecnologico e, in misura molto più ridotta, dell'operatore psicopedagogico ai fini dell'orientamento risulta pressoché irrilevante sul piano della qualità e della incisività degli interventi» (*ibidem*);
4. «Il rapporto tra la programmazione e l'effettivo perseguimento degli obiettivi di fondo [...] presenta uno scarto vistoso e preoccupante» (*ibidem*);
5. Si presta poca o nessuna attenzione al coinvolgimento degli alunni, dei docenti, dei genitori e di enti e istituzioni;
6. il consiglio di orientamento, «notoriamente poco significativo e spesso disatteso», scaturisce «da criteri e modalità di verifica prevalentemente empirici e intuitivi» (ivi, p. 111);
7. «solo meno di un quarto delle scuole medie del campione svolge un ruolo attivo nelle iniziative di aggiornamento dedicate alle problematiche dell'orientamento» (ivi, p. 112).

È su questo sfondo che vanno osservati i successivi interventi normativi, che – a partire dalla Direttiva Ministeriale 487 del 6 agosto 1997– cercano innanzitutto di dare una cornice teorica solida alle pratiche di orientamento nei diversi gradi e ordini della scuola italiana, quindi provano a individuare strumenti adeguati a creare per la prima volta un sistema integrato di orientamento. L'articolo 1 della *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* (487/1997) è una pietra miliare della storia dell'orientamento in Italia:

L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.

Questa semplice formulazione, coerente con i principi enunciati nella *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti* dell'Unesco del 1990 e con la letteratura scientifica che attribuisce all'orientamento un valore formativo, finalizzato allo sviluppo delle competenze di auto-orientamento e per l'*empowerment* dei soggetti (Batini, 2015, p. 21), è il primo frutto di un percorso iniziato nel 1996 con l'istituzione di un gruppo di lavoro nazionale formato da ispettori, dirigenti scolastici ed esperti coordinato da Clotilde Pontecorvo⁴, e proseguito poi con il progetto OR.M.E., che per la prima volta ha interessato esplicitamente la scuola dell'infanzia e la primaria (Ricchiardi et al. 2024, pp. 121-123).

Frutto di una stagione di riforme iniziata nella seconda metà degli anni Novanta con il ministro Luigi Berlinguer, questo documento – che è alla base di ogni successiva riflessione ministeriale sull'orientamento – andrebbe letto nel quadro del complesso progetto di riforma dell'intero sistema di istruzione così come viene ridefinito dalla *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* (legge 10 febbraio 2000, n. 30), e mai realizzato.

Secondo il disegno di riforma, il sistema avrebbe dovuto essere articolato in due cicli, la scuola di base, della durata di sette anni (da 6 a 13 anni d'età), e la scuola secondaria, della durata di cinque anni (da 13 a 18), con l'obbligo

4. Il lavoro del gruppo e i risultati del progetto di orientamento affidato alla direzione scientifica di Clotilde Pontecorvo nel 1996 sono pubblicati in tre volumi fondamentali, dedicati rispettivamente alla formazione orientativa (Ministero Pubblica Istruzione 1998a), ai modelli e strumenti (Ministero Pubblica Istruzione 1998b) e alla valenza orientativa delle discipline (Ministero Pubblica Istruzione 1998a).

scolastico prolungato al primo biennio della secondaria. Quest'ultima avrebbe poi dovuto articolarsi nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologia, artistica e musicale, ed essere realizzata negli istituti di istruzione secondaria, che avrebbero assunto tutti la denominazione di licei.

Tab. 1 - L'orientamento scolastico prima e dopo gli anni Novanta

<i>L'orientamento prima degli anni Novanta</i>	<i>L'orientamento a partire dagli anni Novanta</i>
Orientamento come finalità della scuola media (orientamento alla scelta).	Orientamento come processo educativo e formativo delle scuole di ogni ordine e grado (educazione all'orientamento, didattica orientativa)
Orientamento come trasmissione di informazioni (presentazione dell'offerta formativa o professionale)	Valorizzazione dell'apprendimento da esperienza (didattica induttiva)
Centralità del soggetto che fornisce un servizio di orientamento e che guida, consiglia o indirizza i destinatari e le destinatarie dell'azione orientativa.	Centralità del soggetto che usufruisce dell'orientamento e che è sollecitato a esercitare una crescente autonomia e controllo sulla propria vita (orientamento come <i>empowerment</i>).
Centralità del consiglio orientativo e dell'orientamento come indirizzamento o selezione.	Introduzione della valutazione formativa per lo sviluppo di competenze di autoorientamento.

La riforma, rimasta inattuata e definitivamente cancellata nel 2003, rispondeva a un principio di egualitarismo – la stessa scuola per tutti per il più lungo periodo possibile, senza distinzioni tra licei, tecnici e professionali – e perseguiva tra l'altro l'obiettivo esplicito di aprire i nuovi licei al mondo esterno, alla cultura di massa, alle nuove tecnologie, al mondo delle arti e a quello della produzione e del lavoro. In seguito, la struttura della scuola è rimasta di fatto immutata nelle sue linee fondamentali, conservando un assetto istituzionale che tende a favorire la stratificazione orizzontale (la moltiplicazione degli indirizzi e la differenziazione crescente di aree disciplinari) e verticale (la gerarchizzazione implicita in scuole di diverso livello: licei classici e scientifici, altri licei, istituti tecnici e istituti professionali). Si tratta di un assetto che, secondo l'efficace sintesi di Gianluca Argentin (2021), è alla base della «persistenza delle diseguaglianze sociali e della loro riproduzione nel campo dell'istruzione», e che ha tra i suoi effetti secondari la segregazione sociale e di genere fra i diversi percorsi scolastici.

In questo contesto, non stupisce che l'orientamento continui a essere percepito dall'opinione pubblica come uno strumento di supporto alla scelta nei momenti di passaggio e, anche, come un rimedio alla dispersione scolastica e a quella stessa segregazione che è originata dall'impianto del sistema scolastico e universitario.

1.2.6 Ancora un'occasione mancata: la scuola delle competenze

Tra il 2007 e il 2012 – anche in seguito alla raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente dell'Unione Europea (2006/962/CE) e alla successiva raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01) – la scuola italiana inizia un percorso di razionalizzazione e revisione che interessa i risultati di apprendimento previsti dai vari ordini di scuola, espressi in termini di competenze. Grazie a questa operazione di riscrittura dei profili in uscita – da cui sono scaturiti i Pecup di Licei, Tecnici e Professionali del 2010 e le *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* del 2012 – per ogni titolo di studio è diventato possibile avere dei risultati di apprendimento riconducibili ai diversi livelli del Quadro europeo delle qualificazioni (EQF). L'adozione delle competenze come comune denominatore dei diversi profili avrebbe dovuto avere un impatto significativo sulla didattica e sulla valutazione, come previsto almeno dalle *Linee guida* dei Tecnici e dei Professionali e, anche, dai documenti di indirizzo elaborati per il primo ciclo. Tuttavia, come evidenziato già dal sociologo Philippe Perrenoud (2011), gli approcci centrati sulle competenze, che avrebbero dovuto privilegiare l'apprendimento della mobilitazione dei saperi scolastici anziché la trasmissione di conoscenze, dando rilievo alla didattica laboratoriale, all'apprendimento da esperienza e all'autovalutazione, hanno rappresentato un «compromesso storico» di scarsa efficacia, e non hanno avuto un impatto significativo sui sistemi scolastici e su docenti impreparati e scettici di fronte al cambiamento richiesto dalla legislazione. La «rivoluzione delle competenze», scriveva Perrenoud già nel 1997 a conclusione di un'indagine sul mondo francofono, «si realizzerà solo se, durante la formazione professionale, i futuri docenti ne faranno personalmente esperienza». Per ora, constatava Perrenoud:

la maggior parte degli insegnanti sono stati formati da una scuola centrata sulle conoscenze. Ed essi si sentono a loro agio in tale modello. La loro cultura e il loro rapporto con il sapere sono stati plasmati in questo modo e un tale sistema con loro

è riuscito benissimo, dal momento che hanno fatto lunghi studi e superato con successo gli esami.

[...] Si può vivere abbastanza bene in un simile etnocentrismo. A numerosi insegnanti l'approccio per competenze "non dice nulla", perché né la loro formazione professionale né il loro modo di fare lezione ve li predispone. Semmai hanno l'impressione di partecipare al pettegolezzo pedagogico, a un'animazione socioculturale buona per i centri d'intrattenimento o, tutt'al più, che ha a che fare con i piani "bassi" dell'edificio scolastico. Finché resteranno in questa logica, l'identità dei docenti sarà assicurata, poiché essi si limiteranno a insegnare dei saperi e a valutarli. Fino a quando non sapranno veramente organizzare e valutare i procedimenti per progetto e le situazioni-problema, i ministeri proporranno loro dei documenti intelligenti che resteranno senza conseguenza, poiché i destinatari non hanno seguito lo stesso percorso pedagogico e teorico e non condividono l'idea di apprendimento che i nuovi programmi sottendono. Attualmente i documenti ministeriali sono avanzati rispetto alla concezione dominante dei programmi in seno al corpo docente (Perrenoud, 1997, pp. 142-143).

In assenza di questa *rivoluzione*, il sistema di istruzione è andato comunque via via adeguandosi alle direttive europee, dando vita a un sistema integrato di formazione, istruzione e orientamento che dovrebbe tra l'altro facilitare un accesso personalizzato ai percorsi di istruzione e formazione attraverso il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento non formale e informale, come previsto dalla legge 92 del 2012 e poi dalle *Linee guida per l'istruzione degli Adulti* del 2014. Nell'istruzione degli adulti, infatti, le attività di accoglienza e orientamento sono funzionali all'elaborazione del patto formativo individuale tra scuola e studente e dovrebbero consentire, in linea con i principi enunciati nella *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale ed informale*, un percorso di riconoscimento dei crediti articolato in tre fasi: identificazione, valutazione e attestazione delle competenze. In estrema sintesi, non solo chi insegna in questo settore è espressamente invitato a tener conto degli apprendimenti acquisiti in contesti informali ricorrendo a strumenti adeguati alla loro rilevazione e validazione, ma soprattutto – come già avveniva nella formazione professionale nei diversi contesti regionali e come poi si dovrà fare anche negli istituti professionali a partire dal 2019 – ogni consiglio di classe è chiamato a progettare i percorsi di studio sotto forma di unità di apprendimento e a sottoscrivere con ogni studente un patto formativo individuale, garantendo così, almeno in linea teorica, un continuo monitoraggio del rapporto tra insegnamento e apprendimento, tra servizio erogato e crescita personale del soggetto.

1.2.7 L'orientamento al tempo delle linee guida

In questo stesso periodo, a partire dal 2008, riprende l'iniziativa ministeriale sull'orientamento, che trova un primo esito nelle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (C.M. 43/2009), elaborate da un gruppo tecnico coordinato da Speranzina Ferraro. È significativo che questo documento, che adotta un'idea processuale e formativa di orientamento – definito espressamente come un diritto della persona e come bene individuale e collettivo, – sia di poco successivo a un decreto legislativo che disciplina «la realizzazione dei percorsi di orientamento finalizzati alla scelta dei corsi di laurea universitari e dei corsi dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, la valorizzazione dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea» (DPR 21/2008) e che rivela dunque un approccio funzionale-produttivo all'orientamento, inteso come supporto alla transizione e finalizzato direttamente alla scelta.

Tuttavia, nonostante le contraddizioni e sia pure in presenza un sistema di istruzione che rimane gerarchicamente ordinato e segregazionista, il discorso sull'orientamento si svolge su livelli più che adeguati rispetto alla contemporanea elaborazione scientifica – la lezione di Maria Luisa Pombeni rimane un punto di riferimento ineludibile – e rispetto alle indicazioni provenienti dall'Unione Europea.

Uno dei caratteri più originali, che potremmo considerare l'elemento distintivo di una ipotetica via italiana all'orientamento scolastico, è la didattica orientativa (qui sovrapposta all'orientamento formativo), ovvero una pratica di insegnamento riservata ai docenti curricolari e volta allo sviluppo delle competenze orientative di base e nella «educazione all'auto-orientamento».

Meno innovativa, e soprattutto molto rischiosa sul piano culturale e educativo, è l'associazione che le *Linee guida* del 2009 operano tra dispersione e insuccesso scolastico e orientamento, come se quest'ultimo fosse un rimedio, un tampone o una soluzione a un problema tra i più complessi e radicati della scuola italiana, che dovrebbe essere affrontato con riforme di sistema e investimenti cospicui.

Da questo momento, comunque, è chiaro l'intento di inserire a pieno titolo le istituzioni scolastiche nel costruendo sistema nazionale, il cui fine dichiarato è integrare politiche dell'istruzione e della formazione e politiche del lavoro in un'ottica di orientamento lungo tutto il ciclo di vita. Le *Linee guida per l'orientamento permanente* del 2014 confermano il ruolo fondamentale della scuola nel sistema integrato, chiariscono il rapporto tra didattica orientativa e attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, e ribadiscono il nesso tra lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti e l'orientamento, di fatto contribuendo ad alimentare l'idea che

l'orientamento, come già la didattica per competenze, sia un'attività utile a rimediare ad alcuni malfunzionamenti, da praticare nei contesti più difficili e con i soggetti a rischio, e non – come affermato nelle premesse – un diritto di ogni studente e uno strumento di empowerment al servizio di tutte e di tutti.

1.3 L'orientamento formativo a scuola oggi

Almeno in questa sede, quindi, possiamo affermare che l'orientamento o è formativo oppure non è, e che quindi «non è possibile ricevere orientamento, occorre essere protagonisti del proprio orientamento» (Batini, 2011, p. 124). Per quanto anche in ambito accademico si continuino a chiamare orientamento anche alcune azioni di marketing, occorre aver chiaro che quando si parla di orientamento in questo progetto si intende espressamente l'orientamento formativo e che tutte le prassi e le teorie che non si rifanno a questo paradigma o non sono ad esso riconducibili devono essere accantonate o messe tra parentesi.

Rimane da capire meglio, quindi, alla luce di quanto accaduto negli ultimi decenni, cosa si intende con questa espressione, quali sono le norme di riferimento attualmente valide, cosa richiedono, e cosa ci mette a disposizione la ricerca educativa per realizzare servizi e progetti di orientamento formativo nel contesto scolastico.

1.3.1 La didattica orientativa

La didattica orientativa, che per statuto dovrebbe puntare ai traguardi di apprendimento previsti dalle singole discipline ed enumerati nei profili in uscita dei diversi gradi e ordini di scuola, deve anche contribuire in modo intenzionale allo sviluppo di competenze orientative, ovvero – secondo la definizione di Pombeni e Guglielmi (2000, p. 26), – «l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (ad esempio: scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento, ecc.), possono essere disponibili al soggetto in maniera autonoma o possono essere sviluppate attraverso azioni specifiche». Entrato quindi nel dibattito e nella riflessione teorica sull'orientamento – si veda almeno Marostica (2011), – il costrutto di competenza orientativa entra ufficialmente nella scuola pubblica italiana grazie alle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (C.M. 43/2009), dove si legge che gli interventi educativi tendono a favorire:

- a) la maturazione di un metodo (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, ecc.) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;
- b) lo sviluppo di competenze orientative, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, eccetera.

Ancora sulla scorta delle riflessioni di Maria Luisa Pombeni (2001), il concetto viene poi ulteriormente approfondito da Speranzina Ferraro, coordinatrice del Forum Nazionale Orientamento e curatrice di un imponente volume della collana «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» (Ferraro, 2011), e poi, soprattutto, nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2014, dove si giunge a una distinzione più netta tra «competenze orientative di base», da sviluppare attraverso «l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante», e «competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale», da sviluppare con «attività di accompagnamento e di consulenza orientativa» che sono rivolte a gruppi o individui «in risposta a bisogni orientativi specifici».

Attraverso le didattiche disciplinari, quindi, la scuola dovrebbe contribuire allo sviluppo delle competenze orientative di base, che, si legge nella circolare ministeriale 29/2012, «corrispondono alle competenze chiave di cittadinanza», mentre viene affidato ad ulteriori «interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti», si legge ancora nella circolare, lo sviluppo di «competenze orientative specifiche», che esulano dai compiti e dagli scopi della didattica orientativa e che possono essere individuate nel seguente elenco:

- saper analizzare le proprie risorse in termini di interessi e attitudini ma anche di saperi e competenze;
- saper esaminare con realismo le opportunità e le risorse a disposizione ma anche vincoli e condizionamenti che regolano la società e il mondo del lavoro;
- mettere in relazione opportunità e vincoli in modo da trarne indicazioni per scegliere;
- assumere decisioni e perseguire gli obiettivi;
- progettare il proprio futuro e declinarne lo sviluppo;
- attuare i progetti delineati e decisi;
- monitorare e valutare le azioni realizzate e lo sviluppo del progetto in termini di criticità e forza e di aggiustamenti necessari.

Questo, invece, è l'elenco delle competenze chiave di cittadinanza così come sono declinate nell'allegato 2 del D.M. 22 agosto 2007 n. 139 e nel relativo *Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione* (D.M. 9/2010):

- imparare ad imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile;
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire e interpretare l'informazione.

Trattandosi tra l'altro di traguardi comuni a tutto il primo ciclo e a tutti i diversi ordini del primo biennio del secondo grado, Licei, Tecnici e Professionali, questo set di competenze può essere ancora oggi un valido punto di riferimento per la progettazione di interventi di didattica orientativa dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione dell'obbligo o, anche, fino al termine del secondo ciclo, in modo da garantire una qualche omogeneità agli interventi sul territorio nazionale e, anche, per tentare di dare un senso – nella concretezza delle pratiche didattiche e valutative – a un percorso di istruzione ancora troppa frammentato, nonostante i tanti appelli alla continuità e alla verticalità dei curricula.

1.3.2 Orientamento, didattica per competenze e valutazione formativa

Uno dei punti più critici della normativa e dei documenti di indirizzo elaborati negli ultimi quindici anni è la separazione tra le indicazioni e le linee guida per la progettazione e l'attuazione della didattica, i documenti relativi alla valutazione e quelli sull'orientamento, che vengono elaborati in sedi e momenti diversi da commissioni che non sempre condividono gli stessi principi e perseguono le medesime finalità. Oltre a generare confusione in chi deve attuare le disposizioni normative, questa congerie di testi dà l'idea che insegnamento, valutazione e orientamento siano attività tra loro separate, da affidare di volta in volta a specialisti dell'una o dell'altra e su cui ogni docente deve specializzarsi ricorrendo a corsi di formazione ad hoc e a progetti specifici sulla didattica, sulla valutazione o, appunto, sull'orientamento.

Per quanto sia da apprezzare il tentativo di integrare queste azioni operato dagli estensori delle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* degli

istituti tecnici (DPR 88/2010) e degli istituti professionali (DPR 87/2010), che parlano espressamente di progettazione e valutazione per competenze e della necessità di «promuovere un orientamento che sostenga l' esplorazione delle possibilità di sviluppo personale e professionale, che valorizzi la dimensione orientativa delle discipline», le *Indicazioni nazionali* dei licei del 2010 insistono al contrario sui contenuti dell'insegnamento, fornendo elenchi di argomenti da studiare, senza fare il minimo accenno alle pratiche valutative e orientative, che d'altronde sarebbero destinati a rimanere delle buone intenzioni, visto che la valutazione è regolata da un decreto a sé stante (il DPR 122/2009).

È indicativo il caso delle *Linee guida per la certificazione delle competenze del primo ciclo* (D.M. 742/2017), in cui si attribuisce alla stesura del modello di certificazione per ogni studente da parte delle scuole una *finalità orientativa*, da cui deriverebbe la scelta di ricorrere a una valutazione autentica, «ovvero su prestazioni reali ed adeguate che possano orientare l'alunno nel suo percorso scolastico e soprattutto contribuire alla conoscenza di sé, delle proprie attitudini, talenti e qualità personali». Ed è proprio in questo documento che troviamo esplicitato il nesso inscindibile tra didattica, valutazione e orientamento, che trova la sua massima realizzazione nella valutazione formativa:

La valutazione diventa formativa quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un'azione di autoorientamento e di autovalutazione. Orientare significa guidare l'alunno ad esplorare sé stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente.

Lungi dall'essere rappresentata come un mero adempimento burocratico, la certificazione delle competenze è presentata correttamente come un dispositivo di orientamento, a condizione che ne sia preservato il carattere processuale, che sia correlata a una didattica attiva, centrata sulla risoluzione di problemi – potremmo definirla una didattica orientativa – e che sia accompagnata da un continuo alternarsi di riscontri valutativi forniti dall'insegnante e di autovalutazione e riflessione sugli apprendimenti da parte di ogni studente, la cui «valutazione attraverso la narrazione» assume «una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento».

1.3.3 Dal PCTO ai moduli curricolari per l'orientamento formativo

Nel 2019 la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del Miur, in esplicita continuità con le *Linee guida per l'orientamento permanente* del 2014, emana le *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (DM 774/2019), frutto della rielaborazione della precedente normativa sull'alternanza scuola-lavoro. L'istituzione dei PCTO sancisce l'attuazione obbligatoria, da parte delle scuole autonome, di percorsi formativi curricolari da progettare per ogni studente dell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado (replicando poi a rovescio la gerarchia implicita tra i diversi ordini di scuola, il PCTO ha una durata di 210 ore triennali negli istituti professionali, 150 nei tecnici e 90 nei licei).

Dato che il processo di orientamento – si legge nel documento – «rappresenta, nel panorama italiano dell'istruzione e della formazione, parte integrante del percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia», e visto il suo carattere formativo, si prende atto del cambiamento avvenuto nella «cultura dell'orientamento»: da un approccio definito tradizionale e basato sull'informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni, si passa a un approccio formativo «attraverso percorsi esperienziali centrati sull'apprendimento autonomo, anche in contesto non formale».

Assegnando quindi al docente il ruolo di «facilitatore dell'orientamento» e attribuendo centralità ai soggetti in apprendimento, i PCTO dovrebbero sostenere ogni studente nella costruzione ed espressione di competenze auto-orientative attraverso la realizzazione di una pluralità di azioni didattiche – che possono essere integrate con attività di stage – durante l'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado. Tenuta ferma la loro finalità orientativa, i percorsi devono essere quindi progettati con l'obiettivo di sviluppare un repertorio di competenze trasversali – competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenze in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale e competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali – che vanno a complicare ulteriormente il quadro complessivo dei risultati di apprendimento⁵.

Nonostante lo sforzo di inquadrare questi percorsi tra le attività di orientamento, rimane il fatto che se le singole istituzioni scolastiche non hanno costruito un loro sistema integrato di orientamento in rapporto con i servizi territoriali, se non praticano sistematicamente la valutazione formativa e la

5. Si consideri che questi quattro obiettivi vanno ad aggiungersi alle competenze già definite dai relativi Pecup, alle competenze orientative e ai traguardi previsti dall'educazione civica (legge 92/2019).

didattica orientativa, è molto probabile che, soprattutto nel contesto liceale, – che rappresenta oltre la metà della popolazione studentesca del secondo grado – queste attività rimangano adempimenti poco graditi, più adatti, come evidenziato dal differente carico orario previsto per quest’ordine di scuola, per una formazione tecnico-professionale, ovvero per quei *piani bassi dell’istruzione* che secondo l’opinione pubblica dovrebbero puntare a una immediata occupabilità.

Arrivando a oggi, le recenti *Linee guida per l’orientamento* (D.M. 328/2022) riprendono per l’ennesima volta il filo di un discorso iniziato negli anni Novanta, e dopo aver ribadito i soliti principi generali – il carattere processuale e formativo dell’orientamento, la dimensione orientativa della scuola secondaria (ancora percepita come momento decisivo per la scelta, come negli anni Settanta del secolo scorso), il valore educativo dell’orientamento – forniscono per la prima volta indicazioni puntuali sulla realizzazione di moduli curricolari di orientamento formativo di almeno trenta ore all’anno per tutta la scuola secondaria, del primo e del secondo ciclo. Questi moduli, dice la norma,

non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione.

La vera novità della norma – che introduce anche alcuni importanti strumenti di supporto, come il portfolio digitale, e finanzia l’istituzione di tutor di orientamento nelle istituzioni scolastiche – è rappresentata proprio dalla prescrizione di un numero di ore da dedicare espressamente all’orientamento, spingendo così le istituzioni scolastiche a prendere atto di quello sbandierato cambiamento culturale che sembra ancora riguardare un numero assai ristretto di addetti ai lavori. D’ora in avanti, questo è ciò che ci si aspetta da questa innovazione, si dovrà parlare di orientamento non più in entrata e in uscita, sotto forma di fiera o di visita aziendale, di percorso di riorientamento, di prevenzione della dispersione o di scrittura del curriculum, ma esclusivamente come attività didattica volta allo sviluppo esplicito dell’empowerment di ogni studente.

Per concludere questo lungo *excursus*, rimane da capire se davvero è possibile concepire attività di questo tipo, se qualcuno o qualcuna l’abbia già fatto, se ci sono procedure e tecniche didattiche che rispondono ai principi e agli scopi fin qui delineati.

1.3.4 Questioni di metodo: l'orientamento narrativo

Secondo il suo stesso ideatore, il pedagogista Federico Batini, il metodo dell'orientamento narrativo si distingue da altri metodi analoghi, per esempio il *Life Design Model* (Hartung, 2019; Savickas et al., 2009), per la sua focalizzazione sulla funzione creativa, creatrice e di costruzione dell'orientamento piuttosto che sulla capacità di adattamento a condizioni sempre più imprevedibili e complesse. L'elemento comune ai diversi approcci che si collocano esplicitamente nell'ambito del paradigma formativo è la centralità della persona, considerata fin dai primi anni di vita un soggetto attivo che può essere sollecitato essere consapevole dei propri desideri, delle proprie aspirazioni, e a esplorare le proprie possibilità e a prendere decisioni consapevoli per costruire una vita significativa e soddisfacente (Batini, 2024, p. 41). Altrettanto centrale, in questi metodi, è il ruolo assegnato alla narrazione come strumento fondamentale per la continua costruzione del significato del proprio percorso esistenziale.

Anche l'orientamento narrativo (Batini e Salvarani, 1999; Batini e Zaccharia, 2000; Batini e Del Sarto, 2005; Batini e Giusti, 2008; Batini e Giusti, 2011; Batini, 2011), parte dunque dall'assunto che ciascun soggetto sia in grado, quando messo in condizione di sviluppare gli strumenti adeguati, di gestire e controllare attivamente la propria vita, fa un continuo ricorso al racconto dell'esperienza, e inoltre – questa è una delle sue specificità – «utilizza la narrazione e i racconti (specie i romanzi, ma anche i film, le canzoni, i racconti orali, gli audiovisivi, ecc.) come materiali attraverso i quali facilitare i processi di costruzione di identità e lo sviluppo di competenze da parte dei soggetti per consentirne l'auto-orientamento» (Batini, 2024, pp. 42-43). Altrettanto specifico è il ricorso sistematico al gruppo dei pari e a percorsi di educazione all'orientamento in cui la classe come comunità narrativa e interpretante ha un ruolo fondamentale.

All'interno dei percorsi di orientamento narrativo è ovvio ricorrere alle risorse letterarie (Giusti, 2023) – romanzi, racconti, fumetti e altri iconotesti – sia a livello di progettazione, che ruota intorno a delle narrazioni guida (un intero romanzo, un tema letterario, uno schema di storia), usate come una sorta di ambiente di apprendimento virtuale o di sfondo integratore di ogni percorso, sia a livello di tecniche didattiche, come nel caso della lettura ad alta voce condivisa, e poi del racconto orale, della scrittura creativa individuale e di gruppo, la produzione di iconotesti (fotolinguaggio o fotocollage), di storyboard, di fumetti, e poi la fruizione e produzione di audiovisivi, la canzone e il canto, il movimento corporeo e l'attività di riflessione di tipo metaforico e autobiografico, attraverso la proposta di schede legate agli stimoli narrativi ascoltati (Batini, 2011, p. 166; Batini, 2015).

Si tratta di tecniche che mobilitano le competenze narrative e linguistiche, spingendo i soggetti a compiere esperienze simulate che, potenzialmente, contribuiscono a far acquisire e consolidare un lessico sempre più specifico per parlare di sé e della propria esperienza, promuovono autoefficacia e resilienza, rendono capaci di comprendere meglio gli altri, il loro punto di vista e le loro reazioni (Batini, 2019).

Nato nell'ambito della ricerca educativa e sviluppatosi in numerosi progetti di prevenzione della dispersione scolastica, di formazione professionale e di didattica orientativa (Batini e Giusti, 2007; Giusti e Batini, 2014), questo metodo – la cui realizzazione è generalmente affidata a persone esperte e non direttamente all'insegnante curricolare, a meno che non abbia ricevuto una specifica formazione – ha prodotto alcune procedure didattiche, modelli di progettazione e strumenti di monitoraggio che sono pensati per integrarsi con la didattica per competenze che dovrebbe essere praticata nelle scuole di ogni ordine e grado già da diversi anni e con quella valutazione formativa o educativa (Corsini, 2023) auspicata da diversi documenti ministeriali ma praticata da una minoranza di docenti e di scuole.

La presente proposta progettuale così come sarà presentata nel terzo capitolo deve molto a questa metodologia, da cui riprende i principi fondamentali, la tecnica progettuale e le procedure didattiche, rielaborate e adattate per il caso della didattica orientativa svolta nell'ambito dell'insegnamento curricolare delle cosiddette materie letterarie.

Bibliografia

- Argentin G. (2021), *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Il Mulino, Bologna.
- Batini F. (2011), *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli.
- Batini F. (2015), *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher, Torino.
- Batini F. (2019), *Gli effetti dell'orientamento narrativo: 20 anni di ricerca*, in Soresi S., Nota L., Santilli S., a cura di, *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*, Cluep, Padova.
- Batini F. (2024), *Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo in verticale*, in Guglielmini G. e Batini F., a cura di, *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna.
- Batini F., Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S. (2007), "Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa", *Quaderni di Orientamento*, 31: 4-13.

- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S., a cura di (2011), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli.
- Batini F., Zaccaria R., a cura di (2000), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano.
- De Feo A., Pitzalis M. (2018), "Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato", *Etnografia e ricerca qualitativa*, 11, 2: 251-275.
- Ferraro S. (2011), *Il Piano Nazionale Orientamento*, in Ferraro S., a cura di, *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, Le Monnier, Firenze.
- Hartung P.J. (2019), *Life Design: A Paradigm for Innovating Career Counselling in Global Context*, in Maree, J., eds., *Handbook of Innovative Career Counselling*, Springer, Cham.
- Giusti S. (2014), "Il posto giusto per chi?", *La ricerca*, 7: 66-69.
- Giusti S. (2023), *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma.
- Giusti S. (2024), *L'orientamento nella scuola italiana dagli anni Novanta a oggi*, in Guglielmini G. E Batini F., a cura di, *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna.
- Giusti S., Batini F. (2014), *Didattica orientativa con approccio narrativo. Esperienze di formazione degli insegnanti*, in Mariani A., a cura di, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze.
- Guglielmini G., Batini F., a cura di (2024), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna.
- Margottini M. (2024), *Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove linee guida*, in Guglielmini G., Batini F., a cura di, *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna.
- Marostica F. (2011), *Dalle competenze orientative all'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, in Guglielmi D. e D'Angelo M.G., a cura di, *Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*, Carocci, Roma.
- Ministero Pubblica Istruzione (1998a), *Progetto Orientamento D.M. 31.10.1996. La formazione orientativa*, MPI, Roma.
- Ministero Pubblica Istruzione (1998b), *Progetto Orientamento D.M. 31.10.1996. Modelli e strumenti*, MPI, Roma.
- Ministero Pubblica Istruzione (1998c), *Progetto Orientamento D.M. 31.10.1996. Le valenze orientative delle discipline*, MPI, Roma.
- Perrenoud Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Issy-les-Moulineaux (trad. it.: *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2010).
- Perrenoud Ph. (2011), *Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?*, ESF, Issy-les-Moulineaux (trad. it.: *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, Anicia, Roma, 2016).

- Pombeni M.L. (2001), “La consulenza nell’orientamento: approcci metodologici e buone pratiche”, *Professionalità*, 65: I-VI.
- Pombeni M.L., Guglielmi D. (2000), “Competenze orientative: costrutti e misure”, *Giornale Italiano di Psicologia dell’Orientamento*, 1, 3: 26-37.
- Ricevuto D., a cura di (1977), *L’orientamento nella scuola media*, Le Monnier, Firenze.
- Ricchiardi P., Giusti S., Marchisio Conte, Barana A., Sacchet M. (2024), in Guglielmini G., Batini F., a cura di, *Orientarsi nell’orientamento*, Il Mulino, Bologna.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P. et al. (2009), “Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century”, *Journal of Vocational Behavior*, 75, 3: 239-250.
- Scurati C. (1976), *La scuola moderna e l’orientamento*, in Scarpellini C. e Strologo E., a cura di, *L’orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia.
- Super D.E. (1969), *Vocational Development Theory: Persons, Positions, and Processes*, in Whitelet J.M. e Resnikoff A., eds., *Perspective on Vocational Development*, American Personnel and Guidance Association, Washington.
- Tozzi E. (1976), *L’orientamento in Italia: attuazione dell’orientamento e legislazione*, in Scarpellini C. e Strologo E., a cura di, *L’orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia.

2. Un'idea di letteratura

di *Simone Giusti*

2.1 Letteratura come risorsa per l'apprendimento

Che cos'è la letteratura? Se provassimo a rispondere a questa domanda o a porla a un gruppo di docenti in formazione o di studenti della scuola secondaria, potremmo avere risposte tra le più varie e probabilmente altrettanto bizzarre e contraddittorie di quelle ricevute sull'identità dell'orientamento. Una cosa che ho imparato lavorando negli istituti professionali e nei corsi serali è che le persone che non hanno un percorso scolastico di successo possono sviluppare l'idea che la letteratura sia qualcosa che non fa per loro e, soprattutto, che si tratti di un oggetto prezioso, che proprio per questo può essere toccato solo con l'autorizzazione di persone più esperte, le quali hanno ovviamente anche il potere di decidere che cosa è letteratura e che cosa invece non lo è. Anche quando leggono o scrivono – per esempio, ho avuto occasione di incontrare autrici e autori di *fanfiction* (Calabrese e Conti, 2019), lettrici e lettori di fumetti, di romanzi *fantasy* e di altre forme di quella che significativamente chiamiamo *paraletteratura* (Spinazzola, 2018) – le persone sono fuori o ai margini di un sistema scolastico che in quanto alla cultura letteraria tende a presentarsi come normativo, preferiscono negare, dichiarandosi non lettori o non lettrici. È un fenomeno che viene rilevato in qualche misura anche dall'Istat, con le sue indagini annuali sulla lettura ha messo in luce un nesso tra la scarsa propensione alla partecipazione attiva alla vita culturale e la persistenza di stereotipi che delegittimano la lettura delle persone con basso livello di istruzione o la lettura di opere che non godono di prestigio nelle scuole e nelle università. Giovanni Solimine (2018, p. 435) ha descritto così questo fenomeno, in una sua interpretazione dei dati Istat:

Azzardiamo l'ipotesi che i 'lettori morbidi' si percepiscano come 'lettori di serie B', forse a causa del basso livello di istruzione e della debole qualità letteraria delle

proprie letture. Questi italiani ritengono forse di non avere diritto di cittadinanza all'interno del circuito della partecipazione culturale e considerano il loro passatempo come qualcosa di diverso da una pratica culturale vera e propria.

Anche in questo caso sarebbe interessante capire la genealogia di questo pregiudizio castrante, che possiamo immaginare abbia molte concause. In questa sede è interessante intanto avere chiaro che si può praticare la lettura letteraria – da intendersi come una lettura finalizzata al compimento di un'esperienza estetica, che trova il suo senso e il suo significato nel momento stesso della lettura – senza sentirsi parte di una comunità letteraria e, soprattutto, senza aver chiaro cosa sia il patrimonio letterario di una determinata civiltà e se l'opera che si sta leggendo sia o no preventivamente autorizzata da qualche figura di mediazione. Come per l'orientamento, anche per l'insegnamento letterario possiamo ripercorrere le diverse fasi e i diversi paradigmi che hanno caratterizzato il recente passato, andando alla ricerca dei diversi ruoli assegnati alla letteratura.

