

Anno XVI, Numero 49
luglio 2026

NARRAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA: LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

STORYTELLING AND ACTIVE CITIZENSHIP: CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XVI, Numero 49 – luglio 2026

**NARRAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA:
LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA**

***STORYTELLING AND ACTIVE CITIZENSHIP:
CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE***

Editor: Alessandra Mazzini

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica – ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)**Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotto di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Bialystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Paolo Lazzaroni, Alice Locatelli, Anna Sala.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati cinque.

INDICE

Contributi

Introduzione.

Storie per abitare il mondo. Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, cittadinanza attiva e comunità educante

Introduction.

Stories for living in the world. Children's and young adult literature, active citizenship and the educational community

(A. Mazzini)

1

Il ruolo delle fiabe e dei racconti fantasy
nella costruzione del sé in evoluzione

*The Role of Fairy Tales and Fantasy Narratives
in the Construction of the Evolving Self*

(V. Vadalà, A. Ricciardi, N. Carlomagno)

18

Accessibilità della lettura e ambienti naturali: per una epistemologia
pedagogica della voce, del corpo e del paesaggio

*Accessibility of Reading and Natural Environments: For a Pedagogical
Epistemology of the Voice, The Body and The Landscape*

(D. Pasqualetto, A. Lo Piccolo)

35

Narrare la morte, formare alla vita. Performatività della letteratura per
l'infanzia e l'adolescenza e figure della cittadinanza

*Narrating Death, Forming Life. Performativity in Children's
and Young Adult Literature and Figures of Citizenship*

(F. Togni, F. Casotti)

45

La letteratura per l'infanzia nella valorizzazione delle conoscenze: uno studio
comparativo fra università pubbliche internazionali

*Children's Literature in Knowledge Valorisation Practices: a Comparative
Study of Selected Public Universities Worldwide*

(A. Zanchi)

71

Albi illustrati, cittadinanza e curriculum critico

Picturebooks, Citizenship and Critical Curriculum

(M. Verbicaro, P. Oliva)

98

La città si fa aula. Narrazioni e laboratori del catalogo Crescere in Città a Torino <i>The City Becomes a Classroom.</i> <i>Stories and Workshops From the Crescere in Città in Turin</i> (G.M. Bouquié, A. Pacchioni)	132
Mappare la memoria storica del territorio di appartenenza. Le <i>Stolpersteine</i> di Bergamo e provincia in modalità Google-Site-Specific <i>Mapping the historical memory of the territory.</i> <i>The Stolpersteine of Bergamo and its province in Google-Site-Specific mode</i> (E. Saletta)	146
Tra scuola, letteratura, territorio e cittadinanza: il caso del progetto "Turismo dell'immaginario" <i>Between School, Literature, Territory, and Citizenship:</i> <i>The Case of the "Tourism of the Imaginary" Project</i> (P. Bianchini, F. Pongiluppi, P.A. Serrao)	156
«Qualsiasi cosa succeda, tu continua a studiare» Elena Ferrante e la costruzione narrativa della cittadinanza nella scuola secondaria <i>«Whatever happens, you'll go on studying»</i> <i>Elena Ferrante and the Narrative Construction of Citizenship</i> <i>in Secondary School</i> (G. Martini)	175
La disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza: il laboratorio di lettura inclusiva <i>Disability in Children's and Adolescents' Literature:</i> <i>the Inclusive Reading Workshop</i> (D. Chiusaroli)	193
AI-assisted mentoring come sfida per la formazione degli insegnanti. Analisi di una conversazione riflessiva post-azione <i>AI-assisted Mentoring as a Challenge for Teacher Education.</i> <i>Analysis of a Post-Action Reflective Conversation</i> (L.S. Agrati)	205

Recensioni

G. D'Aprile, G. Bufalino, *Eco-narrazioni. Atelier formativi per la cura educativa*, FrancoAngeli, Milano 2024.

(C. Grasso) 219

E. Scaglia, *La scuola come centro di ricerca. Un'esperienza di rinnovamento pedagogico-didattico*, Studium, Roma 2025.

(E. Conte) 221

M. Capo, *Cacciatori di sogni, cartografi e giardinieri...per orientarsi nell'era della complessità. Apprendimento permanente e nuove sfide educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2026.

(A. Sala) 223

Introduzione.

Storie per abitare il mondo. Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, cittadinanza attiva e comunità educante

Introduction.

Stories for living in the world. Children's and young adult literature, active citizenship and the educational community

ALESSANDRA MAZZINI

Perché la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza è un dispositivo di cittadinanza?

In un tempo segnato dalla necessità di ricostruire legami tra scuola, università e società, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza può rappresentare un potente mediatore per sviluppare senso critico, appartenenza e partecipazione civica, favorendo la comprensione del contesto locale e globale. Caratterizzandosi come uno strumento irrinunciabile di libertà e di crescita delle identità¹ e come un dispositivo culturale capace di tenere insieme l'educazione formale, quella informale e quella non formale entro un unico orizzonte di senso², questa tipologia di narrazione si propone come un terreno d'incontro tra l'esperienza simbolica del singolo lettore e le istanze più ampie della convivenza civile, restituendo a bambine, bambini e adolescenti un repertorio di immagini, parole e personaggi attraverso cui dare forma alla propria interiorità e, insieme, al proprio legame con una comunità condivisa. La narrazione per l'infanzia e l'adolescenza non si limita, in effetti, a rappresentare il mondo così come è, ma lo interroga, lo problematizza e talvolta lo anticipa, offrendo ai giovani lettori categorie interpretative con cui orientarsi rispetto alla giustizia, alle differenze,

¹ A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, Equilibri, Roma 2011; Id., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Roma 2015.

² Si veda il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* pubblicato dalla Commissione Europea nel 2000.

alla cura dell'altro e alla responsabilità verso il contesto in cui vivono³. In questo senso tale letteratura agisce simultaneamente su un piano estetico e su un piano formativo, configurandosi come un'esperienza che educa non attraverso l'imposizione di un messaggio, ma tramite la qualità stessa della forma letteraria e iconica in cui quel messaggio si incarna.

D'altronde, i libri e le storie rivolti ai più giovani non sono mai soltanto veicoli di intrattenimento o di apprendimento linguistico, né veicolano solo valori o modelli, ma, come ricordano i contributi qui raccolti, sono strumenti potenti per costruire identità, memoria e responsabilità collettiva, capaci di tradurre in forma narrativa principi che altrimenti resterebbero astratti, come l'uguaglianza, l'appartenenza e la partecipazione⁴.

Questa duplice natura rende allora la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza un campo di osservazione privilegiato non soltanto per la pedagogia della lettura in senso stretto, ma anche per l'intero sistema di relazioni che lega le giovani generazioni alle istituzioni educative, alla scuola, alla famiglia e, come si vedrà più avanti, anche all'università, chiamata sempre più spesso a farsi essa stessa narratrice e mediatrice di cittadinanza nei confronti dei territori in cui opera.

Questo orizzonte teorico generale trova un'ulteriore e più specifica conferma nella riflessione critica che si è sviluppata, negli ultimi decenni, attorno alla letteratura per l'infanzia come campo disciplinare autonomo. Come ha sottolineato Sabrina Fava, la critica attuale è concorde nel riconoscere a questo ambito le categorie della problematicità e della complessità, trattandosi di un settore non riducibile a ruoli di subordine rispetto ad altri settori di conoscenza e segnato da un'inafferrabilità classificatoria che ne costituisce, insieme, il limite e la ricchezza euristica⁵. Tale complessità si è storicamente affermata a partire dall'allargamento della prospettiva di studio inaugurato da Antonio Faeti, che con *Guardare le figure* (1972) e *Letteratura per l'infanzia* (1977) ha incluso nel discorso critico campi d'indagine fino ad allora tendenzialmente inesplorati, contribuendo a superare quella rigida impostazione che confinava la produzione per l'infanzia entro un perimetro che non ne riconosceva la legittimità artistica e

³ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 52-55.

⁴ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁵ S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 403-417.

culturale, relegandola a genere minore privo di dignità letteraria autonoma. Ne è derivato, sempre secondo Fava, un ambito pluriprospektico e sfaccettato, da percorrere lungo una dorsale interdisciplinare capace di tenere insieme l'asse letterario, quello pedagogico e quello storico-educativo senza ridurre l'uno all'altro.