Per ricostruire il ruolo assegnato all'oggetto culturale che per adesso continuiamo ingenuamente a chiamare letteratura possiamo fare riferimento a un recente studio della studiosa tedesca Irene Pieper (2020) dedicato ai diversi paradigmi in uso nelle scuole europee, dove, con l'eccezione dei Paesi Bassi, l'educazione letteraria è inserita nell'ambito dell'insegnamento della madrelingua (L1). La letteratura, infatti, che fin dall'antichità e poi soprattutto agli albori dell'età moderna ha avuto un ruolo decisivo nella formazione delle élite culturali italiane ed europee, durante l'ultimo secolo sembra aver trovato una collocazione abbastanza autonoma in seno all'insegnamento linguistico, soprattutto nella prima lingua ma anche nell'ambito delle lingue straniere. In particolare, sostiene Pieper sulla scorta degli studi di Theo Witte e Florentina Sâmihăian (2013), si è gradualmente trascorsi da modelli didattici orientati al contenuto, ovvero alla letteratura come oggetto culturale o patrimonio di una determinata civiltà, verso modelli orientati allo studente e al suo personale apprezzamento della letteratura. Di seguito si propone una sintesi dei quattro modelli o paradigmi presi in esame da Pieper (2020) e da Witte e Sâmihăian (2013), rivisitati e integrati dalle riflessioni storico-teoriche di Remo Ceserani (1999) e di Guido Armellini (2008), due studiosi italiani che hanno dato un contributo fondamentale al dibattito sull'insegnamento letterario in Italia.

2.1.1 Il modello culturale

Diventato dominante nella seconda metà dell'Ottocento, il modello culturale nasce con il fine di ampliare le conoscenze culturali degli studenti ed era destinato a gruppi elitari della scuola secondaria superiore, ovvero dei licei. Perde di efficacia in seguito ai processi di democratizzazione che nel secondo dopoguerra hanno caratterizzato i paesi industrializzati. Man mano che l'istruzione diviene più inclusiva, accogliendo studenti provenienti da contesti culturali diversi, questo modello elitario entra in crisi, e con esso cominciano a essere messi in discussione i suoi pilastri: l'insegnamento trasmissivo finalizzato all'acculturazione, il canone letterario come corpus di opere e autori selezionati in base alla loro rappresentatività (in relazione a una determinata civiltà, tradizione o cultura), lo storicismo. Possiamo associare a questo modello quello che Ceserani (1999, pp. 402-403) definisce «modello storicistico» e Armellini (2008, p. 38) «modello idealistico-storicistico», basato sulla «didattica dei contenuti». In effetti è chiaro che secondo questo paradigma tutto ruota intorno all'oggetto culturale letteratura, affrontata a partire dalla sua storia, dagli autori (non dalle autrici, che proprio in questa fase vengono espunte dalla storia letteraria e dal suo insegnamento; Sanguineti, 2022), dai movimenti letterari, studiati in rigoroso ordine cronologico. Questo paradigma ancora oggi convive con quelli che verranno ed è dominante soprattutto nell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado, ma anche in molte scuole secondarie di primo grado (in cui l'insegnamento della storia della letteratura italiana trova posto accanto ad altri modelli, non senza conseguenze sull'idea di letteratura di tanti e tante adolescenti, che crescono pensando che quando parafrasano e analizzano un sonetto di Foscolo stanno facendo “letteratura”, mentre quando leggono un racconto di fantascienza o ascoltano dalla voce dell'insegnante un brano di Roald Dahl stanno facendo “antologia”, “lettura” o “italiano”). Oltre ai libri di testo, ancora fortemente incardinati sul modello culturale, possiamo contare tra le sue eredità anche il ruolo dell'insegnante di italiano come esperto/esperta di letteratura e trasmettitore-divulgatore/divulgatrice, o, anche, come intellettuale e mediatore/mediatrice culturale (Luperini, 1998). Una volta stabilita la centralità dell'oggetto culturale, garantita tra l'altro dal ricorso sistematico alla lezione frontale e allo studio individuale come procedure didattiche e alla valutazione come riproduzione della conoscenza attraverso interrogazioni e verifiche scritte, il ruolo dell'insegnante non può che essere centrato sulle sue conoscenze e competenze disciplinari.

2.1.2 Il modello linguistico

Anche il paradigma linguistico tiene ben ferma la centralità dell'oggetto culturale, che cambia tuttavia la sua natura e la sua identità oltre che la sua funzione educativa. Fortemente influenzato dal New Criticism americano e dallo strutturalismo europeo, nel modello linguistico, che possiamo far coincidere con quello che Armellini (2008, pp. 38-40) definisce «struttural-semiotico» e Ceserani (1999, pp. 403-404) «linguistico-semiotico», la letteratura diventa un corpus di testi da sottoporre ad analisi formali sempre più articolate e raffinate, modellate sugli esempi forniti dalla critica formalista e strutturalista, che con vent'anni di ritardo, quando ormai si trovava a essere sopravanzata da altri approcci e teorie letterarie, entra nella scuola secondaria prima di soppiatto, durante degli anni Settanta, e poi con veemenza, grazie a libri di testo sempre più standardizzati, che accolgono con grande agio – banalizzandoli – gli strumenti di analisi, dalla narratologia alla nuova retorica, dalla linguistica testuale alla metrica. Questo approccio, che dal punto di vista dell'insegnamento «mette al centro del lavoro della classe l'“analisi del testo”» (Ceserani, 1999, pp. 403-404), è testimoniato ancora oggi dalla prima prova dell'esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado, che prevede lo svolgimento di un'analisi del testo, e trova cittadinanza in tutti i gradi e ordini di scuola secondaria. L'expertise dell'insegnante in questo caso dovrebbe essere più orientata alla conoscenza delle procedure di analisi e interpretazione dei testi, e il soggetto in apprendimento dovrebbe essere valutato sulla base della sua capacità di applicare quelle procedure a testi nuovi o comunque non noti. Per i detrattori di questo paradigma, che nella seconda metà degli anni Settanta hanno condotto una vera e propria battaglia a suon di articoli e di libri (Giusti, 2014, p. 17), l'insegnante si sarebbe ridotto a un «logotecnocrate» (Cases, 1979), abbandonando così la sua funzione d'intellettuale. Nella sua versione più alta e consapevole, questo paradigma avrebbe invece voluto contribuire alla formazione di persone meno passive rispetto ai consumi culturali di massa, che grazie alla capacità di analizzare testi complessi come quelli letterari avrebbero dovuto essere «decondizionati» (Terracini, 1980; Giusti, 2023, pp. 36-42). L'obiettivo di questo tipo di insegnamento letterario secondo Witte e Sâmihăian (2013, p. 7), dovrebbe essere non più l'acculturazione ma la consapevolezza estetica, da sviluppare proprio attraverso la frequentazione assidua e con procedure ben strutturate dei testi letterari.

Trattandosi di un paradigma vincolato alle teorie letterarie formaliste-strutturaliste, questo tipo di insegnamento può contribuire a radicare l'idea che la letterarietà sia una caratteristica intrinseca ai testi.

2.1.3 Il modello sociale

Il modello sociale è legato ai movimenti sociali e politici della fine degli anni Sessanta e avrebbe iniziato a prendere forma a partire dagli anni Settanta, in corrispondenza del diffondersi delle teorie della ricezione e del *reader-response criticism*, che spostano il focus dell'apprendimento dal testo in sé all'esperienza della lettura (Bertoni, 2011). Si comincia a pensare alla letteratura come a un'arte performativa, che esiste attraverso l'azione di chi legge. In Italia è fondamentale il contributo originale di Franco Brioschi (2006), che in un saggio del 1978 destinato proprio alla formazione di insegnanti di scuola secondaria afferma che un testo «non è letterario, ma (in un certo senso) lo diventa in rapporto a un comportamento sociale» (ivi, p. 160). Sono idee che nel mondo anglosassone hanno trovato una loro precoce affermazione grazie al pionieristico lavoro di Louise Rosenblatt, che nel 1938 aveva pubblicato la prima edizione di *Literature as Exploration*, in cui al centro dell'insegnamento secondario viene collocato non il testo ma l'esperienza letteraria nella sua complessità e ricchezza, così come si manifesta attraverso la fruizione di chi legge. Il concetto di pubblico, che in questi anni assume un ruolo centrale negli studi di sociologia della letteratura (Spinazzola, 2018), viene applicato anche al caso dell'insegnamento letterario, per il quale si comincia a parlare della classe come comunità interpretativa (Fish, 1980).

Proprio perché ci si pone il problema di raggiungere tutte e tutti gli studenti, ma anche perché si comincia a credere che la fruizione letteraria possa incidere in profondità sulla formazione delle persone durante il loro sviluppo, l'educazione letteraria viene concepita anche come una «educazione dell'immaginario» (Ceserani, 1986, p. 184). Si legge in Pieper (2020, p. 120):

È solo ora che la nozione di letteratura non è più limitata al canone nazionale e a testi di grande valore. La letteratura giovanile ora può guadagnare terreno nella classe di letteratura. Il ruolo che la letteratura può avere nella socializzazione dei lettori più giovani diventa un criterio di selezione dei testi.

Il paradigma o modello sociale sposta dunque il focus dai contenuti della letteratura alle persone che la usano, aprendo la strada a un approccio ai testi centrato sull'esperienza di chi legge, sugli effetti di lettura e sul dialogo ermeneutico. Secondo questo approccio l'insegnante assumerebbe il ruolo di conduttore/conduttrice del gruppo, la cui expertise consiste nella capacità di scegliere le opere da leggere, individuare modalità di fruizione adeguate e stimolare la discussione intorno all'esperienza di lettura.

Non è facile individuare una corrispondenza puntuale con la situazione italiana. Nella scuola secondaria di primo grado (all'epoca scuola media) possiamo constatare in quegli anni l'ingresso di letture più attuali e meno canoniche, che entrano attraverso la pratica della lettura di un libro di narrativa e, anche, con l'ingresso nelle antologie della cosiddetta letteratura di genere e poi di brani capaci di affrontare i temi dell'attualità. Per la scuola secondaria di secondo grado dobbiamo aspettare la fine degli anni Novanta, quando a partire dalle teorie della ricezione prende forma un modello che potremmo definire, con Ceserani (1999, p. 405), «ermeneutico»:

Cosa significa l'arrivo dell'ermeneutica nella pratica didattica? Cambia di nuovo la scena. Non più l'aula con la cattedra e in banchi; non più il laboratorio; ma invece il collettivo della classe riunito a cerchio, con gli allievi che, guidati dall'insegnanti, sottopongono il testo all'esercizio interpretativo, mettono a confronto le proprie interpretazioni, ne motivano ragioni e criteri. La classe scolastica funziona sempre di più come «comunità interpretante», entro la quale l'insegnante assume un ruolo simile a quello del pastore protestante entro la comunità dei fedeli.

È significativo inoltre che tra i punti di forza di questo modello l'autore segnali la centralità dello studente e del suo mondo (ivi, pp. 405-406):

Esso [il modello ermeneutico] pone, al centro del lavoro didattico, l'allievo, con il suo mondo di sentimenti, idee, convinzioni e capacità comunicative e persuasive, consente di calibrare la programmazione e il lavoro didattico funzionalizzandole meglio all'età degli allievi, a interessi e passioni dell'adolescenza, al confronto con altre culture.

2.1.4 Il modello della crescita personale

Il movimento graduale dall'oggetto culturale – gli studi letterari e la letteratura come corpus di testi appartenenti a un determinato patrimonio culturale – verso la persona in apprendimento, sembra coincidere con il passaggio che nella teoria letteraria ha gradualmente spostato l'attenzione dal lettore come entità astratta (il lettore modello) o collettiva (il pubblico), verso quello che Vittorio Spinazzola (2018, p. 7) ha di recente definito «io leggente», ovvero «il lettore come persona singola, nella sua soggettività storicamente condizionata ma esistenzialmente irriducibile, cioè nella particolarità delle sue risorse interiori e delle disposizioni che lo animano». Così come la didattica della letteratura riceve stimoli fondamentali dalla teoria della ricezione e dall'ermeneutica per aprire i suoi orizzonti a una pluralità di opere

e ad approcci meno analitici, a cavallo del secolo è decisiva l'influenza esercitata sulla riflessione didattica dagli studi cognitivisti, dalla psicologia culturale, dall'antropologia, dalla sociologia della vita quotidiana e dalle neuroscienze. È in questo e grazie al convergere di queste discipline sui fatti letterari (Ceserani, 2010) che il dibattito e la ricerca hanno iniziato a focalizzare l'attenzione sulla letteratura come comportamento o come insieme di comportamenti che gli esseri umani mettono in atto da millenni per scelta personale, ovvero perché nell'ambiente in cui trovano, qualunque esso sia, continuano a trovare un senso all'esperienza letteraria.

Un ruolo decisivo, soprattutto per la sua influenza sugli addetti e le addette ai lavori dei sistemi educativi, va attribuito a Jerome Bruner e a quella che viene definita svolta narrativa: la letteratura, che può essere considerata una specializzazione del comportamento narrativo, comincia a suscitare un interesse transdisciplinare perché riveste un ruolo decisivo per l'esistenza di chi ha avuto l'occasione di ricorrere alle sue risorse. I sistemi educativi – scrive Bruner (1997, p. 53) – sottovalutano la potenzialità delle «arti narrative» quali «la canzone, il dramma, il romanzo, il teatro e via dicendo», considerate delle attività ricreative o decorative, nonostante sia ormai chiara la fondamentale funzione conoscitiva del pensiero narrativo. Altrettanto importante è l'influenza esercitata a livello internazionale dal pensiero di Martha Nussbaum (1997; 2010), che ha lavorato a lungo per attribuire alle *humanities* un ruolo centrale nei sistemi educativi di tutto il mondo e per individuare la specificità della fruizione letteraria e dei suoi effetti sull'apprendimento. Nussbaum individua la capacità fondamentale che può essere allenata con l'esperienza letteraria nell'«immaginazione narrativa» (1997, p. 104) ovvero sulla «capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri» (ivi, p. 111). A posizioni analoghe giunge un altro dei protagonisti della cultura letteraria del tardo Novecento, Tzvetan Todorov, che dopo essere diventato uno dei simboli della svolta formalista e strutturalista e dell'analisi narratologica – posizioni che aveva abbandonato nel corso degli anni Ottanta a favore di una prospettiva antropologica (Giusti, 2018/2019) – è intervenuto pubblicamente a sostegno di un insegnamento letterario basato sull'esperienza del lettore comune («lecteur ordinaire», nel testo originale), il quale continua, nonostante gli insegnamenti ricevuti, «a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita» (Todorov, 2007, p. 66).

Quello che Witte e Sâmihăian (2013) definiscono modello dello sviluppo personale è caratterizzato quindi da un deciso spostamento verso i comportamenti e gli interessi delle persone in apprendimento, le quali devono essere sollecitate, attraverso opere scelte sulla base delle loro preferenze, a compiere esperienze di lettura significative, su cui poi riflettere e da condividere

con la classe. Le percezioni, prima ancora delle interpretazioni, assumono un'importanza che mai hanno avuto nei sistemi educativi. Il processo di apprendimento attraverso l'esperienza letteraria si configura come una serie di azioni didattiche che da una parte dovrebbero costruire delle abitudini "letterarie" e dall'altra hanno il fine di potenziare la persona, contribuendo ad allenarne le capacità cognitive e le competenze sociali. Fondamentale, in questo paradigma più che nei precedenti, è l'incontro con il testo, da intendersi come un'interazione cooperativa che produce senso e ha un impatto trasformativo sulla persona, sulla sua memoria, sulle sue capacità cognitive e sul suo stesso sistema percettivo.

A livello internazionale, potremmo inquadrare in questo paradigma le proposte di didattica laboratoriale della scrittura e della lettura elaborate negli Stati Uniti sulla base delle teorie di Rosenblatt, come per esempio le tecniche didattiche sviluppate nell'ambito del Writing and Reading Project del Teachers College di Columbia University (Calkins, 1994), divulgate in Italia con l'acronimo WRW (Writing and Reading Workshop, laboratorio di scrittura e di lettura, appunto, per cui si veda almeno Poletti Riz, 2017). Il ricorso sistematico alla biblioteca di classe e alla lettura individuale, la lettura come arte personale (Atwell e Atwell Merckell, 2016) e la tecnica del booktalk sono alcuni degli esempi che si collocano all'interno del modello dello sviluppo personale (Giusti 2023, pp. 199-201). Nel mondo francofono si potrebbe guardare all'insieme di procedure, di metodi e di tecniche che hanno preso forma intorno al paradigma del *subject lecteur* (Massol, 2022): l'autobiografia del lettore, il diario di lettura, i circoli di lettura, i dibattiti letterari, eccetera. Per l'Italia è il caso di guardare più indietro e di rifarsi alla proposta pionieristica della *Grammatica della fantasia* di Rodari e alle tecniche didattiche sorte dal lavoro del Movimento di Cooperazione Educativa (Ciari, 2024), tutte basate sulla centralità della persona e del suo mondo sociale, sul docente come guida e sul ricorso sistematico a tecniche didattiche capaci di sollecitare l'emergere di comportamenti autentici e significativi, da mettere poi in pratica nella vita quotidiana affinché producano trasformazioni durature. Ma se nella scuola primaria si possono contare numerose esperienze riconducibili a questo paradigma, è più difficile trovare qualcosa di analogo nella scuola secondaria, soprattutto nel secondo grado, dove prevale il ricorso a procedure e tecniche didattiche riconducibili ai primi tre paradigmi e in generale centrate più sull'oggetto culturale che sul soggetto.

Tab. 1 - I modelli o paradigmi dell'insegnamento letterario (tradotto e rielaborato da Witte e Sâmihăian 2013, p. 7)

	<i>Culturale</i>	<i>Linguistico</i>	<i>Sociale</i>	<i>Crescita personale</i>
<i>Scopo dell'insegnamento della letteratura</i>	Alfabetizzazione culturale	Consapevolezza estetica	Consapevolezza sociale	Sviluppo personale
<i>Contenuto</i>	Storia letteraria, movimenti letterari (altre arti)	Teoria letteraria, struttura del testo e significato (altre arti)	Questioni etiche, sociali e politiche, risposta dei lettori	Esperienza personale, percezioni degli studenti, risposte dei lettori (altre arti)
<i>Approccio ai testi</i>	Contesto letterario (biografia, epoche)	Aspetti formali dei testi	Contesto non letterario, risposte dei lettori	Risposte dei lettori
<i>Criteri di selezione del testo</i>	Canone nazionale	Valori estetici riconosciuti	Argomenti rilevanti per il gruppo di età	Preferenze e interessi degli studenti
<i>Gestione della classe</i>	Ascoltare la lezione	Discussione in tutta la classe, scrittura	Discussione in tutta la classe, discussione tra pari	Discussione tra pari
<i>Ruolo dell'insegnante</i>	Esperto, trasmettitore	Esperto, moderazione dell'analisi letteraria	Conduttore della discussione	Guida, facilitatore, stimolatore
<i>Valutazione</i>	Riproduzione della conoscenza	Competenze in analisi letteraria	Conoscenza del contesto sociale della letteratura, formulazione della risposta	Formulare una risposta, valutare i testi letterari ed esprimere i propri giudizi, sviluppo della competenza letteraria
	<i>Orientato ai contenuti</i>		<i>Orientato agli studenti</i>	

Il metodo dell'orientamento narrativo, soprattutto quando viene declinato come didattica orientativa e praticato nell'ambito del sistema di istruzione, se osservato dalla prospettiva dell'insegnamento letterario potrebbe rappresentare uno dei primi tentativi di ricorrere esplicitamente alle risorse letterarie – prese in considerazione in quanto narrazioni – per sviluppare l'empowerment delle e degli studenti (Batini e Giusti, 2008; Giusti, 2011). Le storie, si legge in un recentissimo intervento di Batini (2024, p. 149), «possono dunque essere pensate come palestre per allenarci ai diversi compiti di sviluppo, alle situazioni, ai contesti, alle relazioni», «ci consentono, anche attraverso specifici meccanismi narrativi, di assumere più punti di vista all'interno di una vicenda», «ci stimolano a fare, continuamente, ipotesi su ciò che accadrà dopo, a prefigurarci diversi scenari. Le storie ci motivano, ci consentono di resistere, di darci senso. Le storie ci preparano allora a immaginare il futuro, a concepire e progettare possibilità diverse, ad aprirci al possibile e a “vedere” il futuro, a formulare micro-ipotesi continue, capaci di regolarsi e aggiustarsi in corso d'opera, nel nostro agire individuale e sociale rendendoci maggiormente efficaci e consapevoli e aumentando la nostra percezione di controllo».

Altrettanto può dirsi per la lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2023), un metodo didattico che in Italia deve tanto proprio all'orientamento narrativo, con cui condivide molte premesse teoriche, i criteri di scelta delle opere e il ruolo dell'insegnante come facilitatore/facilitatrice che deve creare le condizioni affinché ogni studente faccia un'esperienza estetica che di per sé possa avere un ruolo trasformativo (Giusti, 2020). Una volta messi a disposizione dell'insegnante di area umanistica e portati all'interno dell'insegnamento letterario, questi metodi e le relative tecniche didattiche diventano altrettanti strumenti a cui attingere per lavorare su quella crescita personale che è il fine ultimo di questo paradigma¹.

1. Su questi aspetti rinvio al mio *Insegnare con la letteratura* (Giusti 2011), dedicato all'insegnamento letterario nella scuola secondaria di primo grado. Si legge nell'Introduzione: «Una nuova responsabilità è affidata, soprattutto, agli insegnanti di italiano, i quali hanno l'opportunità di utilizzare con metodo e intenzionalmente i loro potenti strumenti di lavoro per rendere gli alunni consapevoli delle loro narrazioni e per allenare, attraverso l'utilizzo delle storie messe a disposizione dalla letteratura, le competenze sociali e di orientamento» (ivi, p. xiv).

2.1.5 Quale letteratura per la crescita personale?

Affrontare i problemi della lettura letteraria – si legge in *Critica della lettura* di Vittorio Spinazzola (2018, p. 65) – «significa inevitabilmente rimettere in causa per intero la nostra concezione della letterarietà, riesaminandola in una prospettiva di ampiezza massima, secondo il punto di vista di tutti coloro che, a qualsiasi titolo, sono partecipi e protagonisti di un'attività qualificata letterariamente». Ricorriamo dunque al concetto di ampiezza (Gheno, 2023, p. 62) per definire un approccio all'idea di letteratura e quindi alla scelta delle opere da leggere che sia il più possibile aperto al cambiamento e capace di garantire la convivenza delle differenti idee di letterarietà² e di lasciare attribuire al soggetto la responsabilità di rimettere continuamente in discussione i criteri della letterarietà e la loro applicazione alle opere. Non si tratta semplicemente di essere inclusivi nei confronti di tutti i generi, i temi e le forme in cui si può manifestare la letterarietà, ma di adottare una prospettiva che garantisca da una parte il riconoscimento del valore dell'intersoggettività e del dialogo tra diversi punti di vista (senza assegnare particolari privilegi a uno di essi), e dall'altra di non ridurre a una questione insiemistica la complessità dell'esperienza letteraria né dei fatti letterari, che vanno considerati irriducibili alle semplificazioni, alle interpretazioni e alla valutazione. Come ha sottolineato di recente Bruno Falchetto (2024, p. 15):

Per dare alla letteratura una presenza più incisiva e vitale nella scuola, la prospettiva che più può aiutarci è quella – che ho appreso da Vittorio Spinazzola e Franco Brioschi – che mette al centro dello studio e dell'azione culturale l'interazione fra testo e lettore, intendendoli come elementi di un sistema, di un reticolo di soggetti e di pratiche attraverso cui l'attività e l'esperienza della letteratura si dispiega e vive socialmente.

Per una didattica che si sviluppi secondo questa visione è necessaria innanzi tutto un'immagine estesa e situata di lettori e pubblici.

In ambito francofono, dove il dibattito sulla questione del corpus letterario nella didattica della letteratura è più ricco e complesso di quanto non lo sia in Italia, si distinguono posizioni segregazioniste, secondo le quali la letteratura non sarebbe altro che un insieme omogeneo e limitato di opere ben identificate,

2. Si fa esplicito riferimento all'argomentazione proposta da Vera Gheno (2022, p. 62) riguardo alla necessità di superare il concetto di inclusività: «Proprio sulla scorta del concetto di convivenza delle differenze, ho sentito il bisogno di adottare una definizione alternativa a quella di linguaggio inclusivo: preferisco parlare di linguaggio ampio. L'aggettivo ampio sta a significare una riflessione in costante allargamento, l'idea di un universo linguistico in espansione, nel quale non si sostituisce e non si cancella nulla, ma si aggiungono ulteriori modi per esprimersi».

che genericamente corrisponde al corpus delle opere riconosciute a livello accademico (un'idea che ben si presta a spiegare il modo vengono scelti i testi da leggere nell'ambito dei paradigmi d'insegnamento centrati sui contenuti) e posizioni che vengono definite integrazioniste o relativiste, aperte a una visione estensiva e aperta della letteratura (Dufays, Gemenne e Ledur 2015, pp. 82-83). Schaeffer (2011) propone di adottare una «concezione caritatevole del letterario, secondo la quale esso risponderebbe innanzitutto e prima di tutto a un uso specifico dei testi, ovvero il loro uso estetico» (ivi, p. 13). In questa sede si propone di superare la prospettiva integrazionista e la stessa dicotomia segregazionista/integrazionista per privilegiare una prospettiva ampia, fondata sulla centralità dei soggetti che leggono e che scrivono e sul loro bisogno di trovare spazio e ascolto nella comunità. Se la classe è una comunità di persone – lettori e lettrici comuni, io leggenti o *subject-lecteur* – e se vogliamo lavorare al fine di sviluppare l'empowerment di ogni partecipante e di quella stessa comunità, diventa fondamentale creare le condizioni affinché ogni studente si senta in grado di fare esperienze con la letteratura senza timori reverenziali, senza freni inibitori e soprattutto senza aver paura di ricevere sanzioni per aver portato nel gruppo una nuova prospettiva. Lavorare sulla crescita personale non può che comportare, come già spiegava Bruno Ciari in uno dei libri capitali della nostra tradizione didattica, uscito in prima edizione nel 1961 con il titolo *Le nuove tecniche didattiche*, che un'accettazione totale e incondizionata della persona, che arriva a scuola – a qualsiasi età – già dotata di una cultura che deve essere presa in considerazione. Chi insegna dovrà «prendere atto delle strutture della personalità del suo ragazzo, già definite e consolidate: dovrà, in una parola, accogliere tutta la ricchezza non misurabile che il fanciullo porta entro la comunità scolastica, e che non è verniciatura superficiale, imparaticcio che si dissolve in un dì, inutile ciarpame, ma cultura organica, profonda, sangue e carne del ragazzo» (Ciari, 2024, p. 00). Fanno parte di questa cultura organica, ovviamente, la lingua e tutti i suoi usi.

Quella che viene definita svolta bioculturale, che vede la letteratura come una forma altamente specializzata di comportamento narrativo e di artificio del linguaggio (Cometa, 2018), anticipata negli anni Settanta da Andrea Zanzotto (1973) in un suo straordinario studio del rapporto tra ontogenesi e filogenesi della funzione poetica del linguaggio (Giusti, 2021), ci sollecita a prendere in considerazione la possibilità di vedere nella letteratura – purché accettiamo di prenderla in considerazione in tutta la sua estensione da una prospettiva *ampia* – una straordinaria risorsa per l'apprendimento.

2.2 La responsabilità della scelta

Nessuna azione didattica è neutra dal punto di vista assiologico. I paradigmi dell'insegnamento letterario, come ogni altro modello didattico, devono essere pensati sempre come orientati al conseguimento di specifiche finalità, che sono riconducibili ad altrettanti quadri di valori e visioni del mondo (Baldacci, 2004). Ne consegue che ogni insegnante dovrebbe essere in grado di scegliere le proprie azioni didattiche tenendo conto del nesso inscindibile tra tecniche e valori, tra modelli didattici e ideologia e, quindi, dei valori che si ritiene debbano guidare l'azione didattica (per esempio, chi ritenga un valore la libertà d'interpretazione dovrebbe scegliere tecniche che ne consentano l'esercizio ripetuto). Nel caso di un insegnamento letterario volto allo sviluppo delle capacità personali, in cui l'incontro con il testo e l'esperienza estetica rivestono un ruolo fondamentale, quest'idea va estesa anche alla scelta dei testi da far incontrare alle e agli studenti durante il percorso scolastico.

Dal momento in cui si attribuisce un ruolo trasformativo alla fruizione letteraria, diventa necessario assumersi la responsabilità di scegliere i testi tenendo conto dei loro effetti potenziali, quelli desiderati e auspicabili, ma anche gli eventuali effetti collaterali. Una didattica centrata sull'esperienza estetica con la letteratura può essere paragonata all'apprendimento da esperienza, il cui carattere pratico e implicito (non dichiarativo) rinvia a metodologie come l'apprendistato ma anche le simulazioni, i giochi di ruolo, le pratiche di teatro-educazione, i viaggi d'istruzione, eccetera (Giusti, 2020). La sua specificità consiste nella possibilità di praticare un «apprendimento per simulazione immersiva» (Schaeffer, 2009, p. 26) che viene descritto con queste parole dal filosofo e teorico della letteratura Jean-Marie Schaeffer (*ibidem*):

Noi sperimentiamo in effetti la finzione nella modalità dell'immersione, grazie a un processo di simulazione che mette in una situazione nella quale le frasi del testo o le immagini dello schermo inducono nella nostra mente la rappresentazione di un universo di azioni e avvenimenti che noi viviamo dall'interno. Se la finzione deve avere un valore cognitivo proprio, esso deve essere legato alla specificità di questo processo.

Ora, le cose stanno proprio così. Poiché la conoscenza finzionale è una conoscenza vissuta nella modalità dell'esemplificazione virtuale in situazione immersiva in degli universi attanziali, le conoscenze più importanti che essa ci consegna non dipendono da conoscenze proposizionali o dichiarative. Queste sono dell'ordine del saper-fare, di una conoscenza pratica che arricchisce il ventaglio del nostro repertorio di valutazione emotive e morali delle situazioni intramondane. [...] Questa conoscenza,

piuttosto che essere formulabile sotto forma di regole o di norme, ci dà delle possibilità più ricche di conoscenza di noi stessi.

Rimandando al capitolo 6 per un approfondimento sulla prospettiva della psicologia cognitiva sull'impatto della lettura, in questa sede è sufficiente soffermarsi sul fatto che, dal momento che attribuiamo fruizione di determinati testi un valore di per sé educativo, è doveroso assumere un atteggiamento critico, attivo e consapevole nei confronti della scelta dei testi da introdurre in classe, non solo e non tanto dal punto di vista della loro legittimità letteraria (se sono oppure no letteratura, e in quale gradino si collocano di un'ideale scala gerarchica dei valori letterari) quanto semmai dalla prospettiva del tipo di esperienza che vanno a sollecitare e stimolare e, anche, nell'ottica complessiva di un percorso didattico, quali sono le zone d'ombra create dalle scelte di lettura, quali esperienze (e quali soggetti) rimangono tagliate fuori (Crispino, 2014; Sanguineti, 2021; Bertolio, 2022).

2.2.1 La bibliodiversità

Il concetto di bibliodiversità, modellato su quello più noto di biodiversità, è entrato nell'uso in diverse lingue per indicare la necessità di garantire la pubblicazione e la circolazione di libri che siano tra loro diversificati da ogni punto di vista, non standardizzati o omologati, rappresentativi degli interessi e delle predilezioni di ogni tipo di pubblico. Già da alcuni anni è entrato nell'uso anche in ambito educativo (Moretti, 2015; Batini e Giusti, 2021 e 2022), in alcuni casi alternato al più specifico concetto di bibliovarietà (Batini, 2022), laddove ha la funzione di indicare il nesso tra la varietà delle risorse letterarie disponibili (i libri da leggere in classe, che si diversificano per lingua e cultura d'origine, genere, tema, ruoli e funzioni dei personaggi, punti di vista, eccetera) e la molteplicità dei gusti e delle competenze di chi legge, che avrebbe il bisogno e il diritto a essere guidato da figure educative in grado di identificare le une e gli altri.

Introdurre la lettura individuale o la lettura ad alta voce condivisa – due pratiche che hanno in comune la centralità della lettura come esperienza estetica (Giusti, 2023) – richiede sia l'accesso a una grande quantità e varietà di risorse bibliografiche, sia la capacità di scegliere, tra le molte risorse disponibili, quelle più adeguate alle persone che dovranno fruirne, tenendo conto, prima ancora che degli obiettivi da raggiungere, della loro effettiva fruibilità: dal momento si dà valore all'incontro col testo, il testo deve essere in qualche misura accessibile.

Uno degli approcci più strutturati alla lettura individuale è quello descritto da Nancie Atwell e Nancie Atwell Merkel (2016) in *La zona di lettura*, un manuale per la formazione di abilità e comportamenti di lettura nelle scuole primarie e secondarie. Tre sono le tipologie di saperi che l'insegnante deve poter mobilitare per sviluppare la lettura come arte personale di ciascuno e ciascuna studente (ivi, pp. 45-46):

1. L'esperienza dell'insegnante come lettore e lettrice, da coltivare in estensione, attraverso un ampliamento e una diversificazione delle letture e della loro varietà, e in profondità, grazie alla riflessione sulla propria esperienza.
2. La conoscenza aggiornata della letteratura più adeguata ai bisogni e ai gusti di lettura delle persone che appartengono alla fascia d'età delle e degli studenti.
3. La conoscenza di ogni studente, dei suoi interessi di lettura, delle sue preferenze, dei suoi punti di forza e di debolezza.

Il lavoro di costituzione della biblioteca di classe (ivi, pp. 53-56), che dovrebbe disporre di almeno venti libri per studente, è di fatto interminabile, e per quanto possa avere una base comune è da commisurare alle esigenze di ogni singola classe e da aggiornare e integrare di anno in anno.

Nell'ambito di una ricerca condotta sulla lettura ad alta voce a scuola (Batini e Giusti, a cura di, 2021) «favorisci la bibliodiversità» è una delle tecniche didattiche individuate da educatrici e insegnanti esperte. La lettura ad alta voce, se vuole essere coinvolgente e mettere a frutto tutte le potenzialità della condivisione di storie, dovrebbe toccare una grande varietà di generi, di temi, di personaggi e di situazioni, cercando di attingere soprattutto alle risorse della letteratura per l'infanzia e poi per l'adolescenza.

2.2.2 La responsabilità nei confronti delle opere

Se è vero che i sistemi educativi non dovrebbero rinunciare alle potenzialità delle opere letterarie in quanto storie o finzioni, è altrettanto vero che la letteratura, in quanto attività istituzionale condivisa a livello planetario da generazioni di esseri umani, non può essere ridotta a un corpus di testi-stimolo da somministrare a scopi didattici.

Una volta accettato di ampliare il campo da gioco della letteratura sulla base dei bisogni e delle prospettive di chi sta giocando, rimane la necessità di presidiare alcune regole del gioco, in modo da garantire che quest'ultimo continui a esistere una volta finita la partita. Lungi da voler compilare un

decalogo, fermo restando lo scopo di favorire in ogni modo l'interazione letteraria, ovvero un incontro personale con il testo, occorre almeno ribadire l'importanza della dimensione pragmatica e relazionale delle attività di comprensione e poi di interpretazione, che per quanto siano incorporate e individuali non si muovono mai nel vuoto assoluto (Brioschi, Di Girolamo e Fusillo, 2003, p. 237).

Per chi, come l'insegnante di lingua e letteratura, abbia alle spalle un percorso accademico di studi letterari e – come nel caso della scuola secondaria di secondo grado – abbia la responsabilità di lavorare alla formazione di competenze che potremmo definire in senso lato letterarie, dovrebbero essere sempre tenuti presenti almeno questi obiettivi di apprendimento:

- la capacità di confrontare le proprie concretizzazioni dei mondi finzionali, le proprie percezioni e sensazioni, le proprie opinioni sulle esperienze di lettura o sui temi trattati, con quelle di altre persone;
- la capacità di interrogare le opere assumendo un atteggiamento ispettivo, interessato alla comprensione (che gradualmente può richiedere il ricorso a procedure e tecniche sviluppate nell'ambito degli studi letterari);
- la capacità di individuare, dietro all'opera, la voce e la prospettiva di una persona che ha scritto il testo, ovvero di un'esperienza umana (Brioschi, Di Girolamo e Fusillo, 2003, p. 18) avvenuta in un determinato tempo e contesto storico, un atto di comunicazione che ha trovato accoglienza in un sistema letterario a sua volta popolato da persone altrettanto situate.

Senza avere l'ambizione di tracciare le linee guida per un curriculum letterario³, prima di affrontare la descrizione delle azioni di didattica orientativa con approccio narrativo che sono state realizzate in questo progetto è opportuno sottolineare ancora una volta la necessità di prestare attenzione, specialmente quando si lavora secondo un modello didattico che tende a valorizzare esclusivamente il potenziale cognitivo delle interazioni con le opere, anche alla loro dimensione culturale e sociale. Dare importanza all'atto di lettura come incontro è il primo passo di un'ecologia della parola (Anedda e Biagini, 2021), poi occorre sempre dare la possibilità di mettere in comune gli effetti degli atti di lettura, collocandoli in una rete di connessioni più ampia, che dalla comunità della classe e dal gruppo dei pari si estenda fino a chi l'opera l'ha creata, tradotta, diffusa.

3. Si rinvia ancora Witte e Sâmihăian (2013) e al *Literary Framework for European Teachers* (<http://www.literaryframework.eu/>), per cui si veda Giusti (2023), pp. 170 e ss..

Bibliografia

- Anedda A., Biagini E. (2021), *Poesia come ossigeno. Per un'ecologia della parola*, Chiarelettere, Milano.
- Armellini G. (2008), *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere di insegnante*, Unicopli, Milano.
- Atwell N. e Atwell Merckell A. (2016), *How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers*, Scholastic, New York (trad. it.: *La zona di lettura*, Loescher, Torino 2022).
- Baldacci M. (2004), *I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva*, in Baldacci M., a cura di, *I modelli della didattica*, Carocci, Roma.
- Batini F. (2022), *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma.
- Batini F. (2024), *A un crocevia di saperi: usare le storie e la lettura ad alta voce*, in Giusti S. e Tonelli N., a cura di, *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, Loescher, Torino.
- Batini F., a cura di (2023), *La lettura ad alta voce condivisa*, Il Mulino, Bologna.
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson.
- Bertolio J. (2022), *Controcaneone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*, Loescher, Torino.
- Bertoni F. (2011), *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Ledizioni, Milano.
- Brioschi F. (2006), *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Net, Milano.
- Brioschi G., Di Girolamo C., Fusillo M. (2013), *Introduzione alla letteratura. Nuova edizione*, Carocci, Roma.
- Bruner J. (1997), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001).
- Calabrese S., Conti V. (2019), *Che cos'è una fanfiction*, Carocci, Roma.
- Calkins L. (1994), *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth.
- Cases C. (1979), *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio*, in Acutis C., a cura di, *Insegnare la letteratura*, Pratiche, Parma.
- Ceserani R. (1986), *Come insegnare letteratura*, in Cecchi O. e Ghidetti E., a cura di, *Fare storia della letteratura*, Editori Riuniti, Roma.
- Ceserani R. (1999), *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Roma-Bari.
- Ceserani R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano.
- Ciari B. (2024), *Le nuove tecniche didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Cometa M. (2018), *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*, Carocci, Roma.
- Crispino A.M. (2015), *Oltre canone. Generi, genealogie, tradizioni*, Iacobellieditore, Roma.

- Dufays J.L., Gemenne L., Ledur D. (2015), *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.
- Falcetto B. (2024), *Conoscere le cornici. Per una didattica reattiva della letteratura*, in Giusti S. e Tonelli N., a cura di, *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, Loescher, Torino.
- Fish S. (1980), *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: *C'è un testo in questa classe?: l'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 1987).
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Giusti S. (2014), *Per una didattica della letteratura*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Giusti S. (2018/2019), “Il potere conoscitivo della letteratura: genealogia di un'idea”, *Symbolon*, 9-10: 197-220.
- Giusti S. (2020), “Zone di lettura. Per una didattica dell'esperienza estetica”, *Versants. Revista Suiza De Literaturas románicas*, 67, 2:11-23.
- Giusti S. (2021), «Poesia dura senza paura». *Gianni Rodari e Andrea Zanzotto tra letteratura, pedagogia e didattica*, in Aldinucci B., Roghi V., a cura di, *La felice impresa. Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari*, Loescher, Torino.
- Giusti S. (2023), *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma.
- Gheno V. (2023), *Linguaggio ampio: una possibile strada verso la convivenza delle differenze*, in Biemmi I., a cura di, *Quanti generi di diversità? Promuovere nuovi linguaggi, rappresentazioni e saperi per educare alle differenze e prevenire l'omofobia e la transfobia*, Firenze University Press, Firenze.
- Luperini R. (1998), *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti-Manni, Milano-Lecce.
- Massol J.-F. (2022), “Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain”, *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1, 1: 17-29.
- Moretti G. (2015), *Il piacere della lettura*, Roma, Anicia.
- Nussbaum M. C. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 1999).
- Nussbaum M. C. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton (trad. it.: *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011).
- Pieper I. (2020), *LI Education and the Place of Literature*, in Green B., Erixon P.-O. (eds.), *Rethinking LI Education in a Global Era*, Springer, Cham.
- Poletti Riz J. (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e strumenti per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Trento.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.

- Rosenblatt L.M. (1938), *Literature as Exploration*, Appleton-Century Company, New York.
- Sanguineti F. (2022), *Per una nuova storia letteraria*, Argolibri, Ancona.
- Schaeffer J.-M. (2009), *Relazione estetica e conoscenza*, in Desideri F., Matteucci G., Schaeffer J.-M. (a cura di), *Il fatto estetico. Tra emozione e cognizione*, ETS, Pisa, pp. 13-27.
- Schaeffer J.-M. (2011), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Thierry Marchaisse, Vincennes (trad. it.: *Piccola ecologia degli studi letterari*, Loescher, Torino, 2014).
- Solimine G. (2018), “La lettura e il suo contesto: i dati analizzati con il grandangolo”, *AIB Studi*, 58, 3: 427-437.
- Spinazzola V. (2001), *La modernità letteraria*, il Saggiatore, Milano.
- Spinazzola V. (2018), *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, goWare, Firenze.
- Todorov T. (2007), *La littérature en péril*, Flammarion, Paris (trad. it.: *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano, 2008).
- Witte T, Sâmihăian F. (2013), “Is Europe Open to a Student-Oriented Framework for Literature? A Comparative Analysis of the Formal Literature Curriculum in six European Countries”, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13: 1-22.
- Zanzotto A. (1973), “Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)”, *Strumenti critici*, 7, 20: 52-77.

3. Percorsi di didattica orientativa

di *Simone Giusti*

3.1 Insegnare a orientarsi con la letteratura

Le pratiche di lettura e di scrittura letteraria possono costituire una risorsa per l'orientamento. Non si tratta di esaltare il potere delle opere, dei libri in sé, dei testi narrativi o finzionali che siano, ma di riconoscere almeno in via ipotetica la possibilità che la fruizione estetica delle opere abbia un impatto sulla vita delle persone che possiamo definire in senso lato orientativo. Ciò non significa che le esperienze di lettura e di scrittura forniscono istruzioni o consigli per la vita, secondo una concezione dell'orientamento che abbiamo dichiarato superata (capitolo 1), ma che possono semmai favorire – per averlo sperimentato – l'acquisizione di un metodo o di uno stile di vita che contempla la possibilità di ricorrere alla lettura letteraria per comprendere meglio la propria e l'altrui esperienza, per mettere ordine nel caos delle azioni umane, per avere la sensazione di poter esercitare un qualche controllo sulla complessità dell'esistenza, per aprire nuovi orizzonti di senso e prospettive per il futuro. Sono luoghi comuni che soprattutto negli ultimi due secoli hanno preso forma in quella particolare comunità letteraria di chi ha scelto la lettura e la scrittura come forma di vita, e che possono trovare una buona sintesi nelle parole dell'antropologa Michèle Petit (2002), che con le sue ricerche etnografiche sulla lettura nelle periferie parigine ha dato un impulso fondamentale alla didattica della letteratura in ambito francofono e, in Italia, all'elaborazione del metodo dell'orientamento narrativo:

Non si legge solo per acquisire padronanza di informazioni, perché il linguaggio non è riducibile a uno strumento o a un utensile di comunicazione. Non si legge per brillare nei salotti o per scimmiettare la gente “bene”, che del resto non sempre legge, anzi. Molte donne e uomini, un po' meno numerosi, leggono per il piacere della scoperta e per inventarsi un senso della vita, anche negli ambienti modesti. Per uscire dal tempo, dallo spazio della quotidianità, e avere accesso a un universo più ampio.

Per aprirsi all'ignoto, farsi trasportare in mondi sconosciuti, entrare nei panni di un altro o un'altra, avvicinarsi all'altro che c'è in loro, addomesticarlo invece di rifiutarlo. Per sapere cosa è stato inventato per rendere meno difficile essere solo di passaggio su questa terra. Per abitare poeticamente il mondo e non limitarsi a adeguarsi a un universo fatto di produttività.

La cultura, più in generale, non è un vezzo da ricchi, ma qualcosa che ha a che fare con il senso della vita (ivi, p. 146).

Il valore esistenziale delle pratiche di lettura è noto a chi legge per scelta personale e a chi trova un senso alla lettura nel momento stesso in cui la sta compiendo, nonostante sia un'attività dispendiosa, faticosa e per giunta scombuscolante. Per studiare i diversi modi in cui i libri s'inseriscono nella vita, la nutrono o le fanno cambiare direzione, Marielle Macé ha interrogato i casi singolari di lettori d'eccezione come Proust, Barthes, Foucault, Sartre e altri, per arrivare alla conclusione che «leggendo non si smette di vivere», e che «ciò che succede durante la lettura ha un futuro in questa vita: si sperimentano dei pensieri, dei modi di dire e di rapportarsi agli altri, dei modi di fare e di percepire, si modula il proprio accesso al mondo, si trasforma lo stile della nostra attenzione, si tentano altri legami, altri gesti, altri ritmi, altre comunità, altri modi di stare nel tempo, di abitare, di agire, di desiderare...» (Macé, 2024, p. 40).

Le pratiche di lettura, ha scritto Daniele Garritano (2023) sulla scorta dei lavori di Petit e Macé, hanno a che fare «con i compiti interminabili dell'esistenza soggettiva: l'addomesticamento della realtà, il riconoscimento dell'altro, la costruzione di sé» (ivi, p. 32), ma non bisogna pensare a un'attività pacifica e confortevole, poiché le opere non sono dei libretti d'istruzioni ma dei campi di forze, e l'interazione si configura anche in termini conflittuali, un «corpo a corpo» (Macé, 2011, p. 21) dall'esito tutt'altro che scontato. «Una vita da lettore e da lettrice – si legge ancora in Macé (2011, p. 198) – è una variazione senza sosta dell'individuo sulle proprie possibilità, sui propri limiti e le proprie capacità, un'esistenza nella quale si impegna, disimpegnandola, nel modo che ha di sottomettersi alle mediazioni per mescolarvi il proprio sforzo di essere, per portare avanti la propria frase».

Sono argomenti che potrebbero venire utili nel momento in cui l'insegnante di area umanistica è chiamato a collaborare alla realizzazione di percorsi di orientamento formativo nelle sue classi e a individuare, tra le risorse della propria disciplina, contenuti e procedure didattiche funzionali allo sviluppo delle competenze di auto-orientamento. Non perché sia sufficiente fare promozione della lettura o leggere testi – specialmente se lo si fa secondo paradigmi orientati ai contenuti – ma perché a partire da questa cognizione

del valore orientativo della lettura letteraria è possibile guardare agli approcci narrativi in educazione e al metodo dell'orientamento narrativo con maggiore consapevolezza.

3.1.1 I percorsi di orientamento narrativo

«L'orientamento narrativo – si legge in Batini (2011, p. 137) – prende la sua denominazione dall'utilizzo che fa delle narrazioni». Attraverso le narrazioni – questa è la tesi di fondo – «è possibile sviluppare la capacità di dare un ordine, un rilievo e un senso ai fatti della vita, è possibile diventare capaci di affrontare le situazioni nuove, inaspettate, imprevedibili ed eccezionali, è possibile immaginare il futuro e progettare soluzioni per costruirlo attivamente, attraverso il rinforzo delle competenze narrative si diventa maggiormente autonomi e capaci nella costruzione della propria identità, si diminuisce il ricorso ad euristiche pre-confezionate proposte, ad esempio dai media, in direzione di una maggiore componibilità ed autorialità» (ivi, pp. 137-138). Alle fondamenta del metodo si situa dunque la narrazione e non la letteratura, di cui il comportamento narrativo può essere considerato una specializzazione o una delle sue manifestazioni (Cometa, 2018). Tuttavia, la lettura letteraria – nella forma della lettura ad alta voce condivisa – ricopre un ruolo fondamentale all'interno dei percorsi di orientamento narrativo di gruppo, dove compare accanto alla visione di spezzoni di film o di altri iconotesti narrativi, così come tra le tecniche per la rielaborazione degli stimoli narrativi ricevuti si può incontrare la scrittura creativa (Batini, 2011; Batini e Del Sarto, 2005; Batini e Giusti, 2008). Le risorse letterarie, intese qui come l'insieme delle opere letterarie e dei comportamenti rendono possibile la letterarietà, come la lettura, la scrittura e la condivisione delle esperienze di lettura e di scrittura (Giusti, 2023, p. 150), hanno un ruolo fondamentale sia a livello di progettazione, che ruota intorno a delle narrazioni guida (un romanzo, un tema letterario, uno schema di storia), usate come una sorta di ambiente di apprendimento virtuale o di sfondo integratore di ogni percorso, sia a livello di specifiche tecniche didattiche.

Tra le narrazioni guida usate per la progettazione e realizzazione di percorsi di orientamento narrativo si possono ricordare romanzi come *Il conte di Montecristo* di Dumas, *Il racconto dell'isola sconosciuta* di Saramago, *L'inventore di sogni* di McEwan, la saga di Harry Potter, le novelle di Marcovaldo, il tema della fuga e lo sequenza spazio-temporale ieri, oggi e domani (tutti in Batini e Giusti, 2008), e poi il tema del viaggio e i romanzi *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* di Haddon, *I promessi sposi* di Manzoni e *Uno, nessuno e centomila* di Pirandello, *Monsieur Ibrahim e i*

fiori del Corano di Schmitt (Batini et al. 2011). Sono poi stati realizzati e solo in parte pubblicati percorsi più brevi o kit didattici composti da brani narrativi accompagnati da esercizi di rielaborazione (a titolo di esempio si veda Batini e Giusti, 2013).

I percorsi sono progettati in forma dettagliata in un format che prevede la descrizione della sequenza di incontri con le relative finalità, alla quale segue l'esplicitazione delle fasi in cui è articolata ogni sequenza, di cui devono essere definiti la durata, gli obiettivi didattici e le modalità di somministrazione. A parte vengono elaborate le eventuali schede per le e gli studenti e per l'insegnante, a cui devono essere messi a disposizione gli stimoli narrativi da utilizzare in classe, tra cui gli eventuali brani letterari. Per alcune attività può essere necessario disporre di materiali particolari: riviste, forbici e colla per fotocollage, matite e pennarelli, colori, cartoncini o dispositivi digitali che devono essere individuati e descritti in fase di progettazione.

Ogni incontro presenta una struttura analoga, solitamente tripartita:

1. condivisione di uno stimolo narrativo (per esempio attraverso la lettura ad alta voce condivisa);
2. riscrittura o rimediazione: racconto orale, scrittura creativa individuale e di gruppo, fotolinguaggio, fotocollage, storyboard e produzione di fumetti, fruizione e produzione di audiovisivi, canzone e canto, attività di riflessione di tipo metaforico e autobiografico (attraverso la proposta di schede legate agli stimoli narrativi ascoltati);
3. condivisione nel gruppo delle esperienze guidate dalle storie.

La realizzazione dei percorsi, che nel caso dell'orientamento narrativo può essere svolta da consulenti di orientamento o da formatori/formatrici con una specializzazione o esperienza negli approcci narrativi in ambito educativo¹, richiede una specifica competenza nella facilitazione dell'apprendimento attraverso gli strumenti della relazione d'aiuto (ascolto attivo) e del lavoro di gruppo, da integrare con specifiche conoscenze e competenze narrative. Il suo compito è innescare e gestire situazioni in cui i soggetti sono messi in condizione di "testualizzare" le proprie costruzioni di significato in racconti, poesie, fotografie, collage, filmati (Batini e Giusti, 2008, p. 49). Questo tipo di attività non può essere svolta – non secondo i principi che sono alla base di questo metodo – a livello individuale o con attività di tipo competitivo: il gruppo è una risorsa fondamentale per creare le condizioni necessarie alla produzione di significati e alla loro socializzazione, e la crea-

1. L'Università di Perugia realizza da diversi anni un master di primo livello in Orientamento narrativo e prevenzione della dispersione scolastica.

zione di una comunità di pratiche narrative rimane una delle massime ambizioni – e non dunque un prerequisito – di chi accetti di condurre questo tipo di attività (Giusti, 2011, pp. 51-53).

A meno che non siano previste sperimentazioni e siano quindi richieste particolari rilevazioni (Batini, 2008), i percorsi di orientamento narrativo sono accompagnati da strumenti di autovalutazione (diari di bordo) e da eventuali schede per il monitoraggio della percezione dei soggetti rispetto allo svolgimento del percorso.

3.2 La didattica orientativa dell'insegnante di area umanistica

La metodologia dell'orientamento narrativo, così come le teorie della lettura letteraria che valorizzano la risposta del lettore concreto e le procedure e tecniche didattiche riconducibili al paradigma della crescita personale prese in esame nel capitolo precedente, sono altrettante risorse a cui può attingere l'insegnante di area umanistica per progettare e realizzare azioni di didattica orientativa nella scuola secondaria.

Ciò non significa che l'insegnamento letterario è di per sé orientativo e che è sufficiente parlare di letteratura per “fare orientamento” o per aver assolto alle richieste delle *Linee guida per l'orientamento*, ma che ad alcune condizioni – per esempio ricorrendo a tecniche didattiche capaci di mobilitare le risorse narrative o praticando una lettura soggettiva capace di innescare esperienze estetiche – è possibile lavorare alla progettazione e alla realizzazione di azioni didattiche capaci di conseguire i risultati di apprendimento previsti dal proprio insegnamento disciplinare e di sviluppare le competenze di auto-orientamento. In particolare, tutte le attività proposte vorrebbero concorrere a sviluppare in ogni studente un atteggiamento riflessivo nei confronti della propria e altrui esperienza e nell'esercitare la capacità di socializzare pensieri ed emozioni e ricorrere alla narrazione e ai mezzi espressivi messi a disposizione dall'arte letteraria, per mettere ordine e dare senso all'esperienza (competenza di riferimento UE 2018: *Competenza personale, sociale e la capacità di imparare*).

Premesso che sarebbe auspicabile, attraverso l'adozione di una didattica sempre più laboratoriale e di una valutazione autenticamente educativa (Corcini, 2023), arrivare un giorno alla realizzazione di un curriculum linguistico-letterario in grado di insegnare a orientarsi *con* la letteratura (Giusti, 2011), qui di seguito sono presentati una procedura e alcuni esempi di kit didattici funzionali alla realizzazione di percorsi della durata di alcune ore. I kit, ela-

borati e messi alla prova nell'ambito del progetto *Orientare con la letteratura*, rispondono a un criterio di sostenibilità, con lo scopo manifesto di essere utilizzabili in una grande varietà di situazioni, in scuole tra loro diverse, da insegnanti che condividono perlomeno la necessità di rispondere positivamente al diritto all'orientamento di ogni studente e sono disponibili a mettere in discussione o ad ampliare la loro idea di letteratura, accettando che si possano dedicare alcune ore del proprio curriculum alla pratica di comportamenti letterari e alla condivisione di opere letterarie che potrebbero risultare non conformi alle abitudini e alle consuetudini della maggioranza.

3.2.1 La procedura didattica

Un incontro di didattica orientativa con la letteratura dovrebbe essere scandito nelle seguenti fasi, la cui durata complessiva è di circa un'ora e mezza²:

1. lettura ad alta voce condivisa;
2. esercizi a partire dall'esperienza di lettura;
3. conclusioni e connessioni.

Ciascuna di queste fasi, la cui durata varia a seconda dei brani scelti e delle attività didattiche proposte, va pensata come un'azione didattica correlata alle altre ma capace di per sé, ad alcune condizioni, di produrre dei risultati, tenendo sempre presente la necessità di coinvolgere attivamente ogni studente, senza la cui collaborazione non è possibile promuovere lo sviluppo delle competenze di auto-orientamento.

3.2.1.1 La lettura ad alta voce condivisa

La lettura ad alta voce condivisa viene svolta rigorosamente dall'insegnante, che se necessario può presentare brevemente il brano, contestualizzandolo non dal punto di vista storico-letterario ma, specialmente se si tratta di alcune pagine tratte da un romanzo, fornendo informazioni sui personaggi in scena o sull'ambientazione, in modo da assicurare una migliore fruizione da parte di chi ascolta. La lettura, che deve agevolare la comprensione del testo da parte della classe, dovrebbe essere preparata in precedenza, in modo da risultare fluida e

2. In fase di progettazione era stata preventivata un'ora di attività per ogni kit didattico, ma alcuni insegnanti hanno raccontato di aver preferito dedicare almeno due ore scolastiche a ogni incontro, perché specialmente all'inizio o alla fine della giornata non era possibile disporre di un'ora effettiva.

sicura. Stando ai suggerimenti raccolti nel volume *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola* (Batini e Giusti, 2022), sarebbe utile costruire e curare una concreta e metaforica zona di lettura ad alta voce, uno spazio comodo e sicuro in cui sia più facile disporsi alla concentrazione e all'ascolto. È altrettanto importante affrontare la lettura come un momento speciale, che specialmente nella scuola secondaria di primo grado e anche nel primo biennio del secondo grado può essere presentato come una routine stabile, con rituali progettati e condivisi (ivi, pp. 41-48). Qualunque sia lo stile di lettura dell'insegnante, è importante che quest'attività sia pensata come una tecnica didattica che di per sé può produrre dei risultati in termini di apprendimento e non come una semplice introduzione all'attività successiva.

Questa pratica di lettura condivisa (Batini, 2022), che sinteticamente definiamo con l'espressione «lettura ad alta voce» – *reading aloud* in inglese – secondo cui una persona legge per gli altri, mettendo in comune i suoni e i significati di un determinato testo scritto, può essere considerata, ad alcune condizioni e se messa a fuoco dal punto di vista di chi è in ascolto, un'esperienza estetica, simile a quella che sperimentiamo durante la lettura silenziosa di un romanzo: produce un'apertura verso altri mondi possibili e verso esperienze dagli esiti incerti, poiché ogni atto di comprensione rimane originale e unico e la complessità ed equivocità del testo non è mai riconducibile a un solo esito (Giusti, 2023b, p. 104-107). Per sollecitare un tipo di ascolto che in senso lato possiamo definire estetico, cioè fine a sé stesso, che trova il suo significato e la sua ragion d'essere nel momento stesso in cui avviene e non nell'attività successiva, l'insegnante si deve impegnare a creare l'ambiente ideale fin dal primo incontro ma soprattutto di volta in volta, un incontro dopo l'altro, mostrando con i suoi comportamenti che la lettura è un momento di per sé importante, durante il quale ciascuno può assumere la posizione che vuole purché cerchi di immergersi nella storia, di visualizzare i personaggi, di comprenderne le percezioni e i sentimenti.

Inoltre, se la lettura, anche quella individuale, è sempre intersoggettiva e collaborativa, l'ascolto di una lettura ad alta voce, in quanto condivisione di storie finzionali che mettono in scena eventi che non fanno direttamente riferimento alla vita di chi racconta o di chi ascolta, è una pratica sociale che ricopre una fondamentale funzione politica. Chi ascolta, per il fatto stesso di rimanere in ascolto senza abbandonare il gruppo – e per questo è importante che nessuno sia obbligato ad ascoltare –, collabora attivamente all'esistenza di quella storia e alla fondazione e alla manutenzione di una comunità di pratiche letterarie (Giusti e Tonelli, 2021).

3.2.1.2 Esercizi a partire dall'esperienza di lettura

Dal momento in cui la lettura ad alta voce si configura come un'esperienza estetica basata sull'immersione in un mondo finzionale (Giusti, 2023), ne consegue che è possibile proseguire con un'attività che invita a proseguire e rielaborare in modo personale quell'esperienza. Per usare una metafora abusata, se siamo andate e andati ad abitare la storia, allora rimanere ancora per un po' ancorati a quel mondo, ma stavolta con un ruolo da protagonisti e da protagoniste.

Le attività possono essere a coppie, in piccoli gruppi (preferibilmente di tre) o individuali. Dopo ogni attività, quasi sempre accompagnata da una scheda allegata al kit didattico, è previsto che si condividano gli elaborati, che possono essere raccontati o letti ad alta voce da ogni studente. È importante procedere sempre gradualmente, a cominciare da chi vuole condividere. L'insegnante può partecipare attivamente, in modo da dare l'esempio e da avere un ruolo attivo nella comunità. I testi elaborati dalle e dagli studenti sono sempre assolutamente originali, personali, frutto dell'interazione personale tra il proprio sostrato esperienziale e il dispositivo testuale. La condivisione di una produzione personale da parte di ogni studente non va data per scontata, ma va sollecitata in ogni modo, senza costrizioni, semplicemente manifestando interesse per la voce di ciascuna e di ciascuno. Dalla condivisione nasce una nuova esperienza di ascolto, e in questo modo le possibilità di apprendimento si moltiplicano. È fondamentale garantire un clima di rispetto e di ascolto reciproco, mostrando la propria determinazione nell'impedire qualsiasi offesa o sopruso.

Le pratiche di didattica orientativa con approccio narrativo si basano sul presupposto che l'insegnante sia in grado essere un interlocutore/interlocutrice affidabile, capace di far circolare liberamente le storie all'interno della comunità studentesca (Giusti, 2011, pp. 48-50).

3.2.1.3 Conclusioni e connessioni

Ogni incontro deve avere una conclusione, in modo da poter riflettere insieme sull'esperienza. Aprire e chiudere in modo rituale un'attività didattica che si ripete nel tempo – a distanza di giorni – è fondamentale per poter renderla più significativa, per farne percepire l'importanza e per realizzarla in modo sempre più efficace ed efficiente. Per questo è importante prendere confidenza con i tempi di realizzazione, e per evitare problemi, specialmente per i primi incontri, si consiglia di avere a disposizione due ore consecutive di lavoro in classe.

Prima di fare un bilancio e chiudere, l'insegnante fornisce alla classe alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice o sull'autore, sollecita domande sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle e agli studenti. I brani letti, infatti, sono tratti da opere letterarie di varia provenienza, appartenenti a diverse lingue, epoche culture e generi letterari, scritte da uomini e da donne di diversa età ed estrazione sociale, e sono proposte in lingua originale o in traduzione. È importante condividere con la classe le informazioni di base su chi ha scritto l'opera, su chi l'ha eventualmente tradotta, sull'opera e sul suo contesto d'origine. Non si tratta di assegnare compiti ulteriori o di cambiare direzione o paradigma didattico: lo scopo dell'attività rimane il potenziamento personale. È una questione di responsabilità: si tratta di mostrare che attribuiamo importanza alla letteratura come esperienza umana e sociale. È infine utile, quando possibile, trovare eventuali connessioni con altri argomenti affrontati o da affrontare.

Infine, si procede alla compilazione dell'eventuale diario di bordo (individuale o di classe) e all'archiviazione dei testi. Ogni incontro dovrebbe chiudersi in modo rituale, domandando alla classe come è andata e fornendo un breve riscontro su quanto osservato e ascoltato, cercando di sottolineare i progressi fatti nel coinvolgimento, l'ascolto attivo, la partecipazione, la condivisione, la complessità dei testi prodotti, eccetera. Per raccogliere i riscontri del gruppo si può ricorrere a uno schema quadripartito da tracciare sulla lavagna: cose che vi sono piaciute; cose che non vi sono piaciute; cose che vi portate a casa (da conservare); cose da buttare.

3.2.2 I kit didattici

Allo scopo di garantire una maggiore flessibilità nella progettazione dei percorsi da parte di scuole e insegnanti, diversamente da quanto fatto fino a oggi con i percorsi di orientamento narrativo, che sono basati su una narrazione-guida, si è preferito procedere alla realizzazione di kit didattici composti da singole attività che possono essere combinate tra di loro in modo più libero. Per quanto le attività siano proposte in ordine, quel che più conta è prevedere un'attività di apertura e una di chiusura del percorso. Ogni kit è composto da una breve guida con la descrizione della procedura appena illustrata e con l'indice delle singole attività, che possono essere realizzate in un massimo di dodici incontri per un totale di 24 ore³ (si rinvia al capitolo 7 per altri esempi). Questo è l'elenco delle attività:

3. Si prevede che ciascuna attività abbia una durata media di un'ora e mezza effettiva, in modo che possa essere realizzata in due ore di scuola.

1. Il sogno di Luciano (*Il sogno di Luciano di Samosata*);
2. Stai diventando (*Skelling di David Almond*);
3. Divieto di avvenire (*Diario di scuola di Daniel Pennac*);
4. La stanza di Francis (*Da quando ho incontrato Jessica di Andrew Norris*);
5. Il mondo di Will (*Capriole sotto il temporale di Katherine Rundell*);
6. La catasta del significato (*Niente di Janne Teller*);
7. La possibilità di scegliere (*L'ultima caccia di J. R. Lansdale*);
8. Come mi concentro (*Il mistero del London Eye di Siobhan Dowd*);
9. State a sentire (*Il giovane Holden di J. D. Salinger*);
10. Imparare facendo (*Il gabbiano Jonathan Livingston di Richard Bach*);
11. Farsi capire (*L'inventore di sogni di Ian McEwan*);
12. Le cose che ti dicono di fare (*Piccoli contrattempi del vivere di Grace Paley*).

Ogni attività è accompagnata da una microprogettazione e da eventuali schede per le e gli studenti per cui si rinvia all'ultima parte del volume.

Bibliografia

- Batini F. (2011), *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli.
- Batini F. (2015), *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, «I Quaderni della Ricerca» n. 24, Loescher, Torino.
- Batini F. (2022), *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma.
- Batini F., a cura di (2023), *La lettura ad alta voce condivisa*, Il Mulino, Bologna.
- Batini F., Cini S., Lambruschini L., Paolini A. (2011), *Storie e orientamento. Percorsi per l'orientamento narrativo di gruppo*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F., Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S. (2013), *Non so che fare. Storie per le scelte*, Loescher, Torino.
- Batini F., Zaccaria R., a cura di (2000), *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano.
- Garritano D. (2023), *Un'affollata solitudine. Per una sociologia della lettura*, Carocci, Roma.
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.

- Giusti S. (2023), *La lettura ad alta voce come esperienza estetica*, in Batini F., a cura di, *La lettura ad alta voce condivisa*, Il Mulino, Bologna.
- Macé M. (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, Paris (trad. it.: *La lettura nella vita. Modi di leggere, modi di essere*, Loescher, Torino, 2016).
- Macé M. (2024), *Forme letterarie, forme di vita*, in Giusti S., Tonelli N., a cura di, *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, Loescher, Torino.
- Petit M. (2002), *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Belin, Paris (trad. it.: *Elogio della lettura*, Ponte alle Grazie, Milano).

Parte seconda

I risultati del progetto

4. La costruzione della biblioteca di classe: metodi, strumenti, risorse

di *Andrea Siragusa*

4.1 La scelta delle opere

La prima fase del progetto di ricerca *Orientare con la letteratura* ha avuto come obiettivo quello di allestire un'ideale biblioteca di brani letterari da mettere a disposizione di chi avrebbe avuto bisogno di progettare e di realizzare dei percorsi di didattica orientativa con approccio narrativo (tab. 1). Affinché sia possibile l'incontro tra studente e testo e la lettura letteraria sviluppi le sue potenzialità trasformative sui corpi di chi legge, è infatti importante provvedere a un'adeguata selezione delle opere, da compiere non soltanto in relazione alle età, alle caratteristiche, agli interessi delle e degli studenti o ai fini che si intende raggiungere, ma anche alla qualità intrinseca dei testi (Atwell e Atwell Merzell, 2022; Batini e Giusti, 2022).

Tab. 1 – Provenienza dei brani scelti al termine della prima fase del progetto di ricerca (luglio 2023)

<i>Fonte/Strumento</i>	<i>Numero di brani ricavati</i>
Dizionari tematici della letteratura	22 (17% del totale)
Interviste	41 (32,8% del totale)
Seminario sulla letteratura <i>working class</i>	16 (12,8% del totale)
Seminario sulla letteratura "controcanonica"	7 (5,6% del totale)
Repertori bibliografici	39 (31,2% del totale)
Totale	125

A questo proposito, per l'individuazione del corpus di opere letterarie ci si è serviti di alcuni strumenti ricavati dagli studi letterari e di altre risorse che verranno illustrate nel dettaglio nei paragrafi seguenti.

4.2 I dizionari tematici della letteratura

I primi metodi cui si è fatto ricorso sono stati gli studi di critica tematica (*thématique*) e di tematologia (Giglioli, 2001; Pellini, 2008), che da circa quarant'anni sono tornati ad affermarsi in Europa e in Italia dopo esser stati a lungo oscurati – per non dire ostracizzati – dall'idealismo crociano prima e dal marxismo e dal formalismo russo poi (Luperini, 2008; 2013). Al pari dell'antropologia del mondo antico, altro campo di studi cui si è guardato (Bettini, 2021), la tematologia e la critica tematica sono infatti caratterizzate da un approccio interdisciplinare alle opere che è capace di fornire strumenti concettuali utili a valorizzare il ruolo della lettura letteraria per la vita delle persone e delle comunità.

Nello specifico, ci si è serviti di alcuni strumenti allestiti in questo ambito di ricerca, e cioè i dizionari tematici della letteratura, che con uno sguardo trasversale illustrano come un determinato tema o motivo¹ sia stato declinato in letteratura dall'antichità alla contemporaneità.

Nonostante rappresentino il coronamento (o comunque uno dei più grandi risultati) della tematologia e della critica tematica (Lefèvre, 2006), i dizionari tematici della letteratura – fra cui vanno menzionati almeno quelli di Elisabeth Frenzel (1970; 2008), dei coniugi Daemmrich (1995) e di Jean-Charles Seigneuret (1988), senza dimenticare del “nostro” *Dizionario dei temi letterari* (Ceserani, Domenichelli e Fasano, 2007) – sono però sottovalutati e sottoutilizzati, e rischiano pertanto di diventare erudizione fine a se stessa. Uno strumento di questo genere può però essere una risorsa per chi intende progettare e realizzare la didattica orientativa con approccio narrativo, poiché un “temario” della letteratura permette – e ci ha permesso – di individuare facilmente le opere della tradizione letteraria che hanno al centro temi coerenti con gli obiettivi previsti proprio dall'orientamento formativo (la scelta, il dubbio, la crisi, il cambiamento, la relazione di aiuto, ecc.).

Poiché i dizionari di Frenzel, di Horst e Ingrid Daemmrich e di Seigneuret presentano problemi di metodologia e di impostazione, se non altro perché nati in un momento in cui *thématique* e tematologia faticavano ancora a trovare un quadro teorico omogeneo e coerente entro cui muoversi (Ceserani, 2008), è sul *Dizionario dei temi letterari* – la cui innovatività è ben illustrata

1. Per la distinzione fra tema e motivo si rimanda agli studi di Cesare Segre (1985).

dagli stessi curatori (*ibid.*; Ceserani, Domenichelli e Fasano, 2007, pp. VII-VIII) – che è stata svolta gran parte della ricerca e da cui è stata ricavata la maggior parte dei brani.