È proprio entro questo spazio di confine tra l'asse propriamente letterario e quello storico-educativo, che diventa possibile leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza anche come dispositivo narrativo di formazione civica: una possibilità che la grande tradizione letteraria italiana aveva saputo intuire ben prima che la riflessione critica ne offrisse una sistemazione teorica compiuta. Già Italo Calvino, infatti, in *Marcovaldo*⁶, aveva mostrato come il rapporto tra la persona e il proprio contesto di vita sia insieme una questione narrativa e civica: ogni episodio dell'opera calviniana diventa una piccola lezione di responsabilità quotidiana verso il mondo comune. Questa intuizione letteraria anticipa una riflessione pedagogica che oggi trova un fondamento teorico solido. Se, dunque, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza ha la capacità di interrogare le strutture del mondo sociale prima ancora di limitarsi a rappresentarle, la pagina scritta e quella illustrata non si limitano a riflettere passivamente i valori della società che le producono, ma agiscono come una vera e propria officina simbolica in cui le nuove generazioni sperimentano, spesso per la prima volta, le categorie con cui interpreteranno la giustizia, la differenza e l'appartenenza.

Il quadro normativo, sia nazionale sia internazionale, offre a questa intuizione una cornice istituzionale precisa. La Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 stabilisce, all'articolo 29, che l'educazione deve tendere allo sviluppo della personalità del fanciullo e alla sua preparazione ad assumere responsabilità in una società libera, in uno spirito di comprensione, pace e tolleranza⁷. Allo stesso modo, l'educazione alla cittadinanza globale elaborata dall'UNESCO a partire dal 2014 articola questa responsabilità in tre domini di competenza tra loro complementari: un dominio cognitivo, fondato sulla conoscenza critica del mondo; un dominio socio-emotivo, centrato sul senso di appartenenza all'umanità comune e sul rispetto per la diversità; un

⁶ I. Calvino, *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Einaudi, Torino 1963.

⁷ Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti del fanciullo*, New York, 20 novembre 1989, art. 29.

dominio comportamentale, orientato alla capacità di agire per costruire un mondo più equo e sostenibile⁸. L'Agenda 2030, con il suo Obiettivo 4 dedicato a un'educazione di qualità, traduce questi principi in impegni politici vincolanti per gli Stati membri, e costituisce il riferimento esplicito di gran parte delle esperienze discusse in questo numero monografico, dalle pratiche di lettura condivisa fino ai progetti di rete tra scuole, enti locali e atenei.

Sul piano italiano, le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, introdotte con il Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, pongono la persona al centro della visione educativa, riconosciuta nella sua unicità e nella complessità delle dimensioni cognitive, emotive, relazionali, sociali ed etiche, e definiscono l'azione formativa come l'intreccio tra persona, famiglia e scuola intesa quale comunità educante⁹. La legge n. 92 del 20 agosto 2019, istitutiva dell'educazione civica come disciplina trasversale a tutti gli ordini e gradi scolastici, e le successive Linee guida del 2024, articolate attorno ai tre nuclei di Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale, orientano l'insegnamento verso la costruzione di attitudini al pensiero critico e alla partecipazione attiva, piuttosto che verso la memorizzazione di contenuti giuridici e istituzionali¹⁰. Mandato internazionale e mandato nazionale convergono, dunque, in una medesima direzione formativa: costruire soggetti capaci di abitare la complessità del mondo in modo responsabile e relazionale. È significativo, in questa prospettiva, che la stessa espressione «comunità educante» richiami non soltanto la scuola e la famiglia, ma un insieme più ampio di soggetti, tra cui le università, oggi esplicitamente chiamate a contribuire anche alla formazione civica delle giovani generazioni attraverso la "Valorizzazione delle conoscenze" e quelle attività di Terza missione universitaria che favoriscono la costruzione identitaria dei singoli e delle comunità¹¹.

⁸ UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, UNESCO Publishing, Paris 2015; UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, UNESCO Publishing, Paris 2014.

⁹ Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 27 gennaio 2026.

¹⁰ Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*; Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

¹¹ C. Callegari, *Prefazione* a C. Callegari, G. Zago (a cura di), *La storiografia educativa in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Studium, Roma 2025, p. 11.

È in questo spazio che si colloca la riflessione proposta dal presente fascicolo monografico: un'indagine sul modo in cui le narrazioni dedicate ai più giovani possano rappresentare un ponte tra educazione formale, non formale e informale e su come la promozione di iniziative culturali radicate nei territori contribuisca allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e consapevole. I contributi raccolti condividono l'ipotesi che la lettura non sia un esercizio neutro, ma un'esperienza culturale complessa e trasformativa, capace di agire simultaneamente sul piano cognitivo, affettivo, relazionale e identitario e di mettere in dialogo, attorno allo stesso oggetto narrativo, soggetti istituzionali che sempre di più sono e saranno chiamati a condividere uno stesso "tavolo di lavoro": la scuola, la famiglia, gli enti locali, il Terzo Settore e l'università.

Un campo di tensioni feconde: dati, prospettive teoriche e nodi critici

Diversi indicatori, richiamati anche nei saggi che compongono il numero monografico, restituiscono l'urgenza di questa riflessione. D'altro canto, gli stessi Rapporti di Save the Children sull'infanzia, e in particolare l'*Atlante dell'infanzia a rischio*, mostrano come la presenza di reti tra i diversi attori del sistema educativo, e il loro appropriato funzionamento, siano predittivi di aspettative di vita in buona salute per i più piccoli e di qualità della vita per minori e adulti. Quando scuola, famiglia, servizi sociali, sanità, Terzo Settore ed enti locali non operano in modo isolato ma costruiscono legami stabili e collaborazioni effettive – una rete che funzioni concretamente, e non solo sulla carta – gli effetti si rivelano misurabili e duraturi nel tempo: i bambini che crescono in questi contesti tendono, infatti, non soltanto a vivere più a lungo, ma a trascorrere un numero maggiore di anni in condizioni di salute buona, mentre la qualità complessiva della loro vita – intesa come benessere, opportunità e condizioni di crescita, e non solo come assenza di malattia – risulta sensibilmente migliore. Un beneficio che si riflette, di conseguenza, anche sugli adulti che li circondano: genitori, insegnanti, operatori e comunità nel loro complesso¹². Emerge così un dato che rafforza l'idea, centrale in questo dossier, secondo cui l'efficacia di un sistema educativo non dipende soltanto dalla qualità delle singole istituzioni prese separatamente, ma dalla densità e dalla cura delle connessioni che le

¹² Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia. Un due tre... stella. I primi anni di vita*, XV ed., Save the Children Italia, Roma 2024.

tengono insieme entro una comunità educante diffusa sul territorio. In questo tessuto di relazioni la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza trova una collocazione tutt'altro che marginale. Essa non è, infatti, semplice strumento didattico né intrattenimento accessorio, ma uno dei fili con cui quella rete si tesse concretamente, capace di mettere in comunicazione i linguaggi della scuola, della famiglia e della comunità e di offrire ai più piccoli e non solo – attraverso le storie – strumenti simbolici per dare senso alla propria esperienza e per sentirsi parte di un legame condiviso.

Parallelamente, sul fronte delle competenze, le rilevazioni INVALSI registrano da anni un peggioramento, solo in parte recuperato nelle ultime edizioni, delle abilità di lettura e comprensione del testo scritto, con divari territoriali persistenti tra Nord e Mezzogiorno e una stretta correlazione tra livelli di competenza e condizione socioeconomica degli studenti¹³, un trend che alcuni dei contributi qui raccolti collegano alla riduzione delle opportunità di confronto con testi lunghi e articolati, alla minore mediazione adulta verso la lettura distesa, e alla crescente presenza di studenti di recente immigrazione con minori opportunità linguistiche pregresse. Le ricadute di questo fenomeno vanno dalla scarsa capacità di confrontarsi con il ragionamento astratto fino all'inadeguatezza a svolgere pienamente il ruolo di cittadini in un mondo complesso, in un circolo che lega indissolubilmente la povertà educativa alla fragilità della cittadinanza democratica.