Le voci consultate all'interno dei vari dizionari hanno permesso al gruppo di ricerca di individuare circa un terzo del corpus di opere letterarie finale (tab. 2).

Tab. 2 – Elenco delle voci consultate nei dizionari tematici della letteratura

<i>Dizionario</i>	<i>Voci consultate</i>
Ceserani R., Domenichelli M., Fasano P. (2007), <i>Dizionario dei temi letterari</i> , Utet, Torino.	Abbandono; Adolescenza; Amicizia; Artigiano; Avventura; Cecità; Corpo; Dubbio; Educazione; Emancipazione della donna; Emarginazione sociale; Fabbrica; Famiglia; Felicità; Figlia; Figlio; Fortuna; Futuro; Gioventù; Guida; Identità/Agnizione; Impotenza; Libertà; Malinteso/Fraintendimento; Matrimonio; Metamorfosi; Occasione; Operaio; Padre; Paura; Rinuncia; Scelta; Scuola; Studente; Specchio; Viaggio.
Daemmrich H.S., Daemmrich I.G. (1995), <i>Themen und Motiven in der Literatur. Ein Handbuch</i> (2. Auf.), Francke, Tübingen-Basel.	Abenteuer; Abgrund; Andere; Angst; Anpassung; Arbeit; Arbeiter; Begrenzung-Freiheit; Bettler-Betteln; Blindheit; Das Böse; Bruderkonflikt; Dekadenz; Dialog-Schweigen; Doppelgänger; Edler Wilder; Ehre; Einsamkeit; Entfremdung; Entsagung; Fahrt; Familie; Fortuna (Glücksfälle); Donna (Mutter-Tochter, Vorbild-Verführerin); Freundschaft; Generationskonflikt; Geschäftsmann; Grenze; Haus; Heimkehr; Held; Herz; Kind; Labyrinth; Macht; Metamorphose; Raum; Schelm; Selbstverwirklichung; Sorge; Spiegel; Täuschung; Traum; Vater-Sohn; Verkleidung; Verlorener Sohn; Wanderer; Weg; Zufall.
Frenzel E. (2008), <i>Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte</i> (6. Auf.), Stuttgart, Kröner.	Bettler; Brüder, Die verfeindeten Brüder; Doppelgänger; Frau, Die verschmähte; Frauenraub, Frauennötigung; Freundschaftsbeweis; Inseldasein, Das erwünschte und das erwünschte; Der Missvergnügte; Rebell; Vater-Sohn-Konflikt; Vatersuche; Weisung, Vision, vorausdeutender Traum.

Seigneuret J.-Ch., ed. (1988), *Dictionary of literary themes and motifs*, New York, Greenwood.

Adolescence; Anti-Hero; Anxiety; Crippling; Dream; Escape; Existentialism; Family; Feminism; Fortune; Homosexuality; Labyrinth; Leader; Lesbianism; Libertine; Masque or Mask; Metamorphosis; Mirror; Parents and Children; Responsibility; Search for Father; Travel.

L'utilizzo dei dizionari tematici della letteratura per progettare e realizzare la didattica orientativa basata sulla lettura delle opere letterarie, dunque, da un lato può essere un modo per mostrare l'utilità che questi strumenti caduti in disuso possono avere all'interno della progettazione didattica nella scuola secondaria; dall'altro, invece, sembra confermare l'idea secondo cui la didattica della letteratura come campo di ricerca autonomo debba situarsi all'incrocio tra teoria e critica della letteratura, didattica generale e pedagogia sperimentale, scienze cognitive e storia delle idee, della cultura e dell'immaginario collettivo (Giusti, 2023). Per esempio, oltre all'uso che ne è stato fatto all'interno di questo progetto, un dizionario tematico della letteratura potrebbe essere impiegato per costruire attività di carattere interdisciplinare o di educazione civica (le voci "fascismo/fascismi" e "genocidio", per esempio, ben si prestano alla realizzazione di percorsi didattici in cui si intrecciano letteratura e storia; l'esplorazione di romanzi, racconti e poesie che hanno al loro centro temi come il rapporto con l'"ambiente" o la "natura" potrebbe essere l'occasione per far riflettere studenti e studentesse sullo sviluppo sostenibile, sulla relazione che hanno instaurato con il territorio che abitano, ecc.). Tra le altre cose, una delle importanti novità metodologiche del *Dizionario dei temi letterari* è quello di contenere anche «riferimenti non sporadici al cinema, ai libretti d'opera, alla storia della musica e delle arti figurative» (Ceserani, Domenichelli e Fasano, 2007, p. VII), la cui fruizione, insieme a quella del linguaggio letterario, potrebbe contribuire alla crescita del soggetto in apprendimento dal punto di vista della consapevolezza e dell'espressione culturale.

4.3 Interviste e seminari pubblici

Sempre al fine di supportare l'allestimento di corpus di brani letterari sono state organizzate anche alcune interviste con docenti delle diverse aree degli studi letterari del Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature

Antiche e Moderne (DFCLAM) dell'Università di Siena, con insegnanti della scuola secondaria (I e II grado), con esperte ed esperti di educazione e con chi lavora nelle biblioteche del territorio (tab. 3).

Le ragioni alla base di questa scelta sono tre. Innanzitutto, le interviste permettono di sfruttare le conoscenze delle colleghe e dei colleghi, e cioè di lettrici e lettori esperti. In secondo luogo, chi è stato intervistato si relaziona quotidianamente con giovani studenti e studentesse e quindi conosce – o si presuppone che conosca – non solo i loro gusti e interessi di lettura ma anche caratteristiche, bisogni e domande di senso che le persone si pongono durante quella determinata fase della vita. Infine, la pluralità di punti di vista permette di coltivare la bibliodiversità (cfr. par. 2.2.1) e quindi di scongiurare il pericolo di una «storia unica» (Adichie, 2009; Batini e Giusti, 2022, pp. 55-62; Batini, 2023, pp. 53-58), uno dei rischi impliciti nella lettura di opere letterarie – e, più in generale, nella fruizione culturale – a scuola.

Tab. 3 - Elenco di docenti, insegnanti, esperte ed esperti di educazione e bibliotecarie intervistati nella prima fase del progetto di ricerca (aprile-luglio 2023)

<i>Persona intervistata</i>	<i>Ambito di ricerca/servizio/scuola</i>
Alessia Barbagli	Istituto Comprensivo Via Padre Seme- ria, Roma
Andrea Landolfi	Professore Ordinario di Lingua e Lette- ratura Tedesca (Università degli Studi di Siena)
Tommaso Braccini	Professore ordinario di Filologia Clas- sica (Università degli Studi di Siena)
Linda Puccioni	Ricercatrice TT in Lingua e Letteratura Tedesca (Università degli Studi di Siena)
Ada Milani	Ricercatrice in Letteratura Portoghese, Brasiliana e di Espressione Lusofona (Università degli Studi di Firenze)
Carla Francellini	Professoressa Associata di Letteratura Angloamericana (Università degli Studi di Siena)
Sabiana Brugnolini	Liceo Scientifico A. Volta, Colle di Val d'Elsa (SI)
Elena Spandri	Professoressa Ordinaria di Letteratura inglese (Università degli Studi di Siena)

<i>Persona intervistata</i>	<i>Ambito di ricerca/servizio/scuola</i>
Adele Ceccherini	Biblioteca Comunale M. Braccagni, Colle di Val d'Elsa (SI)
Niccolò Scaffai	Professore Ordinario di Letteratura italiana contemporanea (Università degli Studi di Siena)
Riccardo Castellana	Professore Ordinario di Letteratura italiana contemporanea (Università degli Studi di Siena)

Grazie a questa impostazione, è stato possibile «allargare i confini» del canone letterario tradizionale (Ceserani, 2017) ad altre letterature come, per esempio, quella brasiliana o capoverdiana, e venire in contatto con le voci di scrittrici africane o austriache contemporanee prima sconosciute.

Sempre allo scopo di reperire opere e brani utili alla progettazione delle attività didattiche, durante il progetto sono stati organizzati alcuni seminari pubblici con autrici e autori in grado di estendere ulteriormente il raggio d'azione a settori, temi e generi della letteratura meno esplorati (per non dire “rimossi”) ma ritenuti comunque importanti nei contesti educativi: la letteratura “controcanonica” delle donne, per esempio, indagata attraverso la voce di Johnny L. Bertolio (2022), autore di un'antologia scolastica destinata al triennio della secondaria di II grado e intitolata proprio *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*; oppure la letteratura *working class*, ripercorsa insieme allo scrittore Alberto Prunetti (2022), che a partire dalle tesi contenute nel suo saggio *Non è un pranzo di gala. Indagine sulla letteratura working class* ha fornito preziosi suggerimenti per l'utilizzo di questo peculiare genere letterario all'interno della scuola secondaria.

Un seminario sulla scrittura poetica con Elisa Biagini, infine, ha inoltre permesso di definire meglio l'approccio alla lettura letteraria nell'ambito del progetto di ricerca, oltre che di ricavare testi poetici contemporanei che mettono al centro temi in linea con l'orientamento formativo come l'analisi dell'esperienza, il rapporto con l'altro, lo sguardo su di sé e sul proprio corpo (Anedda e Biagini, 2021).

4.3.1 Il caso della letteratura *working class*

Con l'espressione letteratura *working class* (traducibile con letteratura della classe operaia o letteratura della classe lavoratrice) ci si riferisce, in Italia, «a scritture sul mondo del lavoro [...] fatte da lavoratori a basso reddito

o da persone *with a working-class background*, come si dice in Inghilterra, ossia figli di operai, cresciuti e socializzati in famiglie che vivevano nei quartieri popolari; oppure da membri della nuova classe lavoratrice precaria dei servizi, delle pulizie, della ristorazione, della logistica: dalla nuova *working class* a cui appartengono anche i *working poor* e i disoccupati con o senza laurea, i cottimari dei lavori, anche cognitivi, malpagati e i precari dei lavori a chiamata. Una classe instabile e in continuo movimento» (Prunetti, 2022, p. 16), oltrech  subalterna, discriminata, tagliata fuori dalla vita culturale e ai pi  invisibile.

Sviluppatosi inizialmente nel Regno Unito, in cui, in seguito alla Rivoluzione industriale, la *working class* si   formata e ha iniziato a plasmare un proprio immaginario, durante gli anni Cinquanta del Novecento questo peculiare genere letterario ha progressivamente trovato una propria canonizzazione nella stessa scena britannica e poi, a partire dagli anni Settanta, ha iniziato a diffondersi nel panorama europeo e americano, tra cui l'Italia.

Al contrario di quanto avviene nella "letteratura sul lavoro" (o "letteratura industriale"), che spesso si limita a descrivere la vita nelle fabbriche dalla prospettiva dell'oppressore (il capitano d'industria, l'intellettuale borghese) e non dell'oppresso, e che tende a rappresentare il lavoratore come minuscolo, indifeso, in attesa di essere salvato da se stesso, chi scrive letteratura *working class* compie un'operazione diametralmente opposta: rifiuta ogni approccio vittimario e, soprattutto, assume un punto di vista interno al mondo che racconta, puntando cos  il proprio radar sulla quotidianit  della *working class life*, in cui trovano spazio «l'irriverenza, l'umorismo, la vitalit , l'orgoglio, la ribellione, il rifiuto dello sfruttamento, le forme di convivialit  e solidariet  che spezzano la durezza del lavoro in catena» (ivi, p.32), nonch  la denuncia delle condizioni di chi (donne, persone omosessuali o transgender, migranti) sul lavoro viene quotidianamente discriminato. La scelta di un narratore omodiegetico, di *io* (un *noi*) che racconta "da dentro" – spiega ancora Alberto Prunetti – «non   per culto della personalit , ma per un'assunzione di responsabilit  su quel che raccontiamo. Quando usiamo la prima persona, lo facciamo per asserire che noi siamo dentro al racconto, dentro alla classe, al lavoro, allo sfruttamento» (ivi, p.187) e per mostrare come il diritto alla fruizione e produzione culturale (lettura e scrittura di romanzi, racconti, poesie, ecc.) possa aver luogo anche tra chi dalla cultura   stato (ed  ) costantemente tagliato fuori.

Oggi, proprio in Italia, grazie anche all'opera di scrittrici e scrittori, poetesse e poeti *working class* come Simona Baldanzi, Pia Valentini, Nadia Agustoni, il collettivo Wu Ming e lo stesso Prunetti,   diventato pi  che mai urgente chiedersi che tipo di risorsa questo peculiare genere letterario possa

essere all'interno dei contesti educativi, dove chi insegna Italiano (scuola secondaria di I grado) o Lingua e letteratura italiana (licei, tecnici, professionali) dovrebbe adottare una logica di diversificazione e di inclusione nella scelta di autrici e autori, generi letterari, personaggi e situazioni affinché all'interno delle classi tutte e tutti si sentano rappresentati allo stesso modo. Senza l'ambizione né l'intenzione di fornire un prontuario su come utilizzare le risorse letterarie a scuola, un buon punto di partenza per far entrare la letteratura *working class* nei curricula di Italiano o di Lingua e letteratura italiana potrebbe essere proprio la didattica orientativa. Se, infatti, tra le competenze orientative che ogni studente dovrebbe raggiungere si trovano il «saper esaminare con realismo le opportunità e le risorse a disposizione ma anche vincoli e condizionamenti che regolano la società e il mondo del lavoro» o il «mettere in relazione opportunità e vincoli in modo da trarne indicazioni per scegliere» (Circolare ministeriale 29/2012), chi parla e racconta del rapporto con il lavoro, degli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della natura umana, di scelte obbligate, di classismo (anche scolastico) e di discriminazione non può che essere un interlocutore privilegiato.

4.4 Cataloghi, repertori e percorsi già realizzati

Una delle fonti più ricche a cui attingere per individuare brani a cui attingere per la progettazione delle attività di didattica orientativa con approccio narrativo sono proprio i percorsi di orientamento narrativo già realizzati in questi ultimi anni, almeno a quelli pubblicati in volume (Alessandri e Giusti, 2011; Anfossi, Paolini, Sciarretta e Vidotto, 2008; Batini, 2008, 2011, 2012 e 2015; Batini, Cini, Lambruschini e Paolini, 2011; Batini e Giusti, 2008; Caldelli, 2010; Cavarretta, Ciacci, Cini, Gatto, Gazzola e Vaselli, 2012; Giusti e Papponi Morelli, 2007). Inoltre, specialmente per la letteratura per giovani adulti (*young adults*) è possibile attingere a repertori bibliografici già allestiti da gruppi di ricerca da esperte ed esperti del settore, come per esempio i repertori bibliografici del progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana, i cataloghi *Almeno questi! Bibliografia di base della biblioteca per bambini e ragazzi* pubblicati annualmente dal sito *LiberWeb*, la collana *Scelte di classe* pubblicata da AIB (Associazione Italiana Biblioteche) e curato dal Centro per il libro e la lettura (CEPELL) in collaborazione con l'Associazione Hamelin e il volume *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia* (Salani, 2021) scritto dalla stessa associazione Hamelin insieme a Rachele Bindi.

Bibliografia

- Adichie C. N. (2009), *Il pericolo di un'unica storia*, Einaudi, Torino.
- Alessandri R., Giusti S. (2011), *Immaginarsi artigiani. Allenare lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità con le storie*, Transeuropa, Massa.
- Anedda A., Biagini E. (2021), *Poesia come ossigeno. Per un'ecologia della parola*, Chiarelettere, Milano.
- Anfossi R., Paolini A., Sciarretta F. e Vidotto P. (2008), *Strumenti narrativi per il successo formativo. Percorsi e schede per gli insegnanti, i formatori e i consulenti di orientamento*, Erickson, Trento.
- Atwell N., Atwell Merkel A. (2016), *The Reading Zone. How to Help Kids Become Passionate, Skilled, Habitual, Critical Readers*, Scholastic, New York (trad. it.: *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*, Loescher, Torino, 2022).
- Batini F. (2008), *L'isola sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Batini F. (2011), *Orientare per non disperdere – le storie siamo noi. Una ricerca sperimentale sull'orientamento narrativo nelle scuole secondarie di Livorno*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Batini F. (2012), *FLFL-Fun Learning For Life*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F. (2015), *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher, Torino.
- Batini F., a cura di (2023), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, Il Mulino, Bologna.
- Batini F., Cini S., Lambruschini L., Paolini A. (2011), *Storie e orientamento. Percorsi per l'orientamento narrativo di gruppo*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola*, Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S., a cura di (2022), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertolio J. L. (2022), *Controcaneone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*, Loescher, Torino.
- Bettini M., a cura di (2021), *Il sapere mitico. Un'antropologia del mondo antico*, Einaudi, Torino.
- Bindi R., Hamelin (2021), *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*, Salani, Milano.
- Caldelli A., a cura di (2010), *EVEREST. Agenzia di orientamento*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Cavarretta M., Ciacci S., Cini J., Gatto S., Gazzola B., Vaselli P. (2012), *Imparare a imparare dopo la scuola. Metodi e strumenti per la gestione di un doposcuola*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Ceserani R. (2008), "Il punto sulla critica tematica", *Allegoria*, 58 (2): 25-33. <https://www.allegoriaonline.it/188-il-punto-sulla-critica-tematica>
- Id. (2017), "Allargare i confini", *La ricerca*, 12 (1): 12-27. <https://laricerca.loescher.it/la-ricerca-12/>.

- Ceserani R., Domenichelli M., Fasano P., a cura di (2007), *Dizionario dei temi letterari*, Utet, Torino.
- Circolare Ministeriale 12 aprile 2012, n. 29 (*Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*).
- Daemmrich H.S., Daemmrich, I.G. (1995), *Themen und Motiven in der Literatur. Ein Handbuch* (2. Auf.), Francke, Tübingen-Basel.
- Frenzel E. (1970), *Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte* (3. Auf.), Kröner, Stuttgart.
- Frenzel E. (2008), *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte* (6. Auf.), Kröner, Stuttgart.
- Giglioli D. (2001). *Tema*, La Nuova Italia, Firenze.
- Giusti S. (2023), *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma.
- Giusti S., Papponi Morelli G. (2007), “L’occasione della scelta”, *Quaderni di orientamento*, 31: 14-23;
- Lefèvre M. (2006). “Per un profilo storico della critica tematica”, in Spila, C. (ed.). *Temi e letture*, Bulzoni Roma, pp.11-29.
- Luperini R. (2008), “Immaginario e critica tematica: un dibattito” *Allegoria*, 58 (2): 7-8. <https://www.allegoriaonline.it/170-immaginario-e-critica-tematica-un-dibattito>.
- Luperini R. (2013), “Critica tematica e insegnamento della letteratura”, in Id., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce, pp. 124-134.
- Pellini P. (2008), “Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie”, *Allegoria*, 58 (2): 61-83. <https://www.allegoriaonline.it/185-critica-tematica-e-tematologia-paradossi-e-aporie>
- Prunetti A. (2022), *Non è un pranzo di gala. Indagine sulla letteratura working class*, Minimum Fax, Roma.
- Segre C. (1985), “Tema/motivo”, in Id., *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, pp. 331-359.
- Seigneuret J.-Ch. (ed.) (1988), *Dictionary of literary themes and motifs*, Greenwood, New York.

5. La formazione e le attività didattiche: monitoraggio e analisi dei risultati

di *Maria Alessandra Molè*

5.1 L'articolazione del percorso

Al progetto hanno partecipato 13 scuole su tutto il territorio nazionale (5 secondarie di primo grado e 9 scuole secondarie di secondo grado). Le classi progetto coinvolte sono state 63, mentre le classi di controllo 16. Il progetto è stato articolato in sette fasi sequenziali rivolte a target diversi di riferimento (docenti e studenti):

- formazione specifica per i docenti nel mese di ottobre attraverso la fruizione di tre videolezioni riguardanti tre temi fondamentali per l'inizio delle attività: la didattica orientativa, la didattica orientativa con la letteratura e le strategie e tecniche per la didattica orientativa con la letteratura;
- compilazione da parte dei docenti del questionario di gradimento della formazione;
- somministrazione agli studenti di due questionari ex ante: 1) Come mi oriento; 2) Questionario sulla Ricezione Letteraria;
- monitoraggio delle attività da parte dei ricercatori;
- interviste a docenti e studenti coinvolti nel progetto;
- somministrazione agli studenti degli stessi questionari ex ante alla fine delle attività (somministrazione ex post);
- interpretazione dei risultati al fine di misurare gli effetti della lettura ad alta voce di opere letterarie mettendo a confronto le risposte dei due questionari.

Gli insegnanti che hanno partecipato al progetto (55 in totale) erano, per la maggior parte, insegnanti di italiano o di letteratura italiana; per quanto riguarda gli studenti, invece, sono stati coinvolti ragazze e ragazzi di scuole secondarie di primo e secondo grado.

Tab. 1 - Grafico delle scuole partecipanti

<i>Scuole partecipanti</i>	<i>Contesto geografico</i>	<i>Classi progetto e classi di controllo</i>	<i>Docenti</i>
I.C Istituto via Padre Semeria di Roma	Scuola secondaria di primo situata a Roma nel quartiere Garbatella	C. progetto: 9 C. controllo: 7	7
I.C. Rugantino 91 di Roma	Opera sui quartieri di Torre Maura e Torre Spaccata, insistente sui Municipi VI e VII di Roma.	C. progetto: 9	7
I.C. Leopoldo II di Lorena di Follonica (GR)	Composta da scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. È collocata nell'area Ex Ilva, area dell'ex Fonderia.	C. progetto: 7	4
I.C. Guatelli Collecchio	Si trova in provincia di Parma. È composta da scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.	C. progetto: 8	7
IIS A. Einstein Nebbia di Loreto	Si insedia a Loreto nel 1991 (Ancona) con attrezzature alberghiere di ultima generazione che ospita oltre 720 alunni.	C. progetto: 5	5
Istituto Bachelet di Oggiono	si trova in provincia di Lecco	C. progetto: 1 C. controllo: 4	5
Liceo Galilei di Ancona	nasce nella città di Ancona nell'anno 1973. Con i suoi 900 studenti è anche l'unica scuola in città ad essere rimasta mono-vocazionale, un Liceo Scientifico puro.	C. progetto: 2	2

<i>Scuole partecipanti</i>	<i>Contesto geografico</i>	<i>Classi progetto e classi di controllo</i>	<i>Docenti</i>
Liceo G. Marinelli di Udine	Si trova ad Udine. Il radicamento a Udine e al Friuli, accompagnato alla costante apertura internazionale, pone il Liceo Marinelli in un punto alto della formazione dei giovani.	C. progetto: 3	3
Liceo Giosuè Carducci di Volterra	Situato a Volterra, offre un indirizzo Artistico, Scientifico, Scienze Umane e Classico	C. progetto:4 C. controllo:2	4
ITCG Niccolini di Volterra	Situato a Volterra comprende un settore alberghiero, un settore economico e tecnologico	C. progetto: 9	5
Liceo Carducci di Bolzano	Liceo Classico e Linguistico situato a Bolzano	C. progetto: 4 C. controllo: 2	3
IIS Laeng Meucci di Osimo (AN)	Situato a Osimo (Ancona), offre un indirizzo Tecnico Meccanica e Meccatronica e un nuovo indirizzo Professionale servizi culturali e dello spettacolo.	C. progetto: 1	1
IIS Peano	È collocato nell'ambito della V circoscrizione del Comune di Torino.	C. progetto: 1 C. controllo: 1	2

Fonte: Elaborazione dell'autrice.

5.1.1 La formazione degli insegnanti

Nel mese di ottobre 2023 è stato chiesto ai docenti che hanno aderito al progetto di seguire una formazione composta da tre videolezioni della durata complessiva di due ore e mezza che si focalizzavano su temi quali la didat-

tica orientativa, la didattica orientativa con la letteratura e le strategie e tecniche per la didattica orientativa con la letteratura, per cercare di valorizzare le loro competenze nello svolgimento delle attività e per promuovere una cultura dell'orientamento, tutto questo per «assicurare a bambine e bambini, studentesse e studenti, occasioni plurime per sperimentare in prima persona il processo valutativo, lavorando alla costruzione di criteri, producendo e ricercando feedback, avvalendosi dei pari, di colleghi, coetanei e amici e attingendo a fonti materiali, tecniche e informative presenti nell'ambiente di apprendimento o nel contesto in generale» (Restiglian e Grion, 2019).

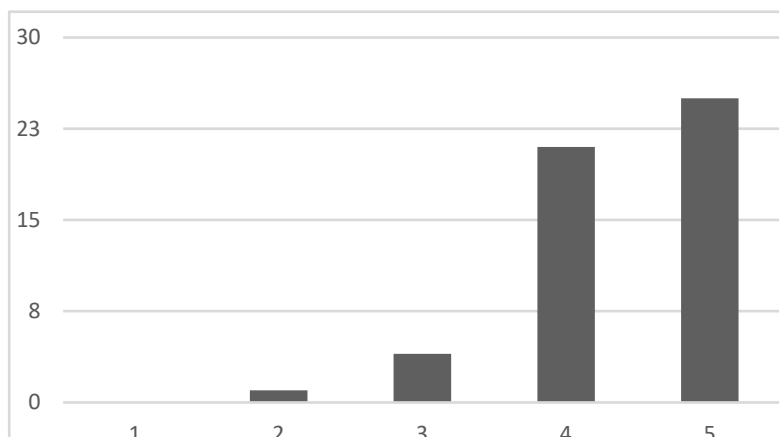
Una volta terminata la formazione è stato chiesto agli insegnanti di rispondere a un questionario su moduli Google sulla soddisfazione del minicorso che intendeva verificare se le istruzioni fornite fossero adeguate e se la durata delle videolezioni fosse stata sufficiente a fornire le conoscenze necessarie per lo svolgimento delle attività.

Il feedback fornito è stato funzionale alla revisione e rielaborazione del percorso formativo di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

5.1.1.1 Il questionario di gradimento della formazione

Al questionario hanno risposto 51 docenti sul totale del campione (55). Il 49% dei docenti ha affermato che le conoscenze preliminari possedute sono risultate più che sufficienti per la comprensione degli argomenti trattati nel corso della formazione. Il 41,2% ha ritenuto che le conoscenze preliminari fossero sufficienti. Il 7,8% ha ritenuto che le proprie conoscenze fossero abbastanza sufficienti mentre solo il 2% ha ritenuto che le proprie conoscenze non fossero adeguate alla comprensione degli argomenti trattati.

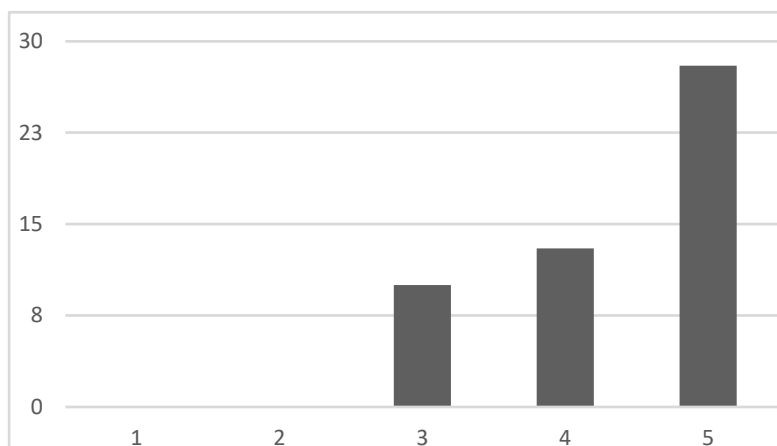
Grafico 1 - Le conoscenze preliminari possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti trattati dalle videolezioni?



Il grafico 1 mostra in che modo sono state distribuite le valutazioni dei docenti utilizzando una Scala Likert a cinque punti (dove 1 indica decisamente no e 5 decisamente sì) che permette di valutare l'atteggiamento o le opinioni degli intervistati nei confronti della formazione ricevuta.

La durata delle videolezioni è stata valutata decisamente adeguata per le esigenze organizzative del 54,9% dei rispondenti e i contenuti sono risultati chiari ed esaurienti per il 52,9% dei docenti (Grafico 2).

Grafico 2 - La durata delle videolezioni



Per quanto riguarda la domanda riguardante i suggerimenti per migliorare le videolezioni, solo tre docenti hanno espresso l'opinione di preferire video più brevi di 40/45 minuti massimo. Altri 2 docenti avrebbero preferito la presentazione dei kit didattici e qualche informazione più dettagliata riguardo la somministrazione in classe delle attività.

5.1.1.2 I questionari ex ante ed ex post

Successivamente sono stati inviati ai docenti due questionari ex ante da somministrare agli studenti da svolgere tutti insieme con la supervisione dell'insegnante. Il primo, *Come mi oriento*, è composto da 47 domande e ha lo scopo di cogliere la percezione che gli studenti hanno di loro stessi e delle proprie capacità in termini di percezione di autoefficacia e agentività. Il secondo, il *Questionario sulla ricezione letteraria*, è formato da 68 domande ed è diviso in sette sezioni che mirano a cogliere il processo di riflessione che gli studenti ripongono riguardo la lettura di testi letterari, se apprezzano il contenuto delle storie e se queste consentono loro di dare senso alle proprie azioni e padroneggiare la realtà. I questionari sono anonimi per gli studenti, i soli dati richiesti sono il cognome del docente che effettua la somministrazione, il genere (con la possibilità di non dichiararlo) e la classe di appartenenza (non la sezione). Non è previsto nessun raffronto a livello individuale o tra una classe e l'altra all'interno della stessa scuola, in modo da garantire il rispetto della privacy e da evitare inutili competizioni. I questionari poi sono stati somministrati alla fine delle attività di lettura in aula per confrontarli con i questionari ex ante e verificare quali effetti e cambiamenti si sono verificati negli studenti durante il percorso. Nella tabella 2 sono riportati i numeri delle compilazioni dei questionari ex ante e ex post. Lo scarto tra le due somministrazioni è dovuto all'abbandono delle attività da parte di alcuni docenti durante il percorso.

Tab. 2 - I numeri dei questionari ex ante e ex post

<i>Come mi oriento ex ante</i>	<i>Come mi oriento ex post</i>
1.568 compilazioni	1.005 compilazioni
<i>Ricezione Letteraria ex ante</i>	<i>Ricezione Letteraria ex post</i>
525 compilazioni	1.068 compilazioni

Il questionario *Come mi oriento* mira a indagare la percezione delle/gli studentesse/studenti rispetto a quello che stanno imparando, sul proprio modo di ragionare rispetto alle difficoltà che incontrano, sulle strategie che mettono in pratica per superare gli ostacoli e sui processi di apprendimento attuati nel completamento di determinati compiti. Lo scopo del questionario è rilevare in che modo le e gli studenti siano in grado di riflettere in modo critico sulle proprie potenzialità o debolezze in termini di autoregolazione e autoconsapevolezza, con l'obiettivo di capire se le strategie che stanno adottando risultano efficaci o se è necessario elaborare metodi operativi differenti favorendo lo sviluppo di abilità metacognitive.

Il questionario è composto da 47 item suddivisi in tre sezioni; la prima, composta da 21 item si focalizza sui metodi e le strategie impiegate per gestire le difficoltà e gli errori commessi e sulle scelte da prendere per il proprio futuro, la seconda sezione, composta da 12 item, si focalizza sull'aspetto relazionale degli studenti, se sono in grado di lavorare in gruppo e condividono con gli altri le proprie insicurezze o i propri successi, l'ultima sezione, composta da 12 item, fa riferimento alle proprie abilità cognitive e al modo in cui procedono nel risolvere un problema per raggiungere obiettivi.

Il questionario è stato somministrato alle classi di sperimentazione e alle classi di controllo in due momenti distinti: prima dell'inizio delle attività e dopo il termine delle attività per valutare gli effetti della lettura ad alta voce sulle capacità e percezioni degli studenti.

Sul totale del campione che ha risposto al questionario il 56% è di femmine e il 44% di genere maschile.

Le domande che hanno registrato delle differenze significative tra i due periodi *ex ante* ed *ex post* sono «Mi faccio delle domande su quello che sto imparando» (prima sezione) e «Cerco sempre di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni scolastici che mi attendono» (terza sezione). Per quanto riguarda la domanda «mi faccio delle domande su quello che sto imparando» (tabella 3) il gruppo di controllo, che chiameremo Gruppo 0, passa da un punteggio medio di 3,35 ad un punteggio medio finale di 3,03. Il gruppo sperimentale (Gruppo 1), invece, passa da un punteggio iniziale di 3,36 a un punteggio finale di 3,70 (tab. 3).

Tab. 3 – Mi faccio delle domande su quello che sto imparando: statistiche descrittive

<i>Tempo 0 e 1</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Media</i>
Ex ante	0	3,35
	1	3,36
Ex post	0	3,03
	1	3,70

Si registra quindi un incremento di 0,34 punti per il gruppo sperimentale, e di -0,32 per il gruppo di controllo.

Per la domanda “cerco sempre di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni che mi attendono” invece il gruppo di controllo passa da un punteggio iniziale di 3,62 ad un punteggio di 3,11. Il gruppo sperimentale, invece, passa da un punteggio iniziale di 3,34 a un punteggio di 3,57 (tabella 4). Il gruppo sperimentale quindi migliora il proprio punteggio di 0,23 mentre per il gruppo di controllo totalizza una variazione di - 0,51.

Tab. 4 - Cerco sempre di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni che mi attendono: statistiche descrittive

<i>Tempo 0 e 1</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Media</i>
Ex ante	0	3,62
	1	3,34
Ex post	0	3,11
	1	3,57

Per concludere, i gruppi sperimentali che hanno fatto esperienza della lettura ad alta voce di testi registrano un miglioramento in termini di auto-regolazione e auto-riflessività, diventando più autonomi nel riconoscere in maniera proattiva e consapevole i propri processi di apprendimento, nel gestire i propri impegni e nel comprendere le diverse situazioni vissute.

5.1.1.3 *Lo svolgimento delle attività*

Dopo la somministrazione dei questionari ex ante, le e i docenti hanno potuto iniziare le attività proposte dai kit didattici, ovvero leggere i testi attraverso lo strumento della lettura ad alta voce articolando il proprio percorso in 10-15 ore secondo i bisogni e disponibilità. Ogni attività prevedeva la durata di un'ora, ma le e i docenti potevano decidere se fare due ore consecutive o un'ora al giorno. Inoltre è stato chiesto loro di conservare tutti i materiali prodotti dalle e dagli studenti in una cartellina.

Le attività si svolgevano in uno spazio pubblico, la scuola, più nello specifico l'aula, uno spazio comune partecipato dove le e gli studenti attraverso l'esperienza letteraria potevano concretizzare in maniera collaborativa un obiettivo comune. Tramite la lettura ad alta voce e le scrittura, che non sono altro che la continuazione della lettura, si forniscono loro nuovi strumenti per esplorare sé stessi e mettere alla prova i propri sistemi di credenze per dare senso alla realtà, attivando certi comportamenti e promuovere un processo di trasformazione che consente di fare esperienza e di orientarsi nella vita maturando scelte consapevoli (Giusti, 2023).

Nel corso delle attività sono state somministrate delle interviste alle e ai docenti, per avere una loro impressione sullo strumento della lettura ad alta voce in aula e il suo impatto sulle e sugli studenti, e sono stati organizzati 5 focus group con gli studenti per indagare in profondità le loro impressioni sulla lettura di testi in aula e la potenzialità dello strumento in un'ottica di auto-orientamento.

5.1.1.4 *Il diario di bordo*

Alla fine di ogni attività, è stato chiesto alle e ai docenti di compilare un diario di bordo, sempre sotto forma di modulo Google, per valutare quello che effettivamente riscontravano sul campo, ovvero il gradimento percepito delle e degli studenti, la disponibilità all'ascolto alla lettura, il livello di partecipazione e di attenzione mostrato durante la fine di ogni attività e le criticità riscontrate. Inoltre è stato chiesto loro di riportare anche un breve commento sull'attività settimanale e sui miglioramenti percepiti. Il diario, oltre a strumento di documentazione delle attività, funge anche da momento di riflessione per la o il docente stesso, che tiene traccia dell'evoluzione del proprio percorso.