Su questo sfondo critico si innesta una letteratura scientifica ampia e consolidata, che il dossier ripercorre da angolazioni differenti. Le teorie dell'*embodied cognition* e dell'apprendimento situato¹⁴ ricordano come ogni esperienza educativa, inclusa quella della lettura, sia radicata in un ambiente fisico e relazionale che ne orienta significato e potenzialità. La pedagogia dell'ascolto invita a considerare la lettura come un luogo di incontro tra testi, soggettività e contesti, superando la dicotomia tra interno ed esterno, tra mente

¹³ INVALSI, *Rapporto Prove INVALSI 2024*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, Roma 2024; cfr. anche i risultati relativi ai divari territoriali e alla correlazione tra esiti e condizione socioeconomica ivi discussi.

¹⁴ F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge (MA) 1991; J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

e corpo¹⁵. La nozione di *place-based education*¹⁶, in dialogo con l'idea di *landscape* educativo, consente di leggere il territorio come un ecosistema educativo plurale, attraversato da una molteplicità di attori, spazi e pratiche di apprendimento che integrano i contesti formale, non formale e informale¹⁷. Queste prospettive condividono un assunto di fondo, ovvero che l'apprendimento non sia mai un fatto puramente individuale o cognitivo, ma il prodotto di una rete di relazioni, di luoghi e di mediazioni culturali entro cui la narrazione, di volta in volta, funziona come collante simbolico.

Accanto a queste prospettive, il dossier accoglie una riflessione più propriamente ermeneutica e filosofica sul valore costitutivo della narrazione, debitrice della teoria narrativa di Paul Ricoeur¹⁸. Se in *Temps et récit* Ricoeur mostra come l'identità di un soggetto non sia data una volta per tutte, ma si costruisca attraverso l'operazione configurante del racconto – quella triplice mimesi che lega la prefigurazione dell'esperienza, la sua messa in intreccio narrativa e la rfigurazione che ne deriva nel lettore –, allora narrare non può esaurirsi nel rivestire con parole un significato già compiuto altrove, ma è esso stesso un atto attraverso cui il soggetto si forma e prende posizione nel mondo, capace di produrre quella che lo stesso Ricoeur, in *Soi-même comme un autre*, definisce identità narrativa, ossia un'identità che si tiene insieme nel tempo proprio perché sa raccontarsi e raccontare di sé agli altri. In questa cornice, la cittadinanza non si configura come l'esito successivo della formazione, ma come la sua forma relazionale intrinseca, sin dal momento in cui la narrazione costituisce il soggetto nel suo rapporto con l'alterità, secondo l'idea bruneriana di una mente che organizza l'esperienza in forma di racconto¹⁹.

Un ulteriore nodo, attraversato da più contributi, riguarda il rapporto tra letteratura per l'infanzia e rappresentazione della differenza, sia essa la

¹⁵ P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

¹⁶ D. Sobel, *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington (MA) 2004; G.A. Smith, D. Sobel, *Place- and community-based education in schools*, Routledge, New York 2010. Si veda anche il saggio di M. Guerra, *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologica e biodiversa*, in G. Persico, M. Guerra, A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 25-40.

¹⁷ UNESCO, *Learning Cities and the SDGs: A Strategy for Sustainable Development*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2020.

¹⁸ P. Ricoeur, *Temps et récit*, 3 voll., Seuil, Paris 1983-1985; Id., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

¹⁹ J. Bruner, *La ricerca del significato*. cit.; Id., *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma 2002.

disabilità, la marginalità sociale, la diversità culturale o la finitudine stessa dell'esistenza. La letteratura, in questa prospettiva, non si limita a riflettere la realtà sociale, ma la interpreta attivamente, incidendo sui modi in cui le differenze vengono percepite, valutate e, in ultima istanza, incluse o escluse dallo spazio della cittadinanza condivisa. Il superamento di una visione deficitaria della differenza trova nella narrazione per l'infanzia un terreno di verifica particolarmente sensibile, perché è proprio nei libri letti da bambine e bambini che si formano, prima ancora che altrove, gli schemi interpretativi con cui la differenza verrà accolta o respinta nella vita adulta.