È stata condotta un'analisi dettagliata su 327 diari di bordo, per cercare di individuare le tematiche più ricorrenti nei commenti dei docenti. La lettura dei resoconti ha portato poi all'identificazione di categorie sulla base della

frequenza delle interpretazioni emerse dai diari. Per ogni categoria poi sono stati forniti degli esempi di evidenze, come si può vedere nella Tabella 5. Le categorie individuate rispetto ai miglioramenti percepiti sono le seguenti:

- confronto in classe;
- coinvolgimento;
- mettersi in gioco;
- riflessione

Tab. 5 - Categorie e esempi di evidenze dei miglioramenti

<i>Categoria</i>	<i>Esempi di evidenze nei diari</i>
Confronto in classe	<p>La classe è ben disposta soprattutto ai lavori di gruppo e all'esposizione delle proprie idee.</p> <p>Questa attività è stata gradita molto, e il testo ha stimolato molto gli studenti e ha fatto capire loro il senso dell'esercizio successivo.</p> <p>Si sono messi tutti molto in gioco e hanno apprezzato molto la condivisione (la catasta del significato).</p> <p>Gli studenti erano desiderosi di condividere con i compagni la propria esperienza sulla scelta.</p>
Coinvolgimento	<p>Buono il coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze, l'attività è stata molto efficace per favorire la riflessione sulle proprie risorse e caratteristiche.</p> <p>L'esperienza è stata positiva, è aumentato il livello di coinvolgimento nella realizzazione delle attività.</p> <p>Il coinvolgimento degli alunni e delle alunne aumenta, si sentono più liberi di esprimersi.</p> <p>Gli alunni mostrano un coinvolgimento sempre più crescente, Molto importante la discussione sugli apprendimenti che coinvolgono il corpo e quelli che possono non coinvolgerlo.</p>
Mettersi in gioco	<p>Tutti gli studenti si sono messi in gioco e hanno riflettuto in maniera seria cercando di guardarsi dentro e confrontandosi con tutto ciò che gli veniva chiesto.</p> <p>Gli studenti si sono messi in gioco e hanno accolto con entusiasmo l'opportunità di riflettere sul loro avvenire attraverso la modalità dell'intervista tra pari.</p> <p>La classe ha mostrato un particolare stabilimento nei confronti dell'attività, perché ha messo in gioco molte circostanze personali.</p>

<i>Categoria</i>	<i>Esempi di evidenze nei diari</i>
Riflessione	<p>La lettura li ha catturati di più verso la fine, ma la riflessione sull'ascolto è piaciuta molto.</p> <p>Il tipo di attività svolta è stata piuttosto efficace nello stimolare la riflessione su di sé, sulle proprie preferenze e sui propri desideri.</p> <p>Il testo è piaciuto, ma è stata necessaria una riflessione collettiva un po' più approfondita rispetto agli altri testi per consentire a tutti gli studenti di comprenderlo a fondo.</p> <p>È stato molto utile tornare più volte sul significato di imparare attraverso i tentativi perché inizialmente alcuni non riuscivano a trovare esempi nella propria vita ma con il confronto e la riflessione del gruppo ognuno a tirato fuori osservazioni interessanti. L'attività ha sollecitato la riflessione degli studenti portandoli a un maggiore livello di consapevolezza.</p>

Alcuni docenti hanno notato un miglioramento nell'esposizione orale, nella scrittura e per quanto riguarda la partecipazione in aula. Alcune attività prevedevano esercizi più manuali, come la creazione di collage con fotografie prese da riviste o giornali, e questo avrebbe consentito alle e agli studenti di esprimere alcuni aspetti del proprio mondo interiore attraverso la scelta e l'utilizzo di immagini e colori. La lettura di testi, inoltre, ha consentito agli studenti di conoscere problematiche e ostacoli vissuti in prima persona dai personaggi, problematiche che fanno parte della vita di tutti i giorni e che spesso devono essere affrontate e superate con un conseguente accrescimento di significati sociali.

Rispetto alle criticità, invece, sono state individuate le seguenti categorie:

- difficoltà nell'immaginare il futuro;
- poca condivisione;
- paura di sentirsi giudicati.

Tab. 6 - Categorie e esempi di evidenze delle criticità

<i>Categoria</i>	<i>Esempi di evidenze nei diari</i>
Difficoltà nell'immaginare il futuro	<p>Alcune e alcuni hanno avuto difficoltà a indicare quello che vorrebbero fare perché non riescono a focalizzarsi nel futuro.</p> <p>Hanno avuto difficoltà a elaborare un'immagine relativa alle loro scelte future, perché non le hanno presente.</p> <p>Difficoltà di alcuni studenti a immaginare o rivelare il futuro desiderato.</p>

<i>Categoria</i>	<i>Esempi di evidenze nei diari</i>
Poca condivisione in classe	Le risposte sono emerse tutte molto simili; soprattutto, la stragrande maggioranza di loro ha individuato nei genitori le figure che dovrebbero riconoscere i miglioramenti. Possiamo ritenerlo indicativo di quanto pesi il giudizio dei genitori, ma temo che si tratti, in parte, di emulazione.
Paura di sentirsi giudicati	I ragazzi hanno avuto difficoltà a condividere le loro esperienze con tutta la classe, per la paura del giudizio dei pari. Non è stato semplice per tutti sentirsi davvero liberi di disegnare ciò che si voleva. Per buona parte della durata dell'attività, ha pesato sugli alunni la sensazione di sentirsi giudicati.

5.1.2 La voce degli insegnanti: l'analisi delle interviste

Per analizzare nel dettaglio le impressioni dei docenti rispetto l'esperienza della lettura di testi, si è deciso di somministrare delle interviste semi-strutturate a 22 docenti coinvolte/i nel progetto, per capire quali tipi di miglioramenti o ostacoli hanno incontrato durante il percorso e se questa attività ha stimolato il confronto e il dialogo in classe.

Le interviste si sono svolte da gennaio 2024 ad aprile 2024, a tre mesi dall'inizio del percorso, per consentire alle e agli insegnanti di osservare i comportamenti delle e degli studenti e verificare i possibili miglioramenti/ostacoli. La traccia di intervista è riportata qui di seguito.

1. Pensa che la letteratura possa essere uno strumento valido di apprendimento per sviluppare competenze per orientarsi nella vita?
2. Ha trovato degli ostacoli durante il percorso? Se sì, quali?
3. Ha visto dei miglioramenti negli studenti alla fine del percorso? Se sì, quali?
4. Le attività hanno stimolato il confronto in classe?
5. Come si colloca rispetto alle altre attività? Ci sono delle attività che somigliano a questa? Ha trovato delle connessioni con altre materie?
6. Consigli per migliorare questo tipo di attività? Se sì, quali?
7. Avreste preferito un libro per la lettura piuttosto che dei kit?

La maggior parte degli insegnanti aveva già utilizzato lo strumento della lettura ad alta voce, soprattutto nell'ambito della antologia o dell'epica. Altri sono rimasti piacevolmente sorpresi dal modo in cui sono state predisposte le attività previste dai kit didattici, come afferma una docente:

La letteratura si presta tantissimo, ed è interessante vedere le dinamiche che accadono in letteratura, portate avanti da uomini e donne rispetto al loro vissuto. Sicuramente è molto efficace piuttosto che una cosa ricevuta in maniera passiva. Solo in quel momento gli studenti si rendono conto che diventa un'epifania pure per loro, toccando delle questioni che per loro sono dolorose. Quello che può fare la letteratura forse è dare loro un sostegno emotivo, personale per affrontare le questioni familiari. Per la famiglia è più una resa, invece è un'occasione per farli scoprire. È un discorso più autocritico, di autocoscienza. E questo mi aiuta a interfacciarmi meglio anche con i genitori perché nel momento in cui loro scoprono cose nuove, io scopro cose nuove di loro (Docente 3).

Secondo quanto affermato dalla docente, la lettura di testi può davvero essere uno strumento che porta a vivere un'esperienza trasformativa in grado di sviluppare competenze di orientamento che possono essere utili agli studenti per stimolare la loro sensibilità e capacità interpretative nel presente (Garritano, 2020), ma anche per sviluppare competenze utili nella vita quotidiana. Le storie possono attivare degli stimoli grazie ai quali gli studenti possono concretizzare il mondo narrato e testualizzare le proprie percezioni, individuare limiti e risorse confrontandosi con gli altri, ognuno lo fa per sé nel proprio corpo, ma tutti lo fanno nello stesso momento. Questo aspetto, che può risultare scontato, merita un'attenzione particolare, dato che è un'esperienza così straordinaria e intima che viene attivata attraverso un dispositivo testuale mediato da una voce. «L'orientamento narrativo è valido perché crea un percorso attivo che coinvolge sia lo studente che il docente, non si limita a pensare al futuro ma coinvolge anche la sfera del ricordo, delle emozioni e delle immagini che la letteratura evoca» (Docente 10).

Come afferma Winnicott (1965, p. 242), la lettura di testi è una «forma di comunicazione che dal gioco si diffonde in esperienze culturali di ogni tipo». Essa diventa una pratica quotidiana grazie alla quale gli studenti possono imparare a sperimentare e fare esperienza del mondo:

È utile perché ci permette di vivere attraverso personaggi esperienze in più rispetto a quelle che viviamo nella realtà quotidiana e il confronto con la letteratura attraverso il dialogo e la scrittura permette di aprire nuove strade, di arrivare a conclusioni inedite o di aprire domande nuove (Docente 5).

Essa permette di immedesimarsi nei personaggi delle storie e aprire nuove strade interpretative attraverso il dialogo. In questo modo risponde, in maniera creativa, alle esigenze degli individui (Batini e Bartolucci, 2017) facilitando il loro sviluppo di competenze di auto-orientamento. La scrittura dei pensieri e aspettative, inoltre, consente una maggiore percezione di sé e la

definizione più chiara dei propri bisogni aprendo domande nuove. Se si riuscisse a far diventare la lettura ad alta voce una pratica quotidiana, si avrebbe un incremento del successo formativo da parte degli studenti con degli effetti trasformativi di cambiamento attraverso l'acquisizione di maggiori competenze relazionali nel medio-lungo termine.

Da qualche anno uso la letteratura in modo diverso, creando percorsi quando possibile ma comunque sempre contestualizzandola e rendendola "quotidiana" e attuale, proprio perché penso che sia fortemente orientante e non solo fonte di nozioni. Ho iniziato questo percorso in collaborazione con voi con la mia I C. Credo che l'orientamento debba iniziare dall'infanzia, con modalità diverse, per cui mi è piaciuto affrontare questo fin dalla prima (Docente 7).

Ritengo possa essere uno strumento prezioso per sviluppare competenze per orientarsi nella vita, in quanto leggere storie di uomini e donne, reali, verosimili o frutto di fantasia, può rappresentare un'occasione per immedesimarsi nella vita altrui e per riflettere su sé stessi, per maturare delle riflessioni e crescere nella consapevolezza di sé stessi (Docente 8).

Passiamo ora alle percezioni rispetto alle difficoltà e ostacoli incontrati durante il percorso. Nelle interviste alcune/i docenti hanno dichiarato che gli studenti non sono abituati a lavorare in maniera introspettiva e non sono soliti condividere i propri stati d'animo in pubblico, forse per timidezza, aspetto confermato anche dall'analisi dei diari di bordo. Infatti, nel corso delle attività promosse dal progetto, alcune e alcuni studenti sono rimasti, in certi momenti, spiazzati:

Forse il primo impatto con le attività, per loro è stata un po' spiazzante. Vengono dalle medie, la personificazione dei soggetti astratti presenta un po' di difficoltà. Ho notato una certa riluttanza in alcuni studenti ad accogliere questa attività. I ragazzi più aperti e sicuri di sé sono più predisposti ad aprirsi e parlare di sé e trainano gli altri, come un effetto domino. È un terreno un po' scivoloso quello di parlare di sé (Docente 4).

La lettura di opere però consente di creare uno spazio sicuro, non giudicante, dove l'immaginazione viene stimolata attraverso la condivisione delle proprie idee e consente anche di riconoscere le emozioni dei personaggi, di comprendere ciò che provano e come sono in grado di gestire i propri stati d'animo. In questo modo, anche se è un processo che può richiedere del tempo, lo studente apprende dal punto di vista cognitivo ma anche da un punto di vista empatico grazie alla condivisione dell'esperienza accogliendo e rispettando quella degli altri.

Sicuramente avvicinare i ragazzi alla lettura non è un processo semplice, questo perché non tutti sono abituati a fare esperienza di questa attività. Alcuni dei ragazzi si sentivano molto lontano dal mondo del pensiero (Docente 21).

Ho notato una difficoltà nelle attività di condivisione. I ragazzi erano piuttosto restii nel raccontare le loro esperienze. Non tanto nei miei confronti, quanto al gruppo dei pari, hanno sempre il timore di essere giudicati. Non è piaciuto il fatto di dover raccontare quello che avevano disegnato (Docente 9)

Alcune e alcuni invece hanno accolto con entusiasmo le attività e si sono impegnati talmente tanto che la lettura del testo è diventata un rituale che gli studenti attendevano di svolgere. L'attesa, d'altronde, è la condizione fondamentale dell'ascolto e dell'esperienza della lettura. Il momento della lettura merita attesa e costruisce una relazione, un appuntamento che comporta un'attivazione perché l'ascolto diventa un ponte per co-costruire e negoziare dei significati. La curiosità si accende perché le storie ci parlano di noi e della nostra vita.

Avevano piacere nell'attendere questo appuntamento. Loro lo aspettavano come momento loro ma non per non fare le altre cose, ma per vedere cosa avrei proposto come attività. Questi ragazzi avevano capito cosa stavamo facendo, ovvero un'attività fatta per loro (Docente 6).

Gli studenti hanno dichiarato che "mai" avevano affrontato così quello che loro pensavano fosse orientamento; parlare di loro li ha aiutati a chiarirsi le idee, certo, ad aprirsi a prospettive nuove e soprattutto a riflettere sui loro punti di forza e di debolezza per mettere a punto un loro percorso di apprendimento (Docente 2).

È un'esperienza che di solito non si fa, quindi gli studenti non erano abituati. Però sicuramente incuriosisce gli studenti e li stimola e aiuta a incrementare il lessico, che in prima, di solito, è un po' povero. È fondamentale, soprattutto di questi tempi perché apre dei mondi e consente ai ragazzi di esprimersi e confrontarsi con un adulto di riferimento (Docente 3).

I kit didattici prevedevano delle attività precise: la lettura ad alta voce del testo, forme di riscrittura, la condivisione di quanto prodotto con gli altri studenti. Queste attività sono in grado di mobilitare diverse competenze linguistiche e di orientamento che contribuiscono a incrementare il lessico degli studenti e ad acquisire una maggiore sicurezza nel parlare di sé, delle proprie esperienze e aspirazioni per il futuro. Queste esperienze possono essere considerate delle vere e proprie narrazioni (Giusti, 2024, p. 76) attraverso le quali gli studenti strutturano in maniera significativa il proprio vissuto e lo condividono con gli altri. Attraverso le narrazioni, infatti, emergono tratti della propria identità:

[...] hanno l'opportunità di conoscersi meglio, parlano e si confrontano tutti insieme su argomenti di cui di solito non si parla più di tanto. È un'opportunità per loro. Anche il fatto che possono ripensare al passato, alle esperienze personali. E anche gli studenti più timidi che di solito non intervengono mai hanno partecipato attivamente (Docente 3).

Inoltre le attività hanno consentito di collaborare insieme e conoscersi meglio, come nel caso di questa docente, che ha portato avanti il progetto in una classe prima della secondaria di primo grado:

[...] all'inizio erano tutti molto timidi e hanno fatto fatica ad aprirsi e a parlare di questioni personali. Con il passare del tempo però questo guscio protettivo mano a mano si è aperto e i ragazzi hanno cominciato a sostenersi, collaborare e partecipare attivamente (Docente 4).

Nelle classi terze della secondaria di primo grado, invece, sembra che il percorso non sia stato compreso fino in fondo:

[...] è un percorso che va iniziato subito, dalla prima media e lo vedo dal fatto che i miei ragazzi di terza non hanno capito l'utilizzo dell'attività. Perché probabilmente non è spendibile subito. I ragazzi di terza vogliono un'attività spendibile fin da subito, proprio perché stanno per iniziare un nuovo percorso (Docente 5).

In questo caso, la scelta di testi adatti al percorso di istruzione che stanno vivendo le e gli studenti è cruciale per motivarli e per impegnarli nelle attività. Ogni momento coincide con un particolare momento della loro vita e risulta necessario prestare attenzione alle loro preferenze.

Per fornire una rappresentazione visiva delle parole chiave che sono state citate con maggiore frequenza dai docenti nel corso delle interviste, si è deciso di creare una nuvola di parole, *wordcloud*, con il software NVivo, in grado di mostrare e focalizzare l'attenzione sul peso delle keywords più frequenti. Alla domanda se «la letteratura è uno strumento valido di apprendimento per sviluppare competenze per orientarsi nella vita», la *wordcloud* mostra l'utilizzo di termini specifici che confermano che lo strumento della lettura di testi permette di vivere un'esperienza estetica in grado di dare un supporto emotivo e creare collaborazione tra gli studenti.

Mi ha aiutato ad aprirmi e ho detto cose che non avrei mai detto perché non mi sentivo abbastanza a mio agio ma queste attività mi hanno permesso di esprimere le mie opinioni (Focus Group 1).

Per altri, invece, è stato utile come lavoro introspettivo che induce alla scoperta di un micro-cosmo interiore che permette di visualizzarsi meglio e contestualizzarsi in un tempo presente. Il sé in questo caso diviene un progetto riflessivo, «qualcosa che deve essere continuamente cercato, creato e sostenuto» (Giddens, 1991, p. 52).

Mi sono analizzato bene perché non è facile vedersi, invece scrivendo e parlando ho capito. Ho capito cosa mi piace, inizialmente pensavo mi piacesse una cosa e poi alla fine ho scoperto che non era adatta a me. Da questo percorso mi ricorderò l'importanza di mettere sempre in discussione le proprie idee o piani per il futuro, perché potremmo trovare un'opportunità migliore anche in un altro momento della nostra vita (Focus Group 1).

Altre e altri studenti hanno visto il percorso come un progetto da arricchire e costruire che implica anche l'assumersi la responsabilità delle proprie scelte in un mondo sempre più confuso, dove i valori di riferimento si stanno sempre più sgretolando, per cui la capacità di poter cominciare a pensare di progettare il proprio futuro diventa di vitale importanza (*Ibidem*).

L'ho visto come un progetto personale per tirare fuori il coraggio di esprimersi. Pensare al lavoro ma anche al futuro, quanto impegno ci vuoi mettere ma pensare anche alle cose passate come i ricordi o quello che ci ha segnato di più (Focus Group 4).

Credo che la parte fondamentale di questo percorso sia stato il dover pensare a 360 gradi a ciò che vogliamo fare in futuro, non limitandoci a scegliere l'università, bensì pensando anche allo stile di vita che cerchiamo, alle nostre attitudini e a ciò che un giorno ci piacerebbe fare (Focus Group 2).

Credo durante il percorso di orientamento di aver acquistato qualità autocritiche che mi aiuteranno a fare la scelta giusta per quanto riguarda quello che farò dopo la fine del liceo, si mi sono sentita rispettata nel mio diritto a ricevere un supporto permanente (Focus Group 3).

Il percorso di orientamento mi ha aiutato a comprendere quanto realmente tenessi a fare una specifica facoltà, di cui prima ero convinto ma non completamente, piuttosto che qualsiasi altra. Grazie a questo percorso sono più consapevole delle mie abilità, di cosa sono più predisposto a fare e a cosa effettivamente posso aspirare nella vita (Focus Group 4).

È stato rilevato con frequenza che molti avevano timore o paura a esprimere le proprie emozioni in pubblico:

[...] le attività dove dovevamo parlare delle nostre emozioni le ho trovate più difficili, perché io mi tengo tutto dentro, Ogni volta che facevamo un lavoro e raccontare quello che avevamo scritto nel mio piccolo ho pensato che a volte per paura di ci teniamo tutto dentro e non riusciamo a trovare una persona con cui essere noi stessi ma ho notato che questa esperienza ci ha uniti come classe perché siamo riusciti a capire che non siamo da soli e anche l'altro che ci sta vicino sta vivendo un momento particolare (Focus Group 3).

Ammetto però che spesso mi sento un po' a disagio a dover condividere con gli altri informazioni su me stesso e sui miei obiettivi e il condividerli con la classe non era sicuramente la mia parte preferita. Un po' come quando si esprime un desiderio, c'è sempre la paura che se venga detto ad alta voce non si avveri (Focus Group 2).

La *wordcloud* (fig. 4), intende mostrare le parole più ricorrenti emerse nelle interviste con le e gli studenti.

Fig.4 - Wordcloud delle interviste agli studenti



Alle e agli studenti è stato chiesto anche se pensavano di aver acquisito delle competenze di auto-orientamento durante il percorso, e se secondo loro l'esperienza è stata di aiuto per indagare lo spazio del possibile e per dare voce ai propri desideri. Qui di seguito verranno presentate delle vignette con tutte le citazioni più significative pronunciate dagli studenti in fase di intervista, che confermano il grande potere trasformativo dei testi in un'ottica di auto orientamento:

[...] il percorso affrontato è stato abbastanza utile ed è riuscito a farmi un po' di chiarezza, soprattutto sui lati positivi e quelli negativi che può portare un determinato lavoro. Mi son reso conto che per scegliere quello che si vuole fare da grande è necessario per tenere conto dello stile di vita che ti porterà a fare. Potresti andare a fare un lavoro che ti appassiona moltissimo ma che ti obbliga a viaggiare tanto, e quindi, a stare lontano dalla tua famiglia. Per questo motivo è necessario fare le proprie scelte in modo coscienzioso e sapendo tutte le conseguenze che questo può portare.

[...] sono convinta che il percorso mi abbia aiutato non solo nel convincermi che ciò che credo sia meglio per me, ovvero un percorso scolastico di orientamento scientifico finite le superiori, ma soprattutto nel capire che spesso, parlando di orientamento non ci si ferma a riflettere abbastanza su quanto impattanti possano essere delle semplici domande su di sé e sul proprio carattere. Il percorso, infatti, mi ha sicuramente fatto capire i miei interessi personali e non pensare ai giudizi degli altri. Mi ha permesso di capire in cosa sono più portata e di seguire il mio istinto. Sono inoltre convinta che questi consigli ricevuti siano stati estremamente utili, non solo nella scelta del percorso universitario che mi aspetta, ma per tutta la vita.

[...] è stato molto interessante e mi ha dato molti spunti su cui riflettere. È stata una bella iniziativa utile per conoscersi. Mi è piaciuto molto che tale processo di orientamento sia stato svolto partendo da spezzoni di libri i quali introducevano l'argomento dandomi un'idea molto concreta su cosa concentrarmi. Una delle parti che mi è piaciuta di più è stata la lezione sul patrimonio materno e paterno. Era un argomento su cui non avevo mai riflettuto e che mi ha permesso di riflettere molto su certi miei valori e sugli insegnamenti che ritenevo banali.

[...] anche se all'inizio ero un po' scettico, ho percepito il percorso di orientamento proficuo. Ho trovato queste ore di orientamento utili avendomi dato ulteriori conferme e sollecitazioni a proseguire con le mie scelte. Grazie ad un ulteriore riscontro con altri studenti della classe, ho inoltre notato che la percezione generale del percorso orientativo è stata straordinariamente positiva, avendo dato a molti nuove motivazioni e spunti inaspettati. Un'ultima cosa che deve essere detta è che queste ore di orientamento sono evidentemente state non dei semplici consigli impersonali ma bensì un programma di supporto ideato con cura, al fine di assistere ognuno nelle proprie scelte.

[...] contrariamente alle aspettative, ho percepito il percorso di orientamento eseguito notevolmente significativo e proficuo, nonostante il mio iniziale scetticismo. Ho trovato queste ore di orientamento utili avendomi dato ulteriori conferme e sollecitazioni a proseguire con le mie scelte. Grazie ad un ulteriore riscontro con altri studenti della classe, ho inoltre notato che la percezione generale del percorso orientativo è stata straordinariamente positiva, avendo dato a molti nuove motivazioni e spunti inaspettati. Queste ore di orientamento sono state non solo dei semplici consigli ma un programma di supporto ideato con cura, al fine di assistere ognuno nelle proprie scelte.

5.2 Orientare con la letteratura: una risorsa per la costruzione del proprio futuro

La condotta umana si svolge nel flusso irreversibile del tempo, il che rende impossibile prevedere con certezza il futuro sulla base dell'esperienza passata. Tuttavia, basandoci sul nostro vissuto e sulle conoscenze acquisite nel corso della vita, possiamo immaginare e anticipare possibili scenari futuri, sempre in trasformazione. In questo senso, l'orientamento con la letteratura, grazie alla guida del docente, fornisce strumenti per integrare nuove esperienze a quelle già acquisite in un insieme dinamico e in continua evoluzione. In altre parole, l'orientamento permette di interpretare il significato delle proprie azioni e le conseguenze che possono scatenare in seguito, aiutando il soggetto a trovare un equilibrio governando le proprie emozioni tra le differenti dimensioni temporali (Batini e Giusti, 2021). L'approccio narrativo contribuisce così a creare una comunità di buone pratiche consapevoli centrate sulla costruzione di competenze fondamentali per la progettazione di sé (Batini e Giusti, 2017) e sulla comprensione del divenire della vita, coinvolgendo l'esperienza e l'immaginazione di scenari possibili. In questo modo agisce su «modi di pensare, sentire e agire che ampliano gli orizzonti della speranza» (Appadurai, 2013, p. 405), come sottolineano le *Linee guida* del 27 dicembre 2007 al Decreto del 22 agosto 2007: «La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva» (Linee guida del 27 dicembre 2007).

La funzione dell'orientamento perciò è di natura relazionale: esso è un mezzo di mediazione tra il soggetto e la realtà formativa professionale che consente di negoziare e rinegoziare un certo tipo di relazione tra il sé e gli altri – reale o immaginaria – e con ciò proiettare sé stessi nel futuro in un'ottica di *empowerment* che tende ad aumentare l'autonomia del soggetto, delle sue abilità e la loro conseguente attivazione (Batini e Giusti, 2008).

Per mostrare in che modo i testi abbiano il potere di attivare certe competenze e avviare un momento di riflessione condivisa dei propri stati d'animo e delle proprie aspettative, si presenterà qui di seguito un'analisi di un kit didattico proposto in 7 classi di scuole secondarie di primo grado.

5.2.1 Analisi di un kit didattico: “Stai diventando” di David Almond

Uno dei kit didattici inclusi nelle attività del progetto prevedeva la lettura ad alta voce del brano *Skellig* di David Almond (1998), letto nella traduzione di Paolo Antonio Livorati del 2008. È una storia molto efficace, uno dei romanzi più famosi per ragazzi, e narra la storia di un adolescente, Michael, che si è trasferito da poco a Londra con i genitori e la sorellina nata prematura. Un giorno Michael inizia a esplorare la nuova casa e nel garage scopre una creatura curiosa dall’aspetto umano che chiama *Skellig* di cui si prenderà cura insieme alla sua amica Mina. Comincia a disegnarlo, ancora e ancora, e la sua amica Mina, mettendo a confronto i disegni che ritraevano *Skellig*, dice al protagonista che è migliorato nel rappresentarlo.

La lettura è stata fatta in comune; ha coinvolto tutte e tutti gli studenti all’ascolto della storia, delle stesse parole e suoni, e allo stesso tempo li ha visti tutti impegnati in un’attività personale. Quello che immaginano durante l’ascolto è qualcosa legato alla propria esperienza e al proprio corpo. Al contempo, si assiste a un’esperienza unica, personale, ma allo stesso tempo condivisa, fatta insieme agli altri.

Le docenti, dopo aver letto il brano e presentato brevemente l’autore, hanno organizzato le attività in tre fasi:

- durante la lettura del brano la docente cerca di focalizzare l’attenzione degli studenti sugli aspetti più importanti e centrali del testo per poi consegnare loro una scheda che richiedeva di individuare un momento nella loro esperienza di vita in cui qualcuno avesse detto loro di essere migliorati in qualcosa o che stavano migliorando. L’obiettivo è di far scrivere questi ricordi nella scheda. Gli studenti dovevano lavorare in piccoli gruppi (preferibilmente di tre). Dopo aver condiviso i risultati di ciascun gruppo si passa alla fase successiva;
- la seconda fase prevede un lavoro più focalizzato: è stato chiesto agli studenti di pensare alle cose che avevano imparato o che stavano imparando e scrivere sulla scheda se avessero voluto che qualcuno dicesse loro di essere migliorati e identificare una persona che avrebbero voluto riferisse loro di averli trovati migliorati e se avessero fatto dei progressi;
- nella terza fase, quella conclusiva, la docente fornisce ulteriori informazioni sull’autore e sull’opera e fa dei collegamenti con argomenti trattati durante il percorso scolastico (la valutazione, la narrazione in prima persona, l’amicizia).

5.2.2 La prima attività: un riscontro ricevuto

Dopo aver ascoltato il brano, le e gli studenti dovevano riportare su carta un momento particolare della loro vita in cui qualcuno le/li ha fatti rendere conto di essere migliorati. La scrittura del ricordo prolunga gli effetti della lettura, si aggancia al mondo narrato che ognuno di noi ha costruito durante l'ascolto della storia e stimola qualcosa di nuovo sull'esperienza dello studente. In questo modo la scrittura suscita l'esperienza estetica prodotta dalla lettura ad alta voce e conferma la validità dell'esperienza stessa, perché rivela qualcosa del soggetto e del modo in cui concepisce il mondo.

Da un'attività cognitiva, come l'ascolto della storia letta ad alta voce, si passa così a un'attività manuale, fisica, che si fa con le mani. In questo momento infatti la/lo studente prende la parola con l'utilizzo della penna e instaura un dialogo con la parte più intima di sé, attingendo alla propria esperienza.

Dall'analisi delle schede, infatti, sono emerse questioni differenti, alcune più intime, che rimandano ad aspetti della personalità delle e dei partecipanti, altre più pratiche, come la performance sportiva o attività quotidiane della vita di tutti i giorni, come il fare una torta.

Molti commenti fanno riferimento al miglioramento in attività legate alla scuola e al rendimento scolastico, come voti, interrogazioni, compiti.

Tab. 7 - Commenti degli studenti al termine dell'attività «un riscontro ricevuto»

<i>Che cosa avevo fatto?</i>	<i>Cosa mi è stato detto?</i>	<i>Che effetto hanno avuto quelle parole?</i>
Ero molto stressata per un'interrogazione e stavo piangendo inutilmente senza portarmi avanti con lo studio.	Mia mamma mi ha detto: «lamentarsi è come una sedia a dondolo, ti tiene occupata ma non ti porta da nessuna parte».	Dopo aver sentito questa frase sono diventata più organizzata e ho provato vari metodi di studio.
Essendo straniera per me la lingua italiana non era semplice nel parlato. Nello scritto poi andavo piuttosto male. Alle elementari andavo sempre male poi un giorno presi otto e mezzo a un compito.	L'insegnante mi disse che avrei potuto farcela perché ero intelligente. Mi disse che ero migliorata e che avrei fatto progressi.	Credo sia stata la prima volta che qualcuno provasse stima per me. Ho sentito tanta motivazione che mi ha portata a studiare di più.

<i>Che cosa avevo fatto?</i>	<i>Cosa mi è stato detto?</i>	<i>Che effetto hanno avuto quelle parole?</i>
Non sono mai stata brava in matematica ma qualche mese fa ho fatto un piccolo miglioramento in una verifica.	Il Professore mi ha detto che ero stata brava e che ero migliorata molto.	Mi sono sentita felice. Anche se non ero ancora diventata brava, almeno ero migliorata.

Altri commenti fanno riferimento a miglioramenti nelle attività sportive (tab. 8).

Tab. 8 - Commenti degli studenti sui miglioramenti percepiti

<i>Che cosa avevo fatto?</i>	<i>Cosa mi è stato detto?</i>	<i>Che effetto hanno avuto quelle parole?</i>
Avevo appena finito di fare una gara di ginnastica artistica e avevo vinto il primo posto.	Mi è stato detto che tutti i sacrifici che ho fatto sono serviti «Continua così, con determinazione, come hai sempre fatto».	Questi commenti mi hanno fatto molto piacere e mi portano a fare sempre meglio.
Praticavo pallavolo ma avevo problemi a schiacciare, era un mio limite. Provo ad esercitarmi anche a casa e dopo un po' di tempo durante un allenamento riesco a schiacciare al primo colpo.	L'allenatrice si è subito complimentata e mi ha abbracciata. Era fiera di me.	L'abbraccio dell'allenatrice mi ha dato molta forza e mi ha rassicurato facendomi sentire apprezzata.
Avevo fatto un'ottima prestazione in una partita di calcio.	Il Mister mi ha detto che stavo migliorando molto.	Quelle parole mi hanno spinto a dare sempre il 100% sia in allenamento che in partita.

Altri ancora si riferiscono ad attività quotidiane (tab. 9).

Tab. 9 - Commenti degli studenti sui miglioramenti percepiti nelle attività quotidiane

<i>Che cosa avevo fatto?</i>	<i>Cosa mi è stato detto?</i>	<i>Che effetto hanno avuto quelle parole?</i>
Una torta con mia nonna per il compleanno di mio zio.	Mi hanno fatto i complimenti perché era molto buona.	Ero molto soddisfatta e felice di aver dato una soddisfazione a mia nonna.
Avevo circa cinque anni e stavo colorando. Per la prima volta non ero uscito fuori dai bordi del disegno.	Mia madre mi disse: «sei migliorato. Prima non saresti mai riuscito a colorare senza uscire dai bordi».	Ero contento e ho capito che non era poi così difficile. Le parole di mia madre mi hanno motivato.
Quando ero piccolo volevo imparare ad andare in bicicletta ma non riuscivo a fare le curve. Poi un giorno ci sono riuscito.	Mi è stato detto che esercitandosi si migliora e di non mollare.	Me le ricordo sempre quelle parole. Ci penso quando affronto cose nuove e momenti di difficoltà.

Pochi studenti hanno utilizzato lo strumento della scrittura per condividere delle difficoltà riscontrate sul piano emotivo. Questo aspetto si ricollega con alcuni estratti delle interviste dei docenti e degli studenti, dove emerge chiaramente la difficoltà di condividere aspetti della propria biografia e della personalità

Tab. 10 - Commenti degli studenti sulle difficoltà riscontrate in un'esperienza della loro vita

<i>Che cosa avevo fatto?</i>	<i>Cosa mi è stato detto?</i>	<i>Che effetto hanno avuto quelle parole?</i>
Quando facevo teatro ero molto timida ma con il tempo le mie insegnanti mi hanno detto che sembravo più sciolta,	Le insegnanti mi hanno fatto i complimenti e mi hanno detto di continuare così.	Mi sono sentita motivata a continuare,

<i>Che cosa avevo fatto?</i>	<i>Cosa mi è stato detto?</i>	<i>Che effetto hanno avuto quelle parole?</i>
Alle medie ero una ragazza molto timida. Adesso sto iniziando ad aprirmi e a fare nuove amicizie,	Mia madre ha notato il cambiamento e mi ha detto che è molto fiera di me e che sto mettendo da parte la timidezza.	Quelle parole mi hanno fatto aprire gli occhi e adesso cerco di farmi più amici.

La motivazione suscitata dalle parole dei genitori e insegnanti ha consentito agli studenti di migliorare la percezione che hanno di loro stessi per progettare un percorso efficace volto al futuro «in direzione di un'efficacia maggiore nell'azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su questi stessi» (Batini e Del Sarto, 2007, p. 48).

Raccontare aspetti difficili o successi della propria biografia personale ha fatto sì che le e gli studenti raccontassero il proprio modo di percepirsi, i propri desideri e aspirazioni, tutto questo grazie allo stimolo narrativo del testo.

L'approccio dell'orientamento consente quindi di sviluppare nell'individuo determinate competenze narrative, di raccontare la propria storia e di attribuire senso in maniera situata alle diverse situazioni vissute e stati d'animo per intraprendere strade che possono essere comprese in modo nuovo.

5.2.3 I riscontri che vorrei

La seconda attività prevista dal kit mira a raccogliere le impressioni degli studenti rispetto a quello in cui pensano di essere migliorati, per quali cose vorrebbero sentirselo dire e da chi. Uno degli elementi interessanti che è emerso rispetto ai risultati della prima attività è una maggiore apertura da parte loro nel condividere aspetti della propria personalità, soprattutto per quanto riguarda l'ambito delle relazioni sociali, che mostra una maggiore consapevolezza nella costruzione della propria identità personale e sociale (tab. 11; Batini e Del Sarto, 2007; Batini e Giusti, 2008).

Tab. 11 - Condivisione da parte degli studenti degli aspetti personali

<i>In che ritengo di aver fatto dei miglioramenti?</i>	<i>Che cosa vorrei che mi venisse detto?</i>	<i>Da chi?</i>
Nella mia autonomia.	Che sto diventando grande.	Dai miei genitori che ultimamente passano più tempo con mio fratello di dieci anni.
Ad aprirmi con gli altri.	“Brava, hai imparato ad esprimerti di più”.	Dalla mia psicologa.
Nel mio carattere.	Non sei più la bambina pigra di un tempo, stai diventando matura e responsabile.	Dai miei genitori.
Di riuscire a sopportare meglio i momenti difficili.	Che ho un fatto un bel lavoro su me stesso.	Da me stesso.
Nel rapportarmi con i miei compagni.	Che sono migliorato nelle relazioni perché lo scorso anno ho fatto molti errori che non vorrei continuare a fare.	Dai miei amici più stretti.
Sono migliorata nelle cose che faccio, presto più attenzione.	Vorrei che mi venisse detto che invece di fare le solite stupidaggini che uso più la testa.	Da mia madre.
Sono sempre stata timida e riservata, non mi aprivo con gli altri perché avevo paura si prendessero gioco di me. Ora sto migliorando e scelgo le persone con cui aprirmi e dico cose che non ho mai detto ai miei genitori.	Vorrei che qualcuno si accorgesse che sto iniziando ad aprirmi con le persone a cui voglio bene. Vorrei che me lo dimostrasse con un semplice abbraccio e dicendomi semplicemente “sono fiera di te”.	Dai miei amici che non sono mai invadenti e mi comprendono. Anche dai miei genitori, soprattutto mia madre.
Ad ascoltare di più gli altri.	Che sono d’aiuto.	Dai miei amici e dalla mia famiglia.
A livello caratteriale prima ero più impulsivo e avventato mentre ora anche nei momenti di rabbia riesco a essere relazionale.	Vorrei che le persone ai cui tengo, genitori e amici, mi dicessero di questo progresso e mi vedano come una persona più adulta e saggia.	Dalle persone a cui voglio bene.

<i>In che ritengo di aver fatto dei miglioramenti?</i>	<i>Che cosa vorrei che mi venisse detto?</i>	<i>Da chi?</i>
Penso di essere migliorata come figlia, amica e sorella.	Che sono cambiata in meglio e vorrei essere stimata.	Dai miei genitori, soprattutto mio padre, ma anche da qualche amica e familiare.
Credo di essere migliorata nell'accettarmi per come sono.	Vorrei che mi venisse detto che sono apprezzata.	Da mia madre.
Nel comunicare con le persone e ad aprirmi perché sono stata sempre timida e insicura e ora lo sono un po' di meno, ci sto lavorando. E poi provo meno ansia nei luoghi pubblici.	Che i miei sforzi e miglioramenti sono evidenti.	Da mia madre.

5.3 Conclusioni

Entrare in una zona di lettura è un'arte personale (Atwell e Atwell Merrell, 2016) che si basa non solo sulle attività cognitive del soggetto ma anche sulla memoria e la sua esperienza di vita. Dall'analisi del kit didattico è emerso qualcosa di estremamente potente ed efficace: tutte e tutti gli studenti, in qualche modo, hanno tratto beneficio dall'esperienza del testo letto ad alta voce per aprirsi e raccontare qualcosa di loro. Non tutti hanno conseguito gli stessi risultati, c'è chi ha svolto un lavoro più introspettivo focalizzandosi sulle proprie debolezze, sui propri obiettivi e aspettative, altri sono rimasti a un livello più pratico, condividendo quello che provano quando portano avanti le loro attività quotidiane. Si può dire che questo tipo di lavoro in aula miri a dare vita a una comunità di pratiche (Wenger, 2006), che si forma grazie all'interazione regolare di un gruppo di soggetti (insegnanti e studenti) che si impegnano in un'impresa reciproca, comune, portata avanti in maniera sequenziale e collaborativa, per comprendere la storia e dare concretezza attraverso la scrittura al proprio mondo narrato. È un'attività situata e indessicale, ovvero che assume senso e significato nel qui e ora, nell'*hic et nunc*, ha senso nel momento in cui si fa e si continua a farla. Ma è anche partecipativa, in quanto lo studente è impegnato in un'attività sociale, avvia

un processo di comprensione del proprio io, è in grado di riconoscere le emozioni, sente di appartenere a una comunità, tutti elementi che portano alla costruzione della propria identità.

La lettura diventa un mezzo per coinvolgere la classe e produrre senso, per accedere a determinate possibilità e significati e per continuare a stare dentro quella data esperienza estetica. Nel momento in cui si condivide quello che emerge dalla scrittura, si producono due meccanismi: la socializzazione con gli altri e la legittimazione dell'interpretazione del proprio pensiero. Attraverso questi due meccanismi si verifica il potenziamento delle competenze e il favorire di un'atmosfera positiva che promuove, di conseguenza, atteggiamenti positivi. Attraverso l'incoraggiamento di queste strategie interattive, è possibile creare uno spazio pedagogicamente produttivo in cui gli studenti possono sviluppare le proprie capacità di scrittura, condividere le proprie paure e idee, sostenere e incoraggiare gli altri.

Per concludere, la lettura ad alta voce è vista come un'azione e un'interazione sociale. Secondo Norris (2011), le azioni sociali, come la lettura ad alta voce, sono considerate inter-azioni, in quanto comprendono non solo gli artefatti utilizzati, come i testi letterari, ma anche l'ambiente in cui avviene questa attività così potente e dove ha luogo la pluralizzazione di significati possibili.

Bibliografia

- Appadurai A. (2013), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Aram D., Shapira R. (2012), "Parent-child shared book reading and children's language, literacy and empathy development", *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 7, 2: 55-65.
- Atwell N. e Atwell Merckell A. (2016), *How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers*, Scholastic, New York (trad. it.: *La zona di lettura*, Loescher, Torino 2022).
- Batini F., Del Sarto G., Perchiazzi M. (2007), *Raccontare le competenze*, Transeuropa, Massa.
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Edizioni Erickson, Trento.
- Batini F., Giusti S., a cura di (2017), *Empowerment delle persone e delle comunità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Batini F., Bartolucci, M., Timpone A. (2018), "The effects of reading aloud in the primary school", *Psychology and Education*, 55, (1-2), 111-122.
- Batini F., Giusti S., a cura di (2010), *Imparare dalle narrazioni*, Unicopli, Milano.

- Cardarello R. (1995), *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze.
- Freschi E. (2018), “Quale approccio alla lettura prima di saper leggere, Formazione & Insegnamento”, *Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 16, 1: 51-66.
- Garritano D. (2020), “La pratica di leggere. Materiali per una ricerca interdisciplinare sulle pratiche di lettura nella vita quotidiana”, *Studi Culturali*, XVII, 1, 63-82.
- Giddens A. (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, London.
- Giusti S. (2024), *La lettura ad alta voce come esperienza estetica*, in Batini F., a cura di, *La lettura ad alta voce come esperienza condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*, Il Mulino, Bologna.
- Horowitz-Kraus T., Vannest J. J., Holland S. K. (2013), “Overlapping neural circuitry for narrative comprehension and proficient reading in children and adolescents”, *Neuropsychologia*, 51, 13: 2651-2662.
- Hutton J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., CMIND Authorship Consortium. (2015), “Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories”. *Pediatrics*, 136, 3: 466-478.
- Keen S. (2007), *Empathy and the Novel*, Oxford University Press, Oxford.
- Lane H. B., Wright T. L. (2007), “Maximizing the effectiveness of reading aloud”, *The Reading Teacher*, 60: 668-675.
- Norris S. (2011). *Identity in (inter)action. Introducing multimodal (inter) action analysis*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Restiglian E., Grion V. (2019), “Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group”, *Italian Journal of Educational Research*, 195-222.
- Sharif I., Rieber S., Ozuah P. O., Reiber S. (2002), “Exposure to reach out and read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers”, *Journal of the National Medical Association*, 94, 3: 171-177.
- Speer N. K., Reynolds J. R., Swallow K. M., Zacks J. M. (2009), “Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences”, *Psychological Science*, 20, 8: 989-999.
- Swanson E., Vaughn S., Wanzek J., Petscher Y., Heckert J., Cavanaugh C., Tackett K. (2011), “A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties”, *Journal of Learning Disabilities*, 44, 3: 258-275.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Winnicott D.W (1965), *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*, Karnak, London (trad. it.: *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma, 1970).

6. La ricezione letteraria degli studenti delle scuole secondarie

di *Paolo Di Nicola*

6.1 Una prospettiva psicologica sulla ricezione letteraria

Quando si trova dentro una storia il lettore lascia temporaneamente la sua posizione reale e viene trasportato in un altro mondo (Gerrig, 1993). Una volta dentro egli compie un viaggio «lungo l'interno di ciò che deve cogliere» (Iser, 1987, p. 171) percorrendo la trama e assumendo diverse prospettive (p.157). Facendo questo viene sempre più assorbito (Hakemulder et al., 2017), si emoziona (Mar et al., 2010) e vive esperienze sociali simulate nei panni di altre persone (Mar e Oatley, 2008).

Quando ciò che si sta leggendo è un testo letterario, cioè, contiene molte e sistematiche deviazioni stilistiche rispetto al linguaggio standard queste colpiscono o sconvolgono i lettori (Van Peer, 1986). Questo accade perché i referenti prototipici presenti nel testo vengono visti in modo nuovo dal lettore, con un'esperienza di straniamento (Sklovskij, 1981). Durante la lettura di questi passaggi i lettori rallentano la velocità di lettura perché la loro esperienza solita del mondo è stata defamiliarizzata e devono fare uno sforzo interpretativo per rifamiliarizzare un concetto o un sentimento emerso in modo inatteso (Miall e Kuiken, 1994; 1999; Van Peer et al., 2021). Questo processo non è automatico e può fallire o essere superficiale (Harash, 2022) e produce esiti diversificati (Bàlint et al., 2017). L'ipotesi di fondo dietro questo modello è che le risposte ai testi letterari combinano elementi verbali, emotivi e cognitivi che spiegano la peculiarità dell'esperienza letteraria. Alcune esperienze di lettura, inoltre, sono particolarmente intense nella vita di un lettore tanto che può uscirne con la sensazione di esserne stato cambiato (Tangeras, 2020). Queste esperienze producono una nuova comprensione di sé attraverso una successione di momenti evocativi che coinvolgono emozioni estetiche o narrative. Durante questo processo i confini tra il sé e il testo sono

sfumati e vengono prodotte metafore di identificazione personale o generale (Kuiken et al., 2004; Sikora, Miall e Kuiken, 2011; Fialho, 2024). Per Kuiken e Douglas (2017; Kuiken, Douglas e Kuijpers, 2021) questa tipologia di effetti deriva da una specifica modalità di esperienza letteraria. Il loro modello distingue tra due forme fondamentali di coinvolgimento riflessivo e creativo nei confronti delle opere letterarie. La prima, chiamata comprensione integrativa, supporta un orientamento interpretativo. La storia è vissuta con un orientamento distante in cui il mondo del testo è visto “dall’alto” e in cui gli oggetti, i luoghi e le persone sembrano posizionati l’uno rispetto all’altro, ma lontano da chi guarda. L’altra è definita attuazione espressiva ed è una forma di riflessione che supporta un coinvolgimento centrato sull’esperienza di “com’è” partecipare alle storie. I personaggi e gli oggetti sono fisicamente percepiti in modo prossimale e intimo. Queste due forme di coinvolgimento producono due esiti diversi: l’attuazione espressiva predice i risultati estetici come l’essere commossi (cfr. Zickfeld et al., 2019) o il sentirsi profondamente colpiti dal testo. La comprensione integrativa produce risultati esplicativi come la spiegazione causale degli eventi, la coerenza della trama, la comprensione del punto di vista del narratore. La distinzione tra una lettura vicina ed emotiva e una lontana e interpretativa sembra essere empiricamente fondata (Braun e Cupchik, 2001; Fialho, 2024).

6.1.1 Quale esperienza letteraria a scuola?

Il modo in cui l’insegnante guida la lettura di testi letteraria e le istruzioni che dà agli studenti influenzano il modo in cui questi vengono letti, apprezzati e interpretati (Janssen, Braaksma e Couzijn, 2009; Janssen e Braaksma, 2018). Il docente ha inoltre un ruolo di primo piano nel formare l’idea che gli studenti hanno della letteratura (Dawidowski e Witte, 2023). Seguendo la dicotomia esaminata precedentemente è possibile classificare gli approcci al testo dividendoli in “distanti” incentrate sulle caratteristiche dei generi letterari, sui dispositivi letterari e sulle caratteristiche generali del testo (Gabrielsen, Blikstad-Balas e Tengberg, 2019) e “vicini” che valorizzano gli aspetti esperienziali e personali della lettura (Rosenblatt, 1978; Giusti, 2020). Dal punto di vista didattico, le differenze tra i due approcci sono state esaminate da un esperimento (Fialho, Miall e Zyngier, 2011; 2012) condotto con l’obiettivo di indagare i diversi effetti di due tipologie di compiti assegnati ad un testo letterario (sia a casa sia in classe): uno di tipo interpretativo e l’altro incentrato sull’esperienza di lettura. Il primo gruppo di studenti ha ricevuto compiti più tradizionali di analisi e interpretazione letteraria mentre

l'altro ha ricevuto istruzioni che mettevano in primo piano le risposte personali. Le analisi quantitative effettuate tramite il questionario di ricezione letteraria hanno mostrato che il gruppo interpretativo leggeva la storia concentrandosi sulla trama e sullo svolgimento della storia. I risultati qualitativi, raccolti tramite l'analisi di saggi scritti dagli studenti, mostrano che il gruppo di controllo ha scritto di più ma con meno varietà lessicale. Inoltre, ha assunto una postura più argomentativa, producendo più definizioni esplicative, mentre il gruppo sperimentale ha assunto una postura più metaforica e immaginativa. Le istruzioni esperienziali sembrano aver promosso un approccio ai testi più coinvolgente e con maggiore rilevanza personale. Altri studi hanno osservato che incentivare gli studenti a concentrarsi e riflettere sui sentimenti emersi durante la lettura può portare a produrre discussioni maggiormente interpretative e meno descrittive (Levine, et. al 2021).

Gli approcci al testo letterario che valorizzano la risposta personale hanno il potenziale per produrre esperienze trasformative negli studenti, cioè in grado di modificare la percezione di sé e degli altri (Fialho, 2019). Uno studio quasi sperimentale ha dimostrato la possibilità di sviluppare un intervento didattico finalizzato a questo scopo (Schrijvers et al, 2019). L'intervento effettuato consisteva in 5 unità di lettura e dialogo incentrate sui temi della giustizia e dell'ingiustizia. I dialoghi erano di due tipi: interni con l'opera letteraria effettuati tramite la scrittura ed esterni con i compagni di classe. L'impatto dell'intervento è stato valutato attraverso un questionario di lettura trasformativa, costruito per l'occasione, e l'analisi dei dialoghi scritti degli studenti. I risultati mostrano un impatto significativo sulla comprensione di sé e dell'altro e altre variabili chiave come la vividezza con cui i lettori immaginano i mondi e i personaggi, la misura con cui provano simpatia per i personaggi e percepiscono gli elementi estetici nelle storie come sorprendenti. Le analisi qualitative, effettuate analizzando i dialoghi interni degli studenti, confermano questi risultati: gli studenti del gruppo sperimentale hanno mostrato di ragionare maggiormente per comprendere i personaggi e di produrre considerazioni morali. Un altro studio quasi sperimentale ha analizzato gli effetti di un intervento didattico diverso ma finalizzato allo stesso scopo (Grandits, 2022). I dati sono stati raccolti tramite interviste strutturate agli studenti, da queste sono emerse cinque categorie di apprendimenti percepiti due delle quali riguardano una maggiore comprensione di sé e degli altri. Gli effetti percepiti dagli studenti riguardo se stessi sono riferiti al loro comportamento, agli atteggiamenti verso la vita, al benessere psicologico, alla loro storia personale, e alla loro identità in quanto lettori e studenti. I partecipanti hanno inoltre percepito di aver guadagnato una maggiore comprensione verso gli altri espressa nei termini di percezione, valutazione

e comportamento nei confronti delle persone importanti per loro. La possibilità che la discussione sulla letteratura possa produrre uno scarto verso una maggiore comprensione di sé e degli altri è oggetto di uno studio osservazionale (Wallner, 2024) condotto con studenti universitari. Durante il corso i partecipanti dovevano leggere un romanzo e discuterne, divisi in gruppi, in un seminario. Alla fine di ogni lezione sono state eseguite discussioni di gruppo, registrate e successivamente analizzate per studiare le interazioni e i giudizi espressi sul romanzo. L'analisi ha condotto all'individuazione di alcuni momenti di intuizione, cioè pezzi di discorso in cui i partecipanti costruiscono insieme un cambiamento cognitivamente o emotivamente rilevante in loro, associandolo alla lettura.

Gli studenti, dunque, esperiscono i testi letterari in diversi modi e con diversi esiti possibili. Essi, inoltre, adottano diverse strategie di lettura a seconda del momento o del libro (Charlton, Pette e Burbaum, 2004) e con maggiore o minore flessibilità a seconda della loro competenza (Janssen et al 2012). Con l'obiettivo di avere uno strumento in grado di rendere conto di questa diversità è stato tradotto e validato in italiano il questionario di ricezione letteraria (Miall e Kuiken, 1995) all'interno della tesi di laurea dell'autore di questo capitolo sotto la supervisione del Professor Giusti e del professor Batini. In questo capitolo verrà presentato il questionario e gli esiti della somministrazione avvenuta all'interno del progetto *Orientare con la letteratura*.

6.2 La ricezione letteraria degli studenti della scuola secondaria italiani

6.2.1 Il questionario di ricezione letteraria

Il questionario di ricezione letteraria si propone di misurare differenze individuali nella ricezione letteraria. Questa è intesa come un insieme di atteggiamenti, predilezioni o credenze dei lettori nei confronti dei testi letterari; perciò, il QRL non misura la competenza letteraria ma piuttosto differenze individuali o di gruppo. Il QRL è formato da 68 domande (item) in cui bisogna esprimere il grado di accordo su una scala Likert a 5 punti. Un punteggio di 1 significa che il soggetto è completamente in disaccordo con l'affermazione, un punteggio di 5 esprime il totale accordo, un punteggio di 3 esprime la neutralità del soggetto rispetto all'affermazione. Gli item sono suddivisi in 7 scale, che sono: *Intuizione e consapevolezza di sé*, *Empatia*, *Vividezza delle immagini*, *Una piacevole evasione*, *Interesse per l'autore*,

Interesse per la storia, Rifiuto dei valori letterari. Di seguito verranno descritte singolarmente.

1. *Intuizione e consapevolezza di sé* (14 item): riflette un approccio alla lettura in cui il testo letterario guida il lettore verso il riconoscimento di qualità di sé stesso o del proprio mondo precedentemente non riconosciute. La possibilità di scoprire o riconoscere nuove cose su di sé e sulle altre persone attraverso la lettura ha ricevuto grande attenzione nella ricerca empirica in letteratura e in didattica della letteratura, come esposto precedentemente (cfr. Schrijvers et al., 2018).
2. *Empatia* (7 item): indica l'identificazione proattiva con i personaggi di finzione. Questa è generalmente intesa nel senso che i personaggi sono percepiti come persone reali ma alcuni item riflettono la "presenza" prolungata di questi personaggi, per esempio in dialoghi immaginari. Questi ultimi sembrano riflettere il concetto di interazioni parasociali (Giles, 2002; Cohen, 2009) che si riferisce all'interazione unidirezionale e immaginaria che il pubblico sviluppa con i personaggi dei media.
3. *Vividezza delle immagini* (9 item): questo fattore esprime la vividezza dell'elaborazione immaginativa del mondo letterario. Esprime la sensazione della vivida presenza di immagini, suoni, odori. La capacità di «sperimentare una qualche forma di rappresentazione sensoriale» (Kuzmičová, 2014, p. 275) è comune a tutti i lettori ed è legata a diversi fattori dell'esperienza letteraria come il trasporto narrativo, l'apprezzamento della storia, l'interesse e il coinvolgimento emotivo (Mak e Willems, 2018; Speed, Eekhof e Mak, 2024).
4. *Una piacevole evasione* (11 item): questo fattore indica una visione della lettura come un'attività piacevole e divertente per passare il tempo. Essa è vista come un momento di evasione dalle responsabilità quotidiane. Alcune domande riflettono opinioni come «Leggere una storia è un meraviglioso modo di rilassarsi» altre invece comportamenti effettivi come «A volte mi piace rannicchiarmi con un buon libro giusto per divertirmi».
5. *Interesse per l'autore* (10 item): riflette un interessamento per lo stile e le tematiche di un particolare autore, anche riguardo al periodo storico in cui quest'ultimo ha operato.
6. *Interesse per la storia* (8 item): il fattore riflette un approccio alla lettura in cui il soggetto concentra la sua attenzione sulla trama, è interessato allo sviluppo dell'azione e vuole sapere come la storia va a finire.
7. *Rifiuto dei valori letterari* (9 item): il fattore indica il rifiuto nei confronti dell'analisi letteraria, dell'insegnamento della letteratura e anche della letteratura come istituzione.

Il QRL è stato somministrato all'interno del progetto *Orientare con la letteratura* sia all'inizio del percorso chsiae alla fine. Di seguito verranno

presentati e discussi i risultati relativi alle somministrazioni ex-ante e pertanto si riferiscono in generale alla ricezione letteraria degli studenti.

6.3 Lo studio con gli studenti di *Orientare con la letteratura*

6.3.1 Campione

Il QRL è stato somministrato alle scuole aderenti al progetto, per un totale di 5 scuole secondarie di primo grado e 9 di secondo grado, distribuite nell'Italia centrale e settentrionale. In totale hanno compilato il questionario 1439 soggetti, di cui 719 soggetti appartenenti alla secondaria di primo grado e 720 per il secondo grado. Per quanto riguarda il genere i soggetti sono per il 51% femmine e per il 45% maschi. Il 4% preferisce non rispondere.

6.3.2 Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati con il software IBM SPSS (Howitt e Cramer, 2017). Sono state prima calcolate le statistiche descrittive per le 7 scale del QRL per l'intero campione. Successivamente attraverso il t test sono state esaminate le differenze nelle scale per genere, grado e tipologia di scuola. Il t test è un test statistico che permette di confrontare le medie di due gruppi. Il test verifica l'ipotesi nulla che le media dei due gruppi siano uguali. Il valore p esprime la probabilità che l'ipotesi nulla sia vera, un valore inferiore a 0,05 permette di rifiutare l'ipotesi nulla e dunque affermare che la differenza tra i due gruppi è statisticamente significativa, cioè non è dovuta al caso.

6.3.3 Risultati

Di seguito vengono presentate le statistiche descrittive per tutto il campione (Tabella 1). Si osserva che gli studenti presi in considerazione esprimono valori medi di *Intuizione e consapevolezza di sé* e di *Vividezza delle immagini* molto vicini al punto medio, rispettivamente 2,93 e 3,07. Leggermente più bassi sono i valori di *Empatia* (M = 2,65), *Ozio ed evasione* (M = 2,66) e *Rifiuto dei valori letterari* (2,63). La media più bassa è quella di *Interesse per l'autore* (2,45) mentre quella più alta (3,55) è riferita alla scala

Interesse per la storia. In generale, quindi, gli studenti delle scuole secondarie prese in esame si interessano maggiormente alla storia e alla trama, sono neutri rispetto alla possibilità di scoprire nuovi significati e a quanto sono vivide le loro immagini mentali. Infine, non sono interessati allo stile e alle tematiche di un dato autore e tendono poco a empatizzare con i personaggi e a leggere per svagarsi.

Tab. 1 - Statistiche descrittive

Scale	Numerosità	Media	Deviazione standard
Intuizione	1439	2,93	0,79
Empatia	1439	2,65	1,03
Vividezza	1439	3,07	0,92
Evasione	1439	2,66	1,05
Int. Autore	1439	2,45	0,91
Int. Storia	1439	3,55	0,88
Rif. Letteratura	1439	2,63	0,80

Per quanto riguarda il genere si osserva che le donne realizzano un punteggio più alto in quasi tutte le scale (tabella 2). Il t test ha rivelato che l'unica differenza non significativa riguarda Interesse per l'autore. Per quanto riguarda le scale *Intuizione e consapevolezza di sé* (test t (1369,681) = 7,259, $p < 0,001$) e *Vividezza delle immagini* (test t (1377,422) = 7,386, $p < 0,001$) le studente ottengono un punteggio medio superiore a 3, rispettivamente di 3,08 e 3,24, mentre i maschi hanno un punteggio medio di 2,77 e 2,89. Per quanto riguarda *Empatia* (test t (1377,422) = 7,386, $p < 0,001$) e *Ozio ed evasione* (test t (1381,720) = 8,266, $p < 0,001$) i punteggi delle ragazze sono rispettivamente di 2,8 e 2,86 mentre i ragazzi ottengono dei punteggi medi di 2,47 e 2,41. Infine, è significativamente più basso il punteggio medio per quanto riguarda il *Rifiuto dei valori letterari* per le ragazze (2,52) rispetto ai ragazzi (2,74). Le studente, dunque, sono più ricettive nei confronti della letteratura, sono interessate alla storia e hanno immagini vivide di quello che leggono. Gli studenti, al contrario, superano il punteggio medio di 3 solo nel caso di *Interesse per la storia*, esprimono bassa empatia per i personaggi e tendono poco a leggere per distrarsi. Inoltre esprimono un valore più alto di *Rifiuto per la letteratura*.

Tab. 2 - Statistiche descrittive divise per genere (l'asterisco indica che la differenza è significativa)

Fattori	Genere	N	Media	Deviazione std.
Intuizione	F	738	3,08*	0,79
	M	646	2,77*	0,76
Empatia	F	738	2,80*	1,04
	M	646	2,47*	0,97
Vividezza	F	738	3,24*	0,93
	M	646	2,89*	0,86
Evasione	F	738	2,86*	1,09
	M	646	2,41*	0,94
Int. autore	F	738	2,46	0,92
	M	646	2,45	0,89
Int. storia	F	738	3,69*	0,81
	M	646	3,42*	0,92
Rif. letteratura	F	738	2,52*	0,77
	M	646	2,74*	0,81

Sono state poi indagate le differenze nella ricezione della letteratura in relazione al grado scolastico (tabella 3). Si osserva che gli studenti delle secondarie di primo grado ottengono un punteggio significativamente più alto in: *Empatia* (test t (1437) = 3,919, p < 0,001), *Ozio ed evasione* (test t (1437) = 2,485, p = 0,013) e *Interesse per l'autore* (test t (1437) = 2,685, p = 0,007). Gli studenti della secondaria di secondo grado valutano in modo negativo il loro grado di partecipazione e immedesimazione con i personaggi ottenendo una media di 2,55 per la scala *Empatia*. Analogamente, essi sono in disaccordo con una visione della letteratura come attività per passare il tempo e per evadere dalle preoccupazioni quotidiane (M = 2,55). Gli studenti della secondaria di primo grado valutano queste due dimensioni in modo meno negativo, ottenendo un punteggio di 2,76 a *Empatia* e 2,72 a *Ozio ed evasione*. Se entrambi i gradi non sono interessati allo stile e alle tematiche di un particolare autore gli studenti della secondaria di secondo grado lo sono molto meno (M = 2,39) rispetto al primo grado (M = 2,52).

Tab. 3 - Statistiche descrittive divise per grado scolastico (l'asterisco indica che la differenza è significativa)

Fattori	Grado	N	Media	Deviazione std.
Intuizione	1°	719	2,95	0,78
	2°	720	2,92	0,81
Empatia	1°	719	2,76*	1,02
	2°	720	2,55*	1,02
Vividezza	1°	719	3,07	0,92
	2°	720	3,08	0,92
Evasione	1°	719	2,72*	1,01
	2°	720	2,59*	1,09
Int. autore	1°	719	2,52*	0,92
	2°	720	2,39*	0,90
Int. storia	1°	719	3,54	0,89
	2°	720	3,57	0,87
Rif. letteratura	1°	719	2,67	0,79
	2°	720	2,59	0,81

Infine, sono state esplorate eventuali differenze tra tipologie di scuola (tabella 4) per quanto riguarda le secondarie di secondo grado (liceo o istituto tecnico\professionale). Emergono differenze significative per quanto riguarda le scale *Vividezza delle immagini* (test t (482,163) = 3,354, p = 0,001), *Ozio ed evasione* (test t (482,361) = 4,144, p < 0,000), *Interesse per la storia* (test t (405,507) = 4,843, p < 0,000) e *Rifiuto dei valori letterari* (test t (433,941) = -4,305, p < 0,000). Nello specifico gli studenti liceali hanno un'elaborazione immaginativa più vivida, dove ottengono un punteggio medio superiore a tre (3,19) rispetto agli studenti degli istituti tecnici o professionali (M = 2,94). Gli studenti liceali si collocano più vicini al valore neutro di 3 per la scala *Ozio ed Evasione* con una media di 2,76, mentre gli studenti degli istituti tecnici sono molto propensi a leggere per evadere (M = 2,40). Per quanto riguarda *Interesse per la storia*, per entrambi i gruppi è la scala che raggiunge il punteggio più alto ma gli studenti liceali hanno un punteggio

medio di 3,68 mentre gli altri di 3,32. Per quanto riguarda il rifiuto dei valori letterari il punteggio medio dei liceali è di 2,47, in generale un valore che esprime un basso rifiuto, mentre gli studenti degli istituti tecnici e professionali esprimono un'opinione più vicina al valore neutro ($M = 2,76$).

Tab. 4 - Statistiche descrittive divise per tipo di scuola (l'asterisco indica che la differenza è significativa)

<i>Fattori</i>	<i>Scuola</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>
Intuizione	Liceo	427	2,97	0,79
	Istituto	229	2,90	0,84
Empatia	Liceo	427	2,61	1,05
	Istituto	229	2,56	0,96
Vividezza	Liceo	427	3,19*	0,93
	Istituto	229	2,94*	0,89
Evasione	Liceo	427	2,76*	1,10
	Istituto	229	2,40*	1,05
Int. Autore	Liceo	427	2,40	0,88
	Istituto	229	2,48	0,93
Int. Storia	Liceo	427	3,68*	0,81
	Istituto	229	3,32*	0,96
Rif. Letteratura	Liceo	427	2,47*	0,78
	Istituto	229	2,76*	0,84

6.4 Conclusione

La ricezione letteraria è un processo sfaccettato e composto da numerose componenti, alcune delle quali sono misurate dal questionario di ricezione letteraria. Nel contesto classe, l'attenzione al modo in cui gli studenti sono guidati alla lettura dei testi letterari è di vitale importanza, perché da esso dipende la qualità e il tipo di esperienza che faranno con la letteratura. All'interno di questo studio si è provato ad analizzare il modo in cui le e gli studenti italiani si avvicinano alla letteratura, e si è voluto fornire un esempio di uso

applicativo del questionario di ricezione letteraria. In generale, le e gli studenti presi in esame sembrano molto interessati alla storia e leggono principalmente con l'obiettivo di sapere come va a finire la trama. Al contrario, sono poco interessate/i alla poetica di un determinato autore, alle caratteristiche distintive del suo stile e alla sua visione del mondo. Le dimensioni misurate dal questionario subiscono delle fluttuazioni lungo i gradi, il genere e il tipo di scuola frequentata. In generale le donne sono più ricettive nei confronti della letteratura, infatti ottengono un punteggio significativamente maggiore in tutte le scale escluso l'interesse per l'autore, basso per entrambi i sessi. Questi risultati confermano quanto emerso anche in altri contesti (Miall e Kuiken, 1995; Muela-Bermejo, Mendoza-Cercadillo, e Hernández-Heras, 2024).

Gli studenti della secondaria di primo grado invece sembrano empatizzare maggiormente con i personaggi, leggono di più per svagarsi o distogliere l'attenzione dai problemi e sono più interessati all'autore; infatti, per queste tre scale le differenze tra i gruppi sono statisticamente significative. Per quanto riguarda le scale *Empatia* e *Ozio ed evasione* gli e le studenti della secondaria di primo grado si avvicinano a un punteggio che esprime neutralità, laddove glie le studenti del secondo grado esprimono un maggiore grado di disaccordo. Per la scala *Interesse per l'autore* entrambi i gradi esprimono disinteresse ma le e gli studenti della secondaria di secondo grado lo esprimono con una valutazione significativamente più bassa. Questi risultati sembrano confermare quanto osservato da Van Schooten e De Gloopper (2006) nel contesto olandese in cui è emersa una decrescita significativa della ricezione letteraria con il progredire dell'età. Per quanto riguarda la secondaria di secondo grado, infine, è stato eseguito un ulteriore affondo comparativo analizzando le risposte degli studenti liceali rispetto a quelli che frequentano un istituto tecnico o professionale. Emergono differenze significative per le scale: *Vividezza delle immagini*, *Ozio ed evasione*, *Interesse per la storia* e *Rifiuto dei valori letterari*. Gli e le studenti liceali evocano, in media, delle immagini vivide, laddove le e gli studenti degli istituti tecnici o professionali hanno un punteggio medio neutro rispetto a questa scala. I liceali sono anche più propensi a leggere per svagarsi o distogliere la mente dai problemi. Sebbene in entrambi i casi il punteggio medio dei due gruppi esprime un disaccordo, essendo inferiore a 3, gli studenti liceali lo fanno in modo significativamente più moderato. Per entrambi i gruppi il punteggio di *Interesse per la storia* esprime un generale accordo, ma la media delle e degli studenti del liceo è significativamente più alta. Infine, le e gli studenti degli istituti tecnici e professionali esprimono un maggiore rifiuto nei confronti della letteratura e dell'insegnamento letterario con un valore che si avvicina maggiormente

al punteggio medio di 3, laddove le e gli studenti liceali esprimono disaccordo. Le e gli studenti, dunque, esperiscono la letteratura in modo diverso, e questo studio è un primo tentativo di ricognizione sul tema nel territorio italiano. Il risultato principale di questo studio è che, trasversalmente a queste differenze, l'interesse principale delle e degli studenti per la letteratura riguarda la trama, mentre gli aspetti che riguardano lo stile, le tematiche e il contesto storico dell'autore sono quelli che trovano meno interessanti, soprattutto nella secondaria di secondo grado.

6.5 Limiti della presente ricerca

Il vantaggio degli strumenti quantitativi è la possibilità di estendere i risultati all'intera popolazione (Trincherò, 2002). Nel caso di questo studio tale possibilità va presa con cautela, per via della possibilità che il campione non sia rappresentativo della popolazione di studenti italiani. I motivi di questa cautela sono dovuti al fatto che il campione è limitato al centro-nord Italia e che è formato da classi che hanno aderito al progetto *Orientare con la letteratura*. Questi due fattori potrebbero compromettere l'estendibilità dei risultati e costituiscono sicuramente un limite della presente ricerca.

Bibliografia

- Bálint K., Hakemulder F., Kuijpers M., Doicaru M., Tan E. (2017), "Reconceptualizing foregrounding: Identifying response strategies to deviation in absorbing narratives", *Scientific Study of Literature*, 6, 2: 176-16.
- Braun I. K., Cupchik G. C. (2001), "Phenomenological and Quantitative Analyses of Absorption in Literary Passages", *Empirical Studies of the Arts*, 19(1), 85-109. <https://doi.org/10.2190/W6TJ-4KKB-856F-03VU>
- Charlton M., Pette C., Burbaum C. (2004), "Reading Strategies in Everyday Life: Different Ways of Reading a Novel Which Make a Distinction", *Poetics Today*, 25, 2: 241-263. <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-241>
- Cohen J. (2009), Mediated relationships and media effects: Parasocial interaction and identification. In: Nabi R. L. e Oliver M. B., a cura di, *The Sage Handbook of Media Processes and Effects*, Sage, Thousand Oaks: CA
- Dawidowski C., Witte J. (2023), "Co-Construction of beliefs regarding literature during the senior class – a project report", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1: 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.448>
- Fialho O. (2019), "What is literature for? The role of transformative reading", *Cogent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fialho O. (2024), *Transformative reading*, John Benjamin, Amsterdam.

- Fialho O., Miall D. S., Zyngier S. (2012), *Experiencing or interpreting literature: Wording instructions*, in Burke M., Csabi S., Week L. e Zerkowitz J., a cura di, *Pedagogical stylistics: Current trends in language, literature and ELT*, Continuum, New York.
- Fialho O., Zyngier S., Miall C. (2011), "Interpretation and experience: Two pedagogical interventions observed", *English in Education*, 45, 3: 236-253. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01103.x>.
- Gabrielsen I. L., Blikstad-Balas M., Tengberg M. (2019), "The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?", *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32.
- Gerrig R. J. (1993), *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*, Yale University Press, New Heaven.
- Giles D.C. (2002), "Parasocial Interaction: A Review of the Literature and a Model for Future Research", *Media Psychology*, 4, 3: 279-305.
- Giusti S. (2020), "Zone di lettura. Per una didattica dell'esperienza estetica", *Versants. Revista Suiza De Literaturas románicas*, 67, 2: 11-23.
- Grandits P. (2022), "Impact of Identity-Oriented Literature Education on Adolescents' Learning Practices and Learning Outcome", *Education Applications & Developments*, 8: 262-272.
- Hakemulder F., Kuijpers M., Tan E., Bálint K., Doicaru M. (2017), *Narrative absorption*, John Benjamins, Amsterdam.
- Harash A. (2022), "The model of failed foregrounding", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 16(4), 594-609. <https://doi.org/10.1037/aca0000419>
- Howitt D., Cramer D. (2017), *Understanding statistics in psychology with SPSS (7ª eds)*, Pearson, Edinburgh.
- Iser W. (1987), *L'atto della lettura: Una teoria dell'atto estetico*, Il Mulino, Bologna.
- Janssen T., Braaksma M. (2018), "Students responding to a short story: An explorative study of verbal and written responses", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 2: 1-18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.11>.
- Janssen T., Braaksma M., Couzijn M. (2009), "Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91-116. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2009.09.01.05>.
- Janssen T., Braaksma M., Rijlaarsdam G., Bergh H.V. (2012), "Flexibility in reading literature. Differences between good and poor adolescent readers", *The Scientific Study of Literature*, 2: 83-107.
- Kuiken D., Douglas S. (2017), *Forms of absorption that facilitate the aesthetic and explanatory effects of literary reading*, in Hakemulder F., Kuijpers M. M., Tan E. S., Bálint K., Doicaru M. M., a cura di, *Narrative Absorption*, John Benjamins, Amsterdam.
- Kuiken D., Douglas S., Kuijpers M. (2021), "Openness to experience, absorption-

- like states, and the aesthetic, explanatory, and pragmatic effects of literary reading”, *Scientific Study of Literature*, 11: 148-195.
- Kuiken D., Phillips L., Gregus M., Miall D. S., Verbitsky M., Tonkonogy A. (2004), “Locating self-modifying feelings within literary reading”. *Discourse Processes*, 38: 267-286.
- Kuzmíčová A. (2014), “Literary Narrative and Mental Imagery: A View from Embodied Cognition”, *Style*, 48, 3: 275-293.
- Levine S., Trepper K., Chung R. H., Coelho R. (2021), “How Feeling Supports Students’ Interpretive Discussions About Literature”, *Journal of Literacy Research*, 53, 4: 491-515. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052249>
- Mak M., Willems R. M. (2018), “Mental simulation during literary reading: Individual differences revealed with eye-tracking”, *Language, Cognition and Neuroscience*, 34, 4: 511-535. <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1552007>
- Mar R. A., Oatley K. (2008), “The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience”, *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Mar R. A., Oatley K., Djikic M., Mullin J. (2010), “Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading”, *Cognition and Emotion*, 25(5), 818-833. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>
- Miall D. S., Kuiken D. (1994), “Foregrounding, Defamiliarization and Affect: Response to Literary Stories”, *Poetics*, 22: 389-407.
- Miall D. S., Kuiken D. (1995), “Aspects of literary response: A new questionnaire”, *Research in the Teaching of English*, 29, 1: 37-58.
- Miall D. S., Kuiken D. (1999), “What is literariness? Three components of literary reading”, *Discourse Processes*, 28,2: 121-122.
- Muela-Bermejo D., Mendoza-Cercadillo I., Hernández-Heras L. (2024), “Literary responses in Spanish adolescents: Adaptation, validation, and analysis of the Literary Response Questionnaire”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 00: 1-12.
- Peer W., Sopčák P., Castiglione D., Fialho O., Jacobs A., Hakemulder, F. (2021), *Foregrounding*, in Kuiken D., Jacobs A., a cura di, *Handbook of Empirical Literary Studies*, De Gruyter, Berlin, Boston.
- Rosenblatt L. (1978), *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*, Southern Illinois UP, Carbondale.
- Schrijvers M., Janssen T., Fialho O., Rijlaarsdam G. (2018), “Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies”, *Review of Educational Research*, 89,1: 3-45.
- Schrijvers M., Janssen T., Fialho O., de Maeyer S., Rijlaarsdam G. (2019), “Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents’ insight into human nature and motivation”, *Learning and Instruction*, 63: 1-15.
- Sikora S., Kuiken D., Miall D. S. (2011), “Expressive reading: A phenomenological study of readers’ experience of Coleridge’s *The Rime of the Ancient Mariner*”, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5,3: 258-268.
- Sklovskij V. (1981), *L’arte come procedimento*, in Id., *Teoria della prosa*, Einaudi, Torino.

- Speed L. J., Eekhof L. S., Mak M. (2024), "The role of visual imagery in story reading: Evidence from aphantasia", *Consciousness and cognition*, 118, 103645. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2024.103645>
- Tangerås T. M. (2020), *Literature and transformation: A narrative study of life-changing reading experiences*, Anthem Press, Londra.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Van Peer W. (1986), *Stylistics and Psychology: Investigations of Foregrounding*, Routledge, Londra.
- Van Schooten E., De Glopper K. (2006), "Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: Trends and predictors", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 6,1: 97-174.
- Wallner L. (2024), "Constructing moments of insight: accounting for learning in classroom discussions on narrative fiction reading", *Classroom Discourse*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2335958>.
- Zickfeld J. H., Schubert T. W., Seibt B., Fiske A. P. (2019), "Moving Through the Literature: What Is the Emotion Often Denoted Being Moved?", *Emotion Review*, 11, 2: 123-139. <https://doi.org/10.1177/1754073918820126>.

Parte terza

I prodotti

7. Kit didattici e microproiezioni

di Simone Giusti

7.1 Il kit didattico per la scuola secondaria di primo grado

Per la scuola secondaria di primo grado sono state sviluppate dodici attività della durata di circa due ore ciascuna, ovvero che richiedono almeno un'ora e mezza di impegno esclusivo in aula. Il kit, in questo come negli altri casi, è modulabile a seconda delle esigenze e delle necessità. Non è richiesto lo svolgimento di tutte le attività nell'ordine assegnato, ma è possibile individuare le attività più interessanti per le proprie classi. Nella tabella 1 si riporta l'indice dei materiali che compongono il kit didattico.

Tab. 1 - Indice del kit didattico per la scuola secondaria di I grado (progetto Orientare con la letteratura)

<i>Titolo</i>	<i>Brano</i>	<i>Attività</i>
Il sogno di Luciano	<i>Il sogno</i> di Luciano di Samosata, da <i>Il sogno. Il gallo. L'asino</i> , trad. di Claudio Consonni, Mondadori, Milano 1994, pp. 9-15.	Fotocollage "Una mostra di sogni".
Stai diventando	<i>Prima non saresti riuscito</i> , tratto da David Almond, <i>Skellig</i> (1998), trad. Paolo Antonio Livorati, Salani, Milano 2008, pp. 113-114.	Un riscontro ricevuto. I riscontri che vorrei.
Divieto di avvenire	<i>Divieto di avvenire</i> da Daniel Pennac, <i>Diario di scuola</i> (2007), trad. it. di Yasmina Mélaouah, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 47-48.	Le parole del divieto. Da qualche parte: le parole dell'azione.
La stanza di Francis	<i>La stanza di Francis</i> da Andrew Norris, <i>Da quando ho incontrato Jessica</i> , trad. di Claudia Valentini, Il Castoro, Milano 2016, pp. 10-14.	La mia stanza, dove faccio le mie cose.

<i>Titolo</i>	<i>Brano</i>	<i>Attività</i>
Il mondo di Will	<i>Il mondo di Will</i> da Katherine Rundell, <i>Capriole sotto il temporale</i> (2011), trad. it. di Mara Pace, BUR, Milano 2019, pp. 33-39.	Il mio mondo.
La catasta del significato	<i>La catasta del significato</i> da Janne Teller, <i>Niente</i> , trad. it. di Maria Valeria D'Avino, Feltrinelli, Milano 2012, pp. 26-28	La nostra catasta. Il significato degli oggetti.
La possibilità di scegliere	<i>Fai qualcosa della tua vita</i> da J. R. Lansdale, <i>L'ultima caccia</i> (2005), trad. Seba Pezzani, Einaudi, Torino 2018, pp. 15-18	La tua possibilità. Una situazione protetta.
Come mi concentro	<i>Il cervello surriscaldato</i> da Siobhan Dowd, <i>Il mistero del London Eye</i> (2007), trad. Sante Bandirali, Uovonero, Crema 2011, pp. 193-195.	Come mi concentro io. Perché mi concentro.
State a sentire	<i>Una cosa che mi piace?</i> da J. D. Salinger, <i>Il giovane Holden</i> (1951), trad. Matteo Colombo, Einaudi, Torino 2014, pp. 198-203.	State a sentire (intervista).
Imparare facendo	<i>Imparare a volare</i> da Richard Bach, <i>Il gabbiano Jonathan Livingston</i> (1970), trad. it. di Pier Francesco Paolini, Rizzoli, Milano 2001.	Ho imparato sperimentando. Imparerò sperimentando.
Farsi capire	<i>La cosa migliore per farsi capire</i> da Ian McEwan, <i>L'inventore di sogni</i> (1994), trad. it. di Susanna Basso, Einaudi, Torino 2009, pp. 10-12.	Una storia nella tua testa. Le cose che l'insegnante non riesce a capire.
Le cose che ti dicono di fare	<i>Un uomo mi raccontò la storia della sua vita</i> di Grace Paley, da <i>Piccoli contrattempi del vivere</i> , traduzione di S. Basso, S. Poli, M. Caramella, L. Nouliau, Einaudi, Torino 2002, p. 314.	Le cose che ti dicono di fare

7.1.2 Il primo incontro: Il sogno di Luciano

Di seguito si riporta il kit completo del primo incontro, che si ripete quasi identico anche nei successivi gradi scolastici, ispirato a un brano di Luciano di Samosata proposto nella traduzione dal greco antico di Claudio Consonni¹ (tab. 2).

Tab. 2 - Microprogettazione dell'incontro "Il sogno di Luciano" (kit didattico per la scuola secondaria di I grado del progetto Orientare con la letteratura)

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
Lettura ad alta voce condivisa	15'	L'insegnante legge ad alta voce, dopo averlo presentato brevemente, il brano di Luciano di Samosata (II secolo d.C.) tratto da <i>Il sogno. Il gallo. L'asino</i> , tradotto dal greco da Claudio Consonni, Mondadori, Milano 1994, pp. 9-15. Siamo in Siria, intorno al 163 dopo Cristo. Luciano di Samosata filosofo e retore professionista ormai affermato, torna nella sua terra natale, che aveva abbandonato in tenera età per inseguire il suo sogno di fare il letterato. Adesso ha poco più di quarant'anni, e in un discorso di fronte al pubblico dei concittadini ricostruisce, attraverso un lungo flashback, le prime tappe della sua carriera, quando questa appariva ancora come un punto interrogativo.

1. Questo brano è stato suggerito da Tommaso Braccini, uno dei docenti del DFCLAM intervistati da Andrea Siragusa durante la prima fase del progetto.

<i>Titolo attività</i>	<i>Durata</i>	<i>Descrizione dell'attività didattica</i>
Una mostra di sogni	60'	<p>L'insegnante mette a disposizione della classe un kit per il fotocollage, disposto su un banco o sulla cattedra: riviste con immagini da ritagliare, forbici, colla, un cartoncino di formato A3 per ogni studente.</p> <p>Le/gli studenti sono invitati a ripensare alla storia ascoltata e a immaginare il sogno di Luciano nei minimi particolari (si possono fare domande stimolo: "Chi sono i due personaggi?", "che faccia ha Scultura"? "E come è fatta Cultura"? "Riuscite a immaginarle"? ecc.) eventualmente rileggendo alcuni passi. Una volta che ogni studente ha chiaro cosa in effetti vede in sogno Luciano, si assegna il compito di realizzare un fotocollage in cui devono essere rappresentati i personaggi (almeno due) che comparirebbero nel suo sogno. "Luciano ha sognato due personificazioni del suo possibile futuro lavorativo: la Scultura o Arte, che rappresenta la possibilità di diventare uno scultore, come suo zio e come molti altri membri della sua famiglia, e la Cultura, che raffigura il la possibilità di diventare un letterato, uno scrittore. Pensa a chi potresti o vorresti diventare, alle possibilità che vedi davanti a te e cerca sulle riviste immagini che possano essere utili a costruire i tuoi personaggi. Immagina il tuo sogno e realizzalo sotto forma di collage".</p> <p>Una volta realizzati i collage si può allestire una piccola mostra tenendo un filo da una parte all'altra della classe e appendendo i collage con una molletta. Ogni studente presenta i suoi personaggi al gruppo.</p>
Conclusioni e connessioni	15'	<p>L'insegnante fornisce alcune informazioni sul libro letto e sull'autore, sollecita domande sull'autore o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. la cultura dell'antica Grecia, la Siria, il sogno, la personificazione, il rapporto genitori-figli, l'apprendistato).</p> <p>Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.</p>

7.1.2.1 Il brano da leggere ad alta voce

Siamo in Siria, intorno al 163 dopo Cristo. Luciano di Samosata (120-190 ca.), filosofo e retore professionista ormai affermato, torna nella sua terra natale, che aveva abbandonato in tenera età per inseguire il suo sogno di fare il letterato. Adesso ha poco più di quarant'anni, e in un discorso di fronte al pubblico dei concittadini ricostruisce, attraverso un lungo flashback, le prime tappe della sua carriera, quando questa appariva ancora come un punto interrogativo. Il brano, scritto in greco antico, è tradotto da Claudio Consonni:

Da poco avevo terminato di frequentare la scuola primaria, ero ormai sulla soglia dell'età dell'adolescenza, e mio padre discuteva con i suoi conoscenti sull'educazione da impartirmi. La maggioranza ritenne che le lettere, in verità, abbisognano di grande impegno, molto tempo, spesa non piccola, e di uno status sociale all'altezza; la situazione della nostra famiglia, peraltro, era modesta, e tale da aspettarsi un mio contributo in tempi brevi. Nel caso, invece, che apprendessi un comune mestiere artigianale, dal lavoro avrei avuto subito un reddito sufficiente, senza più essere – all'età che avevo – a carico della casa; e, in breve tempo, avrei fatto felice mio padre offrendogli di volta in volta i risparmi accumulati.

Per cui si discusse, in seconda istanza, per vedere quale tra i due mestieri fosse il più valido, di più facile apprendimento, confacente a un uomo di nascita libera, con il necessario a portata di mano ed entrate adeguate. È naturale che ciascuno, a seconda della propria mentalità o esperienza nella pratica, ne promuovesse uno diverso; mio padre, rivoltosi allo zio – era presente lo zio materno, il quale aveva rinomanza d'eccellente scultore [lavoratore della pietra tra i più celebri] – gli disse: «Sarebbe un delitto avere qui te, e far prevalere un'arte differente dalla tua: anzi, portalo via,» e indicava me «prendilo con te e insegnagli ad essere un bravo lavoratore con la pietra, a saperne combinare tipi diversi, a scolpirla. Ne possiede le potenzialità: la natura – sai – è stata propizia».

Questa convinzione gli era nata dalle cose che i bambini fanno per gioco con la cera. Dovete sapere che, quando terminavo la lezione, raschiando la cera usavo creare figure di buoi, cavalli, anche – proprio così – persone: una riproduzione piuttosto fedele, tale la considerava mio padre. Le figurine, che mi erano costate botte dai maestri di scuola, in quel momento divennero dunque anch'esse motivo di esprimersi con favore sulle mie doti naturali, e mi si accreditava con buone speranze che avrei imparato in breve il mestiere. Così almeno a partire da quei lavoretti con la cera.

Non appena il giorno fu ritenuto opportuno perché fossi iniziato all'arte, eccomi consegnato allo zio, senza che – Zeus è testimone! – la cosa mi disturbasse particolarmente, anzi mi sembrava un gioco non spiacevole, nonché un modo per mettermi in mostra con i miei coetanei, come quello che scolpisce immagini di dei e crea piccole statue per sé e per quanti ha prescelto. L'inizio fu quello solito per i principianti; lo zio mi diede un piccolo scalpello e mi assegnò il compito di battere su una lastra di pietra posta di fronte, con giudizio. E aggiunse: «Il principio è metà del tutto»,

come si usa dire. Io per inesperienza colpì troppo forte, la lastra restò spezzata, lo zio, in preda all'ira, tirò su un randello appoggiato il vicino e mi consacrò all'arte lasciando stare le gentilezze e le esortazioni benevole. La mia attività di scultore si apriva tra le lacrime.

Fuggito di lì, arrivo a casa singhiozzando ininterrottamente, con gli occhi pieni di lacrime, racconto del randello, e, mentre mostravo i lividi, lo accusavo di eccessiva crudeltà, aggiungendo che l'aveva fatto per invidia, per paura che lo superassi nell'arte. Per consolarmi mia madre mandò a dire molte brutte cose al fratello; la sera scese e presi sonno ancora in lacrime, con il pensiero fisso sul randello.

Certo, fin qui la storia è infantile, e mette il sorriso; ma nel prosieguo – gente, dico a voi – ascolterete cose che non è possibile non prendere sul serio, al contrario, richiedono un auditorio ben avvisato. Perché, per dirla con Omero,

*nel sonno sogno divino venne a me
attraversando la notte immortale*

tanto suggestivo da non risultare inferiore alla realtà. Effettivamente ancora oggi, passato tanto tempo, i contorni dell'apparizione restano nei miei occhi, e il suono delle parole udite mi è fresco, tale era la lucida evidenza dell'insieme.

Due donne, afferrandomi con le due mani, cercavano di trascinarci con gran piglio ed energia, ciascuna dalla propria parte; tant'è vero, ci mancò poco che mi strappassero a mezzo, nel loro litigio: ora prevaleva l'una, e, per un attimo, si trovava unica padrona di me, ora, all'inverso, ero tenuto dall'altra. Si scambiavano grida: diceva al prima che ero di sua proprietà, e di essere intenzionata a godere del suo possesso, la rivale replicava a lei che il tentativo di appropriarsi della cosa altrui sarebbe fallito. Una era modellata dal lavoro, virile, i capelli insudiciati, le mani coperte di calli, la veste stretta dalla cintura, tutta piena di polvere di marmo come lo zio quando lavora la pietra; l'altra aveva fattezze estremamente dolci, abbigliamento di classe, e un armonioso contegno nel portare la veste. Alla fine, lasciano a me di pronunciare il verdetto su quale di loro due volessi per compagna.

La signora austera, e virile, parlò per prima:

«Io sono Scultura, figlio mio, l'arte che ieri hai cominciato a conoscere; io sono di famiglia con te, consanguinea per parte di madre, perché tuo nonno» e qui dice il nome del nonno materno «lavorava con la pietra, come i tuoi due zii i quali, grazie a me, godono di ottima reputazione. E se vuoi tenerti a distanza dai futili sproloqui di costei,» indicando l'altra «se vuoi seguirmi e trattenermi con me, in primo luogo, verrai tirato su vigorosamente e avrai spalle robuste, sarai al di fuori da ogni invidia e non ti capiterà mai di partire per un'altra terra abbandonando la tua patria e i tuoi cari, né, poi, tutti si complimenteranno con te sulla base di parole [...]»

Queste e altre cose ancora diceva l'Arte, fra ricorrenti inciampi della lingua ed espressioni poco corrette, con grande zelo peraltro nel presentare una serie di argomentazioni, e tentando di convincermi; ma non ricordo più: gran parte, ormai, è caduta nella memoria.

Non appena si fermò, comincia l'altra, più o meno così: «Se invece dai retta a me, innanzitutto ti presenterò molte opere di uomini antichi e azioni meravigliose, trasmetterò le loro parole, ti renderò esperto praticamente di tutto, e abbellirò il tuo spirito – la cosa il cui ruolo per te è capitale – di molti ornamenti di valore: temperanza, senso di giustizia, rispetto, mitezza, cordialità, intelligenza, forza d'animo, amore del bello, tensione verso il sublime. Perché questi sono i gioielli dello spirito, quelli autentici. Nulla che sia antico ti sfuggirà, né alcunché sia destinato ad accadere presentemente, anzi, insieme a me vedrai in anticipo anche il futuro; per dire tutto in uno, di qui a poco ti insegnerò tutto quanto è, le cose degli dei e le cose degli uomini. [...] Se ti lasci sfuggire uomini di tale grandezza e qualità, azioni luminose, parole cariche di solennità, un abbigliamento lussuoso, onore, gloria, lode, posto d'onore, potere e funzioni pubbliche, e la celebrità per le doti di eloquenza, e i complimenti per quelle d'intelligenza, all'inverso vestirai uno squallido grembiule, il tuo aspetto sarà quello di uno schiavo, maneggerai sbarrette per far leva, arnesi per cesellare, tagliare e scolpire, con il capo chino sull'opera, terra terra abietto e in ogni modo degradato, senza mai rialzare la testa, senza un pensiero da vero uomo, da uomo libero; sarai attento a che i lavori vengano belli, e con i giusti equilibri, senza minimamente preoccuparti affinché la tua persona abbia in sé armonia, e i giusti equilibri, facendo, anzi, minor conto di te che non della pietra...».

Lei andava avanti a parlare, ma io non aspettai la fine del discorso: alzandomi in piedi esposi il verdetto, abbandonai la donna non bella, l'operaia, e passai ben lieto con Cultura [...]. (Luciano di Samosata, 1994, pp. 9-15).

7.2 Il kit didattico per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado

Anche per il primo biennio della scuola secondaria di primo grado sono state sviluppate dodici attività della durata di circa due ore ciascuna, che in alcuni casi sono quasi identiche a quelle del livello scolastico precedente. Nella tabella 3 si riporta l'indice dei materiali che compongono il kit didattico, di cui è parte integrante, come negli altri, una guida schematica alle tre fasi della procedura didattica.

Tab.3 - Indice del kit didattico per il primo biennio della scuola secondaria di II grado (progetto Orientare con la letteratura)

Titolo	Brano	Attività
Il sogno di Luciano	<i>Il sogno</i> di Luciano di Samosata, da <i>Il sogno. Il gallo. L'asino</i> , trad. di Claudio Consonni, Mondadori, Milano 1994, pp. 9-15.	Fotocollage "Una mostra di sogni".
Stai diventando	<i>Prima non saresti riuscito</i> , tratto da David Almond, <i>Skellig</i> (1998), trad. Paolo Antonio Livorati, Salani, Milano 2008, pp. 113-114.	Un riscontro ricevuto. I riscontri che vorrei.
La scuola che volevo fare io	<i>La scuola che volevo fare io</i> da Vitaliano Trevisan, <i>Works</i> , Einaudi, Torino 2016, pp. 11-19.	Un bilancio delle scelte fatte. Un bilancio delle conseguenze.
Divieto di avvenire	<i>Divieto di avvenire</i> da Daniel Pennac, <i>Diario di scuola</i> (2007), trad. it. di Yasmina Mélaouah, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 47-48.	Le parole del divieto. Da qualche parte: le parole dell'azione.
La catasta del significato	<i>La catasta del significato</i> da Janne Teller, <i>Niente</i> , trad. it. di Maria Valeria D'Avino, Feltrinelli, Milano 2012, pp. 26-28	La nostra catasta. Il significato degli oggetti.
La possibilità di scegliere	<i>Fai qualcosa della tua vita</i> da J. R. Lansdale, <i>L'ultima caccia</i> (2005), trad. Seba Pezzani, Einaudi, Torino 2018, pp. 15-18	La tua possibilità. Una situazione protetta.
La prova di me	<i>L'occasione che avevo sempre aspettato</i> da Elsa Morante, <i>L'isola di Arturo</i> (1957), in <i>Opere</i> , vol. 1, Mondadori 1988, pp. 985-987.	La prova di me.
State a sentire	Una cosa che mi piace? da J. D. Salinger, <i>Il giovane Holden</i> (1951), trad. Matteo Colombo, Einaudi, Torino 2014, pp. 198-203.	State a sentire (intervista).

<i>Titolo</i>	<i>Brano</i>	<i>Attività</i>
Il passaggio	<i>Il passaggio da Exit West</i> (2017) di Moshin Hamid, trad. it. di Norman Gobetti, Einaudi 2017, pp. 65-68.	Il passaggio. Di qua o di là dal passaggio.
Le attitudini	<i>Una cosa piccola da Il lavoro che avrebbe voluto fare</i> di Francesco Piccolo, in <i>Storie di primogeniti e di figli unici</i> , Torino, Einaudi, 2012.	Le attitudini.
L'eredità	<i>Era un operaio</i> da Pia Valentinis, <i>Ferriera</i> , Coconino Press, Bologna 2014, pp. 6-23.	L'eredità. Discussione sul capitale culturale.
Le cose che ti dicono di fare	<i>Un uomo mi raccontò la storia della sua vita</i> di Grace Paley, da <i>Piccoli contrattempi del vivere</i> , traduzione di S. Basso, S. Poli, M. Caramella, L. Nouliau, Einaudi, Torino 2002, p. 314.	Le cose che ti dicono di fare

7.2.2 La scuola che volevo fare io

Il biennio della scuola secondaria di secondo grado, indipendentemente dalla scuola frequentata, rappresenta la prima autentica occasione per riflettere sulla scelta fatta alla fine della secondaria di primo grado, quando è obbligatorio decidere se proseguire il percorso di studi in uno dei molti indirizzi di un istituto tecnico o professionale, di un liceo o in un corso di istruzione e formazione professionale. L'opportunità di ricostruire il percorso di scelta è offerta dalla lettura ad alta voce condivisa di un brano tratto dal romanzo *Works* di Vitaliano Trevisan (1994), una delle opere più rilevanti della letteratura italiana contemporanea² (tab. 4).

2. Questo brano è stato suggerito da Riccardo Castellana durante l'intervista condotta Andrea Siragusa durante la prima fase del progetto.

Tab. 4 - Microprogettazione dell'incontro "La scuola che volevo fare io" (kit didattico per il primo biennio della scuola secondaria di II grado del progetto Orientare con la letteratura)

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
Letture ad alta voce condivisa	15'	L'insegnante fornisce – leggendole dalla scheda o raccontandole a braccio – le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto dal romanzo autobiografico <i>Works</i> di Vitaliano Trevisan.
Il bilancio delle scelte e delle conseguenze	60'	Il narratore e protagonista di questa storia racconta di non aver scelto la scuola che avrebbe desiderato ma di aver assecondato la volontà della madre, la quale ha individuato per il figlio una scuola più vicina a casa e almeno all'apparenza più aperta e flessibile, che avrebbe potuto consentire di lavorare o di continuare gli studi. Ogni studente riceve una scheda con il seguente compito: «Alla fine della scuola secondaria di primo grado hai dovuto scegliere l'indirizzo scolastico successivo, e probabilmente hai tenuto conto, per fare le tue scelte, delle tue idee e dei tuoi desideri, del parere degli altri, del consiglio orientativo ricevuto, eccetera. Ricostruisci il percorso che ti ha portato fin qui, nella scuola in cui ti trovi adesso. Qual è stato il tuo primo pensiero? Cosa avresti voluto fare? E cosa avrebbero voluto gli altri? Scrivi nella casella a destra il nome della scuola che stai frequentando e poi ricostruisci il percorso che ti ha portato fin qui.» Dopo aver condiviso i bilanci nel gruppo classe, ogni studente è invitato/o a lavorare sulla seconda scheda: un bilancio della tua presenza nella nuova scuola e delle scelte (o non scelte) fatte.
Conclusioni e connessioni	15'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autore, sollecita domande sull'autore o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. la letteratura working class, il tema della scelta, il romanzo autobiografico). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

7.2.2.1 Il brano da leggere ad alta voce e le schede allegate

Il protagonista del brano che stiamo per leggere ha quasi sedici anni e vive con i genitori – il padre fa il poliziotto – e la sorella maggiore. Siamo a Vicenza, durante l'estate del 1976, ed è il momento di scegliere la scuola superiore:

Loro erano stati molto chiari, mia madre in particolare: la scuola che volevo fare io, cioè il liceo linguistico, a Vicenza non c'era, e Padova secondo lei era troppo lontana, bisognava prendere il treno, sarebbe costato parecchio, ci avrebbe costretti a fare dei sacrifici, ma soprattutto io ero troppo giovane per andarmene da solo a Padova tutti i giorni. E poi il liceo linguistico!, diceva mia madre, Se proprio vuoi fare il liceo, perché non lo scientifico?, perché non il classico?, visto che sei tanto bravo in italiano. Ma io il classico non volevo farlo, né tantomeno volevo fare lo scientifico, io volevo assolutamente iscrivermi al liceo linguistico. L'assolutamente della frase che precede è un'esagerazione. In verità non sapevo di preciso cosa fare di me stesso. Non ricordo esattamente perché mi ero fissato con il liceo linguistico. Forse proprio perché a Vicenza non c'era, e dover andare a Padova, città che non conoscevo e che allora mi sembrava lontanissima, era già di per sé un'avventura. Il fatto che Padova fosse lontana, cosa che mi avrebbe costretto a star fuori di casa molto più a lungo, e che fosse una città più grande di Vicenza, dove non conoscevo nessuno, e piena di studenti per via dell'università, e in definitiva tutte le cose che mia madre vedeva come un difetto, erano per me un pregio. Ma non ero abbastanza determinato, e dopo una breve, poco convinta resistenza, mi arresi alla volontà di mia madre. E siccome comunque continuavo a non voler fare né il liceo classico né quello scientifico, né tantomeno ragioneria, né una qualche altra scuola professionale, di nuovo su proposta di mia madre, finii per iscrivermi all'istituto per geometri, cioè a una scuola che, secondo lei, ma, come scoprii in seguito, non solo secondo lei, era una via di mezzo tra il liceo e una scuola professionale; una scuola che, rispetto al liceo, alla fine mi avrebbe dato comunque un diploma, senza dover per forza fare l'università, e, rispetto alle professionali, mi avrebbe dato un diploma per così dire più aperto, non così specifico, che avrei potuto in seguito far valere in diversi contesti. Per questo, senza affatto volerlo, per puro ripiego, mi ritrovai a studiare da geometra, senza rendermi conto di quanto quella scelta, o meglio quella non-scelta, sarebbe stata in seguito determinante, e di quanto avrebbe influito su tutte le scelte e le non-scelte che avrebbero segnato il tormentato percorso lavorativo della mia prima vita. Come se le due cose si potessero scindere! Intendo il lavoro e la vita. Chissà, forse per qualcuno sarà anche così. Di certo non è stato e non è così per me. Su questo più tardi. Per ora limitiamoci a rilevare come quel primo anno di geometri, che avevo portato avanti di malavoglia, con risultati

altalenanti, salvandomi solo ed esclusivamente grazie al mio ottimo rendimento in materie che, a parte il disegno tecnico, disciplina in cui avevo inaspettatamente ottenuto il voto più alto non solo della mia classe, ma di tutto l'istituto, non erano certo ritenute fondamentali, come italiano, storia e storia dell'arte; quel primo tormentatissimo anno, dicevo, aveva riempito di incertezze circa il mio futuro non solo me, ma anche i miei genitori e specialmente mia madre, cosa che sicuramente aveva influito non poco sul tenore dei loro discorsi, ma è più giusto dire prediche, come detto sempre più spesso incentrate sulla dicotomia lavoro/studio, così che continuamente mi veniva ripetuto che o mi facevo venir voglia di studiare, o dovevo decidermi ad andare a lavorare, che una bocciatura non sarebbe stata tollerata eccetera. (Trevisan, 2016, pp. 11-19).

Il narratore e protagonista di questa storia racconta di non aver scelto la scuola che avrebbe desiderato ma di aver assecondato la volontà della madre, la quale ha individuato per il figlio una scuola più vicina a casa e almeno all'apparenza più aperta e flessibile, che avrebbe potuto consentire di lavorare o di continuare gli studi.

Fig. 1 - Scheda Un bilancio delle scelte fatte (Orientare con la letteratura)

The worksheet consists of several sections for reflection, each with a title and a set of horizontal lines for writing:

- Section 1:** "Io avrei voluto fare: _____" followed by several lines, and "perché: _____" followed by several lines.
- Section 2:** "La scuola mi ha detto: _____" followed by several lines.
- Section 3:** "Amiche e amici mi hanno detto: _____" followed by several lines.
- Section 4:** "Nella scelta finale ho tenuto conto di: _____" followed by several lines.
- Section 5:** "La mia famiglia mi ha detto: _____" followed by several lines.
- Section 6:** "Sono stato influenzato dall'esempio di: _____" followed by several lines.
- Section 7:** "La scuola che sto frequentando" followed by several lines.

Anche gli studenti e le studente che si trovano in aula alla fine della scuola secondaria di primo grado hanno dovuto scegliere l'indirizzo

scolastico successivo, e probabilmente hanno tenuto conto, per fare le loro scelte, delle proprie idee e dei desideri più intimi, del parere degli altri, del consiglio orientativo ricevuto e di chissà quanti altri stimoli. Per ricostruire il percorso che ha condotto fino al momento presente ogni studente può ricorrere a una scheda (fig. 1). Una seconda scheda può essere usata per fare un bilancio critico di quelle scelte e delle loro conseguenze (fig. 2).

Fig. 2 - Scheda Un bilancio delle conseguenze (Orientare con la letteratura)

LA NUOVA SCUOLA

Il protagonista della storia racconta il suo primo anno di scuola, come lo ha affrontato, quanto è stato "tormentato". Fai anche tu un bilancio della tua presenza nella nuova scuola e delle scelte (o non scelte) fatte.

1) Rispetto alle aspettative che avevi, quanto ti ritieni soddisfatta/o di questo primo periodo passato nella nuova scuola? (1= per niente, 5= moltissimo)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Perché: _____

2) Quanto ritieni che siano soddisfatte le persone che ti hanno aiutato a scegliere? (1= per niente, 5= moltissimo)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Perché: _____

3) Ritieni di aver fatto una buona scelta? (1= per niente, 5= moltissimo):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Perché: _____

Da questa scelta ho imparato _____

7.3 Il kit didattico per il secondo biennio e il quinto anno della scuola secondaria di secondo grado

Gli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado sono quelli su cui tradizionalmente si concentrano le attività di orientamento, sia per via degli obblighi relativi ai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), precedentemente denominati Alternanza scuola-lavoro, sia per la persistenza di un'idea funzionalista dell'orientamento. In una prospettiva formativa, in continuità con le tappe precedenti del curriculum scolastico, si propone anche in questo caso un kit didattico che si apre con l'attività *Il sogno di Luciano* e si chiude con *Le cose che ti dicono di fare* (tab. 5).

Tab. 5 - Indice del kit didattico per il secondo biennio e quinto anno della scuola secondaria di II grado (progetto Orientare con la letteratura)

<i>Titolo</i>	<i>Brano</i>	<i>Attività</i>
Il sogno di Luciano	<i>Il sogno</i> di Luciano di Samosata, da <i>Il sogno. Il gallo. L'asino</i> , trad. di Claudio Consonni, Mondadori, Milano 1994, pp. 9-15.	Fotocollage "Una mostra di sogni".
Emma sono io	<i>Emma lavorava in fabbrica</i> , da Ottiero Ottieri, <i>Tempi stretti</i> , Torino, Einaudi, 1964, pp. 30-31.	Emma siamo noi. Emma sono io.
Bisogno di cambiare	<i>Bisogno di cambiare</i> , da M. Angelou, <i>Io so perché canta l'uccello in gabbia</i> , trad. it. di Maria Luisa Cantarelli, Neri Pozza, Vicenza 2015, pp. 204-210.	Sarei andata a lavorare (Intervista).
Il lavoro intellettuale	<i>Perché ho deciso di mettermi a scrivere</i> , da Simone De Beauvoir, <i>Memorie di una ragazza perbene</i> , trad. it. di Bruno Fonzi, Einaudi, Torino 1994, pp. 145-146.	Le caratteristiche del lavoro intellettuale. Il mio lavoro intellettuale.
Consigli non richiesti	<i>I miei progetti di vita</i> , da Baltasar Lopes, <i>Chiquinho</i> (1947), traduzione dal portoghese di Vincenzo Barca, Edizioni Lavoro, Roma 2008, pp. 192-194.	Consigli non richiesti. Io non sarò mai.

<i>Titolo</i>	<i>Brano</i>	<i>Attività</i>
La qualità dell'ascolto	<i>In gruppo, per parlare</i> , da Marcela Serrano, <i>L'albergo delle donne tristi</i> (1997), trad. di Simona Geroldi, Feltrinelli 2001.	La qualità dell'ascolto.
Il lavoro di una vita	<i>Un alibi per una vita</i> , da Amitav Ghosh, <i>Il paese delle maree</i> (2004), trad. Anna Nadotti, Beat, Vicenza 2019, pp. 145-149	Lavoro e stile di vita. Il tuo stile di vita.
La linea divisoria	<i>La linea divisoria</i> , da Luisa Carnés, <i>Tea rooms. Operaie della ristorazione</i> , trad. di Alberto Prunetti, Alegre, Roma 2021, pp. 62-65.	La linea divisoria. Una corsa a ostacoli.
Le attitudini	<i>Una cosa piccola</i> , da <i>Il lavoro che avrebbe voluto fare</i> di Francesco Piccolo, in <i>Storie di primogeniti e di figli unici</i> , Torino, Einaudi, 2012.	Le attitudini.
Modi di scegliere	<i>L'archeologa</i> , da Valeria Parrella, <i>Quello che non ricordo più</i> , in <i>Mosca più balena</i> , Roma, Minimum Fax, 2003.	Come un pupazzetto a corda. Una scelta apparentemente inattesa.
Un'eredità	<i>Era un operaio</i> , da Pia Valentinis, <i>Ferriera</i> , Coconino Press, Bologna 2014, pp. 6-23.	L'eredità. Discussione sul capitale culturale.
Le cose che ti dicono di fare	<i>Un uomo mi raccontò la storia della sua vita</i> , di Grace Paley, da <i>Piccoli contrattempi del vivere</i> , traduzione di S. Basso, S. Poli, M. Caramella, L. Nouljan, Einaudi, Torino 2002, p. 314.	Le cose che ti dicono di fare.

7.3.2 La linea divisoria

Un brano tratto dal romanzo autobiografico *Tea rooms. Operaie della ristorazione* di Luisa Carnés (2016)³ fornisce lo stimolo narrativo per lavorare in classe sul ruolo giocato dalla classe sociale d'origine e per riflettere sugli ostacoli e i vincoli esterni con cui ogni studente deve fare i conti durante il percorso esistenziale (tab. 6). Il libro, scritto nella Spagna degli anni Trenta del secolo scorso, rivela la coscienza di classe e di genere di una donna proletaria che affronta la riflessione sul lavoro da un punto di vista collettivo e femminile.

Tab. 6 - Microprogettazione dell'incontro "La linea divisoria" (kit didattico per il secondo biennio e quinto anno della scuola secondaria di II grado del progetto Orientare con la letteratura)

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
Letture ad alta voce condivisa	15'	L'insegnante fornisce le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto dal romanzo autobiografico <i>Tea rooms. Operaie della ristorazione</i> di Luisa Carnés, tradotto dallo spagnolo da Alberto Prunetti (Edizioni Alegre, Roma 2021).

3. Il brano è stato suggerito da Alberto Prunetti durante il seminario dedicato alla letteratura *working class* tenuto nell'ambito del progetto *Orientare con la letteratura*.

<i>Titolo attività</i>	<i>Durata</i>	<i>Descrizione dell'attività didattica</i>
Il bilancio delle scelte e delle conseguenze	60'	<p>Disposizione in piccoli gruppi di tre. Matilde ha scoperto che il mondo è diviso in due da una linea divisoria che separa i ricchi dai poveri, i padroni dalla servitù, chi ha fame da chi ha cibo in abbondanza. Una metà è chiara e brillante, l'altra oscura. Da una parte ci sono ricchezza, potenza e mani rosee e ben curate, dall'altra povertà, fame, giocattoli che sono vecchie pentole e catini pieni di fori, mani screpolate dal lavoro e dal freddo. Ogni gruppo è invitato a trovare i segni di questi due mondi e a scriverli nella scheda, da una parte e dall'altra della linea divisoria. È importante specificare che dovrebbero individuare segni visibili, come ha fatto la scrittrice: le mani screpolate a confronto di quelle rosee, le pentole usate come giocattoli, ma anche la fame di Matilde messa confronto con gli odori provenienti dalle case, gli atteggiamenti di sottomissione, eccetera.</p> <p>È importante condividere i risultati dei diversi gruppi e sollecitare la discussione.</p> <p>Nella seconda parte, ogni studente deve pensare alla propria situazione e all'influenza della provenienza sociale e della condizione socio-economica: «Pensa alla tua situazione e ai tuoi obiettivi per il futuro. Quali sono gli ostacoli che dovrai affrontare a causa della tua posizione da una parte o dall'altra della "linea divisoria", ovvero per la tua appartenenza a una determinata classe sociale?». Ciascuno/a deve dare un nome a ciascun ostacolo disegnato sulla scheda. Poi, se vuole, può scrivere in fondo la sua strategia per superarli e condividerla con il gruppo.</p>
Conclusioni e connessioni	15'	<p>L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. la letteratura working class, la letteratura spagnola contemporanea, il romanzo autobiografico, la ristorazione). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.</p>

7.3.2.1 Il brano da leggere ad alta voce

Siamo in Spagna negli anni Trenta del Novecento. Felisa è stata appena licenziata dal proprietario del ristorante in cui lavorava e le sue colleghe Trini e Matilde sono indignate e preoccupate. Il licenziamento di Trini fa nascere in Matilde una riflessione sulla sua situazione personale, sul suo passato e sulla condizione della società del suo tempo.

Trini è ancora indignata col locale e il proprietario. Il licenziamento di Felisa, ingiustificato agli occhi di tutte le inservienti, aumenta ancora di più la sua rabbia. «Se lo hanno fatto a lei che lavorava qui da più di tre anni, cosa faranno a un'inserviente appena arrivata?». «Lo stesso. Qui gli anni di servizio e il buon comportamento non contano nulla. Guarda me: sono qui da sedici anni. Ma se solo per un attimo dovessi trascurare qualcosa...».

Matilde aiuta Trini a sistemare i cioccolatini. Non interviene nella conversazione se non per monosillabi. Pensa alla propria situazione, cambiata di poco. Ha smesso di andare in giro inquieta e penosa. Il suo passo è più sicuro e spedito. Ma per il resto, in casa il cibo è migliorato di poco e l'atmosfera, in generale, è la stessa. La sua concezione della vita non è cambiata, anzi. Si è consolidata anche la sua idea di società divisa in due: «C'è chi sale con l'ascensore e chi deve prendere la scala di servizio».

Non si arriva a una definizione tanto concreta senza una lunga esperienza di umiliazione e dolore: senza prima aver toccato, aver soppesato il valore di queste due parti. Due metà che in linea di massima fingono di formare un solo corpo, indivisibile. Solo in apparenza, perché la divisione esiste: la divisione esiste fin dal principio, fin dai secoli dei secoli. Ma quei piccoli occhi deboli, abituati all'oscurità più misera, non conoscono che una sola delle due metà e non possono compararle. Quei piccoli occhi che scrutano interrogativi, che spuntano da luoghi scialbi e brutti – cortili scuri pieni di fumo e polvere provenienti da cucine misere – sono troppo ingenui, troppo inesperti; variano poco, si distinguono appena gli uni dagli altri: identico il colorito, i cibi insipidi, i vestiti usati ceduti da bambini più fortunati. Da un'alta finestra si vedrebbe giocare nel piccolo cortile quello che sembra un compendio dell'universo intero. Anzi: un frammento della sua metà oscura. I giocattoli sono vecchie pentole, catini pieni di fori, ormai inutilizzati. Sembra che al mondo non esistano altri giocattoli che “questi”. Ma si sa che esistono. A volte li hanno visti in qualche vetrina o tra le mani dei bambini “ricchi” – ecco la magica parola che li divide. Ma al bimbo già sembra normale che i giocattoli appartengano a chi se li può permettere. E pensa anche sia ovvio che le sue mani, come quelle degli altri membri della piccola ciurma che grida e gesticola lì in cortile, siano sempre livide e screpolate dal freddo. Perché anche le mani enormi dei “grandi” sono arrossate e rovinate. Ma capita poi a volte di vedere all'improvviso davanti ai propri occhi mani rosee e profumate – in uno di quegli incroci casuali che accadono per strada – e allora si comincia a scorgere, per quanto ancora incerta e confusa, la linea divisoria. Via via che si cresce la linea acquista rilievo, prende corpo. E quando si diventa

grandi e si inizia a lavorare, all'improvviso le due metà si presentano chiare davanti agli occhi: una è brillante; ma l'altra, quella scura, è ormai così tanto parte della propria vita che per vederla bisogna aprire bene gli occhi e confrontarla con l'altro mondo, e allora... sembra allora che nasca qualcosa, che cresca in maniera più netta, solidificandosi. Avviene per esempio quando si entra in un grande atelier di moda dove tutti ti comandano, dove bisogna accettare ogni imposizione, dove per ogni più piccola cosa c'è subito la possibilità di essere licenziate. Un licenziamento? Bene: lì si guadagnano cinquanta centesimi al giorno. Tre pesetas alla settimana. Ma «si impara a guadagnarsi da vivere». «Il mestiere bisogna guadagnarselo». Guadagnarselo con le lacrime e le umiliazioni. Perché anche la piccola figlia “della signora” da cui si sta andando a bottega prova gusto a deriderti. La figlia “della signora” torna ogni sera a casa col comodo autobus del collegio francese e con un salto si infila in ascensore. Entrando lancia alla piccola apprendista il cappello e la cartella coi libri. «Tieni, ragazza, portali dentro». «Dentro» è la residenza privata “della signora”, separata dall'atelier da un lungo corridoio scuro. «Dentro» ci sono morbide poltrone di pelle, bei quadri, credenze piene di porcellane e cristalli, e posate d'argento su tavolini smaltati decorati di madreperla. «Dentro» l'ambiente è gradevole, caldo, confortevole. Ha un buon profumo che preannuncia cibi saporiti. Ma anche le domestiche sono autoritarie e brontolone con la piccola apprendista. «Ohi, porta la merenda alla piccola». La «piccola» è più grande dell'apprendista, e forse è anche più brutta. L'apprendista le porta la merenda nel laboratorio dove la “signorina” va a nascondersi, desiderosa di ascoltare i racconti piccanti delle sarte, mentre “mamma” è nella sala dove si provano i vestiti. La merenda di solito consiste in un panino al prosciutto e un bicchiere di latte. Il corridoio è lungo e scuro e l'apprendista ha la pancia vuota. Ma per quanto sia piccola conosce i propri doveri. Al massimo annusa il profumo del panino, ma non va mai oltre. Diverso è quando riporta il bicchiere in cucina: allora l'apprendista beve quel che resta del latte e mangia le briciole rimaste nel piatto. In questi momenti, dopo aver sorbito la prima goccia clandestina e aver divorato la prima briciola, sembra che nasca qualcosa, che qualcosa prenda corpo. La linea divisoria appare all'improvviso con tutto il suo spessore, con tutta la sua forza. All'improvviso capisce di odiare la “signorina”, l'argenteria e i cristalli di quella sala da pranzo. Arriva a odiare anche il calore confortevole di quell'ambiente. E pensa di “loro” tutto il peggio possibile. Tutto ciò che di piacevole li circonda, svanisce. Pensa solo alle cose brutte. All'improvviso si ricorda di quella sera in cui ebbe l'impudenza di entrare nel “loro” bagno, mentre la “piccola” usciva. Uff! Ricorda che rientrò in laboratorio con una mano sul naso (che schifo!). E che le operaie si misero a ridere: «La merda dei ricchi puzza come la morte!». La linea divisoria compare in tutta la sua forza. Anche se non sa ancora definirla a parole, la vede, la sente in ogni istante. Soprattutto all'ora di pranzo, nella mezz'ora di cammino per tornare a casa passando per strade pulite e file di grandi case con giardini con della ghiaietta così chiara e brillante che sembra riso. Passando davanti alla servitù in livrea ben retribuita. I dolci e squisiti odori che si spandono dalle cucine dei ricchi, il calore provocante che la circonda quando passa sotto le finestre ricordandole che ha mangiato, alle otto del mattino, solo una tazza di caffè nero e un pezzo di pane raffermo, e ormai sono le due del pomeriggio. Ricordandole che la sua fame non è la fame di

qualche ora o di qualche anno: è la fame di tutta una vita, sentita attraverso generazioni di antenati poveri (e a casa l'aspetta un piatto di patate con qualche sparuto pezzetto di baccalà). E ricorda una volta quando, dopo aver chiesto un indirizzo a uno di quegli antipatici portieri in livrea, la fecero entrare «per la scala di servizio». Un concetto concretizzatosi in parole. La linea divisoria di classe adesso è fissata definitivamente (o chissà, forse solo per un tempo limitato?).

Matilde sente adesso, più forte di prima, il peso della propria condizione di sfruttata. Il licenziamento della sua compagna la riempie di tristezza. Sarebbe stato giuridicamente giusto, e umano, protestare, esigere il reintegro sul posto di lavoro dell'inserviente licenziata. Ma non si può fare affidamento sulla collaborazione delle altre. Antonia, dopo lunghi anni di penose umiliazioni, non è riuscita neanche a ottenere dai superiori il riconoscimento dei propri diritti di impiegata esperta. Non si può contare su Trini: neanche per ipotesi potrebbe rischiare di perdere le sue ventuno pesetas settimanali. La paga giornaliera della madre come lavapiatti non basta neanche a mangiare male. (Carnés, 2016, pp. 62-65).

7.3.2.2 *Le schede allegate*

Matilde divide il mondo in due metà, una chiara e brillante, l'altra oscura, separate da una linea. Da una parte ci sono ricchezza, potenza e mani rosee e ben curate, dall'altra povertà, fame, giocattoli che sono vecchie pentole e catini pieni di fori, mani screpolate dal lavoro e dal freddo. Ogni studente è invitato a trovare i segni visibili di questi due distinti mondi e ad annotarli sul foglio (fig. 3). Una volta condivisi gli esiti di questa prima attività, ogni studente deve pensare alla propria situazione e all'influenza della provenienza sociale e della condizione socio-economica, focalizzando l'attenzione sugli ostacoli da affrontare in futuro rispetto ai propri obiettivi personali (fig. 4). Una volta che si è assegnato un nome agli ostacoli è possibile scrivere la strategia per superarli e condividere con la classe i problemi e le relative soluzioni individuate.

Fig. 3 - Scheda La linea divisoria (Orientare con la letteratura)

LA LINEA DIVISORIA

Matilde divide il mondo in due metà, una chiara e brillante, l'altra oscura, separate da una linea. Da una parte ci sono ricchezza, potenza e mani rosee e ben curate, dall'altra povertà, fame, giocattoli che sono vecchie pentole e catini pieni di fori, mani screpolate dal lavoro e dal freddo.

Trovate intorno a voi i segni di questi due mondi e scriveteli da una parte e dall'altra della linea divisoria.

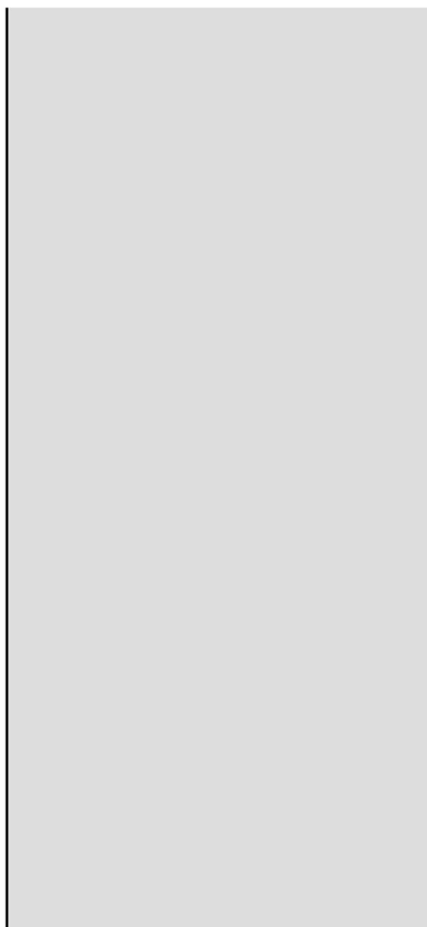


Fig. 4 - Scheda Una corsa a ostacoli (Orientare con la letteratura)

UNA CORSA A OSTACOLI

La provenienza sociale e la condizione socio-economica delle persone hanno una profonda influenza sui destini individuali. Pensa alla tua situazione e ai tuoi obiettivi per il futuro. Quali sono gli ostacoli che dovrai affrontare a causa della tua posizione da una parte o dall'altra della "linea divisoria", ovvero per la tua appartenenza a una determinata classe sociale? Dai un nome a ciascun ostacolo. Poi, se vuoi, scrivi in fondo la tua strategia per superarli.



LA MIA STRATEGIA (cosa potrei fare per superare gli ostacoli): _____

7.3.3 L'ultimo incontro: Le cose che ti dicono di fare

L'ultimo incontro, come il primo, ruota sempre a un breve racconto di Grace Paley intitolato *Un uomo mi raccontò la storia della sua vita*. Per la sua brevità e per lo stile quasi telegrafico, come se si trattasse della trascrizione di un racconto ascoltato dalla viva voce del protagonista, il brano risulta particolarmente efficace in diversi contesti e si presta ad avviare una riflessione sul ruolo svolto dai discorsi altrui sulla vita di ciascuna persona. Inoltre, specialmente se si ha a che fare con ragazze e ragazzi di età che frequentano l'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado, la storia narrata rappresenta una buona opportunità per ragionare insieme sull'idea di orientamento in vigore nel Novecento. Vicente ha vissuto in un mondo in cui la vita era scandita in fasi ben precise, per cui un uomo di sesso maschile avrebbe dovuto compiere gli studi e poi fare il servizio militare, sposarsi e fare lo stesso lavoro fino alla pensione. Gli strumenti usati in questa fase storica rispondevano dunque ad altri bisogni e comunque non avevano il fine di rendere già consapevole e potente la persona ma di collocarla al posto che la società riteneva più opportuno o adatto per lei. Le attività proposte (tab. 7) intendono mettere in moto una riflessione della classe e dell'insegnante su quel modo di concepire l'orientamento messo a confronto con l'orientamento formativo.

Tab. 7 - Microprogettazione dell'incontro Le cose che ti dicono di fare (kit didattico per il secondo biennio e quinto anno della scuola secondaria di II grado del progetto Orientare con la letteratura)

<i>Titolo attività</i>	<i>Durata</i>	<i>Descrizione dell'attività didattica</i>
Lettura ad alta voce condivisa	15'	L'insegnante legge ad alta voce il racconto <i>Un uomo mi raccontò la storia della sua vita</i> di Grace Paley, tratto dalla raccolta <i>Piccoli contrattempi del vivere</i> , traduzione di Susanna Basso, Sara Poli, Marisa Caramella, Laura Noulian (Einaudi, Torino 2002, p. 314).

<i>Titolo attività</i>	<i>Durata</i>	<i>Descrizione dell'attività didattica</i>
Le cose che ti dicono di fare	60'	<p>Dopo la lettura viene consegnata la scheda e assegnato il compito riflettere sui consigli ricevuti (scheda). Durante la condivisione dei consigli ricevuti il/la docente può provare a scrivere alla lavagna i motivi ricorrenti, in modo da individuare delle categorie di consigli, ma anche dei modi o degli stili con cui vengono dati e i ruoli delle persone che generalmente pensano di poter influenzare la vita degli altri con le loro parole. In una seconda fase, in base al tempo rimasto, è possibile avviare un dibattito sull'orientamento seguendo la presente traccia: Vicente è un uomo del Novecento, ha vissuto in un mondo in cui la vita era scandita in fasi ben precise, per cui un uomo di sesso maschile avrebbe dovuto compiere gli studi e poi fare il servizio militare, sposarsi e fare lo stesso lavoro fino alla pensione. In questo periodo storico, nelle società industrializzate è ritenuto importante indirizzare le persone verso un percorso di studi e di lavoro ben precisi, ritenuti i più adatti alle attitudini e alle capacità di ogni persona. Per indagare le attitudini e le capacità, si faceva uso di test e si teneva conto dei voti scolastici nelle diverse materie, per poi dare dei consigli molto precisi e guidare le persone verso il posto che era ritenuto più adatto alle loro possibilità. Oggi quegli stessi strumenti sono ancora usati per selezionare le persone, e servono per preservare gli interessi di chi deve scegliere le persone. Quando si parla di orientamento, invece, si intendono quelle attività che devono servire alle persone a riflettere sulla loro esperienza, a comprendere i propri interessi, ad affrontare situazioni nuove ricorrendo alle proprie risorse, a fare progetti e ad aver voglia di agire. Oggi nessuno, a scuola, dovrebbe dire a Vicente cosa può e cosa deve fare nella vita. E se proprio qualcuno lo facesse, non potrebbe chiamarlo "orientamento": si tratterebbe solo di un'iniziativa personale, un consiglio non richiesto e inopportuno.</p> <p>Gli e le studenti possono dialogare a coppie su quanto appena detto e sul percorso fatto per valutare se effettivamente ritengono di acquisire competenze di auto-orientamento e se si sentono rispettate e rispettati nel loro diritto a ricevere un supporto permanente e non dei consigli quando si tratta di fare delle scelte.</p>

<i>Titolo attività</i>	<i>Durata</i>	<i>Descrizione dell'attività didattica</i>
Conclusioni e connessioni	15'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul racconto letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. la narrativa breve, Grace Paley e il femminismo, la cultura degli USA, la storia dell'orientamento). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

7.3.3.1 *La storia di Vicente*

Questa è la storia di Vicente (Paley, 1994, p. 314):

Vicente disse, Volevo fare il dottore. Con tutto il cuore, volevo fare il dottore.

Imparai ogni osso, ogni organo del corpo, A che serve? Come funziona?

La scuola mi disse, Vicente, fa' l'ingegnere. Sarebbe una buona cosa. Capisci la matematica.

Io dissi alla scuola, Voglio fare il dottore. So già come si collegano gli organi. Quando qualcosa non va, so come fare le riparazioni.

La scuola disse, Vicente, davvero puoi essere un eccellente ingegnere. Tutti questi test mostrano che potresti essere un buon ingegnere. Non mostrano che potresti essere un buon dottore.

Dissi, Oh, io desidero tanto fare il dottore. Quasi piangevo. Avevo diciassette anni. Dissi, Però forse avete ragione voi. Lei è l'insegnante. Lei è il preside. So di essere giovane.

La scuola disse, E inoltre, stai per andare sotto le armi.

E poi mi fecero cuoco. Preparavo da mangiare per duemila uomini.

Ora guardatemi. Ho un buon lavoro. Ho tre bambini. Questa è mia moglie, Consuela. Sapevate che le ho salvato la vita?

Ascoltate, stava male. Il dottore disse, Che c'è? Si sente stanca? Ha avuto troppo da fare? Quanti bambini ha? Stanotte riposi, domani faremo gli esami.

Il mattino dopo telefonai al dottore. Dissi, Bisogna operarla immediatamente.

Ho guardato nel libro. Ho capito dov'è il suo dolore. Ho capito dov'è la pressione, cosa la provoca. Ho capito chiaramente qual è l'organo che le crea dei problemi.

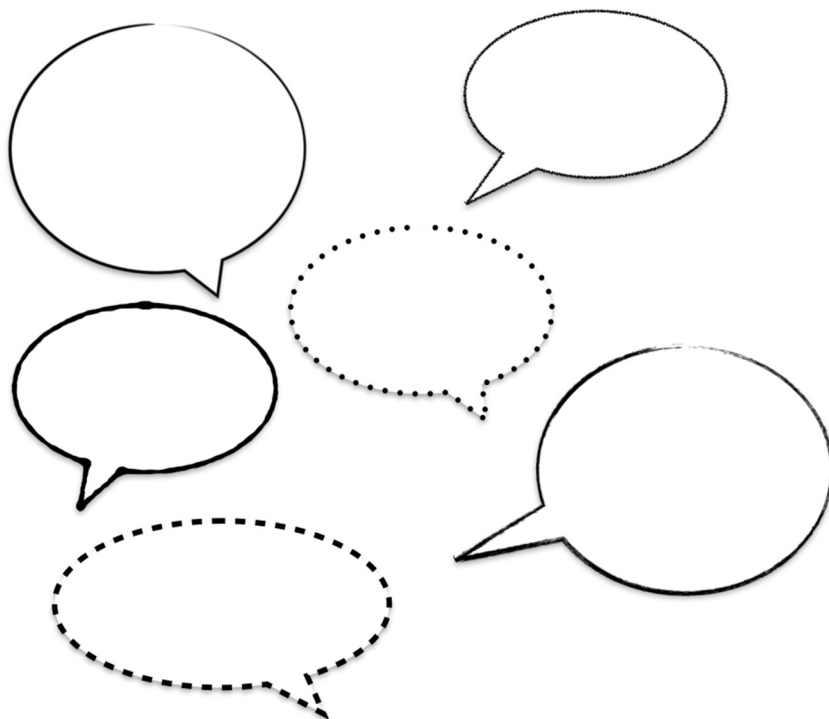
Il dottore fece le analisi. Disse, Va operata immediatamente. Disse, Vicente, ma tu come facevi a saperlo?

Fig. 5 - Scheda Le cose che ti dicono di fare (Orientare con la letteratura)

LE COSE CHE TI DICONO DI FARE

A chiunque capita di sentirsi dire che cosa fare per il proprio futuro dagli altri: genitori, insegnanti, parenti, amici e amiche o semplici conoscenti.

Scrivi nei fumetti le cose che in passato ti hanno detto di fare per te e per il tuo futuro. Nel fumetto in basso, prova a scrivere che cosa vorresti fare tu.



Io vorrei

Bibliografia

- Luciano di Samosata (1994), *Il sogno. Il gallo. L'asino*, trad. di Claudio Consonni, Mondadori, Milano.
- Trevisan V. (2016), *Works*, Einaudi, Torino.
- Carnés L. (2016), *Tea Rooms. Mujeres obreras*, Hoja de Lata Editorial, Xixón (trad. it.: *Tea Rooms. Operaie della ristorazione*, Alegre, Roma, 2021).
- Paley G. (1994), *The Collected Stories*, FSG, New York (trad.it: *Piccoli contrattempi del vivere. Tutti i racconti*, Einaudi, Torino, 2002)..

8. Strumenti per il monitoraggio

di *Maria Alessandra Molè*

8.1 Un questionario e un diario di bordo per l'insegnante

Affinché ogni insegnante di scuola secondaria possa monitorare il lavoro svolto in classe si mettono a disposizione due strumenti sviluppati durante il progetto: un questionario da somministrare a ogni studente e un diario di bordo per l'insegnante. Entrambi gli strumenti sono stati migliorati in base all'analisi delle risposte di studenti e docenti di italiano che hanno partecipato al progetto durante l'anno scolastico 2023/2024. Alcune domande del questionario *Come mi oriento* sono state modificate e migliorate, altre, quelle che non hanno prodotto risultati significativi, sono state eliminate. Lo strumento può essere somministrato nel modo in cui è stato concepito nel corso del progetto, prima dell'inizio delle attività e dopo la loro conclusione, per misurare gli effetti e l'impatto che lo strumento della lettura ad alta voce può produrre negli studenti e quindi valutando il valore trasformativo e temporale dell'orientamento formativo. Il diario, invece, consente a chi insegna di annotare le proprie impressioni e valutazioni rispetto al percorso svolto. Esso può servire anche da elemento di supporto in grado di far acquisire una maggiore consapevolezza rispetto all'andamento delle attività, ma anche suggerimenti di miglioramento o indicazioni di criticità. Se compilato direttamente sul sito del progetto, inoltre, può essere usato per contribuire alla raccolta di informazioni utili da parte del gruppo di ricerca.

8.1.1 Il questionario *Come mi oriento*

Il questionario è composto da 35 item (fig. 1), per ciascuno dei quali è possibile esprimere il proprio accordo/disaccordo con quanto richiesto dalla domanda. Ogni studente è invitato a assegnare un punteggio che va da uno a cinque, dove uno è associato a un totale disaccordo («per niente d'accordo») e 5 a pieno accordo con il contenuto della frase («molto d'accordo»).

Fig.1 - Questionario "Come mi oriento"

1. Mi faccio delle domande su quello che sto imparando

	1	2	3	4	5	
Per niente d'accordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

2. Imparo meglio quando so già qualcosa sull'argomento

	1	2	3	4	5	
Per niente d'accordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

3. Approfito di ogni occasione per imparare qualcosa di nuovo

	1	2	3	4	5	
Per niente d'accordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

4. Penso che quello che ho imparato può essermi utile nel futuro

	1	2	3	4	5	
Per niente d'accordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

5. Trovo inutile cercare di capire le ragioni di particolari errori commessi

	1	2	3	4	5	
Per niente d'accordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

6. Quando sbaglio penso che sia meglio nascondere gli errori

	1	2	3	4	5	
Per niente d'accordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto d'accordo

7. **Mi piace soffermarmi a pensare a come la mia mente lavora**
- 1 2 3 4 5
- Per niente d'accordo Molto d'accordo
8. **Mi piace imparare dalla mia esperienza**
- 1 2 3 4 5
- Per niente d'accordo Molto d'accordo
9. **Dopo aver affrontato una situazione difficile rifletto su come ho fatto per superarla**
- 1 2 3 4 5
- Per niente d'accordo Molto d'accordo
10. **Se c'è un argomento che mi interessa particolarmente lo approfondisco**
- 1 2 3 4 5
- Per niente d'accordo Molto d'accordo
11. **Mentre studio mi rendo subito conto delle cose che non ho capito bene**
- 1 2 3 4 5
- Per niente d'accordo Molto d'accordo
12. **Cerco di pormi degli obiettivi da raggiungere**
- 1 2 3 4 5
- Per niente d'accordo Molto d'accordo
13. **Riesco a gestire il tempo nelle attività in cui sono impegnata/o**
- 1 2 3 4 5
- Per niente d'accordo Molto d'accordo
14. **Quando faccio i compiti o studio penso al modo migliore per affrontare queste attività**

- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo
15. Mi pongo delle domande se il metodo che sto utilizzando è quello giusto per apprendere al meglio
- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo
16. Rifletto sulle strategie da utilizzare quando sono impegnata/o in un'attività
- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo
17. Mi piace affrontare situazioni sempre nuove
- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo
18. Non credo che sia utile pensare al futuro
- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo
19. Quando penso alle scelte che dovrò fare provo ansia
- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo
20. Sono consapevole dei miei limiti e delle mie capacità
- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo
21. Parlo dei miei insuccessi con le amiche e con gli amici
- 1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

22. Lavorare con gli altri mi permette di imparare più velocemente

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

23. Sono disponibile al confronto con gli altri

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

24. Cerco aiuto e consigli da parte degli altri

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

25. Sono aperta/o a opinioni e idee anche diverse dalle mie

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

26. Condividere con gli altri un problema o una difficoltà mi aiuta a superarlo con più facilità

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

27. Quando una persona a cui tengo è in difficoltà, cerco di darle conforto e consigli

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

28. Non mi piace aiutare gli altri

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

29. Prendo le decisioni senza pensarci troppo

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

30. Cerco sempre di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni scolastici che mi attendono

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

31. Di fronte a una situazione che non mi piace o troppo complessa cerco di fare finta di niente

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

32. Mentre sto svolgendo un'attività evito di pensare a come sto procedendo

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

33. Dopo aver risolto un problema provo soddisfazione

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

34. Riesco subito a capire se un problema o una difficoltà che non avevo mai incontrato prima è facile o difficile

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

35. Gli ostacoli che ho affrontato mi hanno aiutato nel raggiungimento degli obiettivi

1 2 3 4 5
Per niente d'accordo Molto d'accordo

8.1.3 Il diario di bordo per l'insegnante

Il diario di bordo è uno strumento utile a monitorare l'organizzazione del percorso e misurare il grado di impegno negli studenti nelle attività. È composto da sei domande chiuse (le prime sei dell'elenco che segue), a cui l'insegnante rispondere con una scala che va da «non sufficiente» a «ottimo», e due domande aperte che interessano le criticità riscontrate e i vantaggi percepiti.

1. Gradimento complessivo degli studenti (da non sufficiente a ottimo)
2. Livello di attenzione (da non sufficiente a ottimo)
3. Livello di disposizione all'ascolto (da non sufficiente a ottimo)
4. Livello di partecipazione (da non sufficiente a ottimo)
5. Valutazione del confronto in classe (da non sufficiente a ottimo)
6. Valutazione complessiva sull'andamento delle attività (da non sufficiente a ottimo)
7. Criticità riscontrate (risposta aperta)
8. Vantaggi percepiti (risposta aperta)

Il diario, che durante il progetto è stato compilato dopo ogni incontro, viene proposto sul sito di *Orientare con la letteratura* in una forma leggermente diversa. Lo strumento, da usare solo una volta ultimato il percorso, assumerebbe infatti la funzione di relazionare sulle attività e di fornire informazioni utili al proseguimento della ricerca e al miglioramento delle attività proposte. A questo scopo si chiede all'insegnante di fornire anche una breve descrizione del percorso svolto (quante e quali attività, in quanto tempo, in quali classi) e di suggerire dei cambiamenti o delle nuove attività.

Storie per le persone e le comunità
Open Access - diretta da F. Batini, S. Giusti

Ultimi volumi pubblicati:

FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo (E-book).

FEDERICO BATINI (a cura di), *Il futuro della lettura ad alta voce*. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale (E-book).

FEDERICO BATINI (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana*. L'esperienza di una ricerca-azione (E-book).

FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce*. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni (E-book).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835167686

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Il libro rende conto di un progetto di ricerca durante il quale sono state messe a punto procedure e strumenti per la realizzazione di percorsi di didattica orientativa con approccio narrativo nell'ambito degli insegnamenti di area umanistica della scuola secondaria del primo e del secondo ciclo.

I percorsi, modellati sui presupposti teorici e sulle tecniche che sono state sviluppate nell'ambito della metodologia dell'orientamento narrativo, si rifanno a un'idea di letteratura ampia e negoziale, secondo cui la fruizione delle opere letterarie costituisce un'importante risorsa per l'apprendimento e in particolare per l'esercizio delle competenze di auto-orientamento. Le attività proposte, tutte basate sulla lettura ad alta voce di brani narrativi tratti da romanzi, racconti o graphic novel, propongono esercizi di rielaborazione dell'esperienza di lettura che, una volta condivisi con la classe, forniscono a ogni studente l'occasione di acquisire consapevolezza dei propri processi di apprendimento e di migliorare la comprensione della propria esperienza.

Il volume, a cui è collegato un sito dell'Università degli Studi di Siena da cui è possibile scaricare i kit didattici, fornisce le motivazioni teoriche e le istruzioni utili a realizzare percorsi di didattica orientativa con approccio narrativo nelle classi di scuola secondaria.

Hanno contribuito al volume Paolo Di Nicola e Andrea Siragusa.