Infine, e in modo decisivo per la struttura complessiva del dossier, occorre soffermarsi sul terzo asse, quello istituzionale e territoriale: la rete di rapporti tra università, scuole, enti locali e Terzo Settore che, attraverso cataloghi di laboratori, progetti di Public Engagement, percorsi di turismo dell'immaginario o mappature della memoria storica, traducono il principio della "Valorizzazione delle conoscenze" in pratiche educative diffuse e radicate nei territori. Questo principio affonda le proprie radici in un dibattito internazionale ormai pluridecennale: già Ernest LeRoy Boyer, criticando la rigida separazione tra ricerca, insegnamento e servizio, aveva proposto di ampliare la nozione di *scholarship* fino a includervi una dimensione di integrazione e applicazione del sapere²⁰, giungendo poi a teorizzare esplicitamente una *scholarship of engagement* capace di mettere le risorse dell'università al servizio dei problemi sociali, civici ed etici della comunità di riferimento²¹. Parallelamente, il modello della "Triple Helix" elaborato da Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff ha offerto una lettura sistemica delle relazioni tra università, industria e governo, ponendo le basi teoriche di quella che in Italia viene oggi definita, nei documenti di valutazione, "Valorizzazione delle conoscenze"²².

Nel contesto italiano, questo percorso ha trovato un riconoscimento istituzionale via via più strutturato: l'ANVUR ha definito un proprio manuale di valutazione della Terza missione e dell'impatto sociale degli atenei, articolando indicatori specifici per il Public Engagement, la gestione del patrimonio culturale, la

²⁰ E.L. Boyer, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton (NJ) 1990.

²¹ Id., *The Scholarship of Engagement*, in «Journal of Public Service and Outreach», 1(1), 1996, pp. 11-20.

²² H. Etzkowitz, L. Leydesdorff, *The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, in «Research Policy», 29(2), 2000, pp. 109-123.

formazione continua, la disseminazione della ricerca e il trasferimento tecnologico²³, mentre la CRUI, in collaborazione con le reti nazionali APEnet, Netval e RUS, ha ricostruito le tappe di un percorso che, muovendo dalla nozione più ristretta di Terza missione, è approdato a una concezione più ampia di “Valorizzazione delle conoscenze”, intesa come capacità delle università di generare valore economico e sociale collegando ambiti e settori diversi²⁴. Proprio questa transizione semantica, non priva di implicazioni sostanziali per i criteri di valutazione della ricerca, ha messo in luce come il passaggio dal lessico della Terza missione a quello dell’impatto sociale comporti una ridefinizione, ancora in corso, del rapporto tra accademia e società. Anche il più recente Decreto Ministeriale n. 998 del 1° agosto 2023, che disciplina la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020-2024, recepisce questa evoluzione, includendo esplicitamente le attività di “Valorizzazione delle conoscenze” tra i profili di qualità su cui sono valutati atenei ed enti di ricerca²⁵. A questa lettura, attenta soprattutto alle ricadute organizzative e valutative dell’engagement, si affianca una considerazione di segno più propriamente pedagogico, che restituisce alla “Valorizzazione delle conoscenze” universitarie un significato non riducibile alla mera rendicontazione: essa è, prima di tutto, una forma del prendersi cura dell’altro, e, in questo senso, possiede dunque, accanto alla portata pedagogica, un autentico valore etico²⁶.

Questo dibattito trova, dunque, un interlocutore necessario nella riflessione pedagogica, che da tempo lavora sul nesso tra sapere, comunità e territorio: da un lato attraverso gli studi sulle comunità di pratica e sull’apprendimento riflessivo situato, che rendono conto del modo in cui i progetti di Public Engagement, lungi dall’essere semplici eventi di divulgazione, costituiscono

²³ ANVUR, *Manuale per la valutazione della Terza Missione e dell’Impatto Sociale delle università italiane*, ANVUR, Roma 2022.

²⁴ CRUI, *Il ruolo delle università per il progresso della società. Dalla Terza missione alla Valorizzazione delle conoscenze*, a cura di R. Pietrabissa et al., CRUI, Roma 2023.

²⁵ Ministero dell’Università e della Ricerca, Decreto Ministeriale n. 998 del 1° agosto 2023, recante i criteri per la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020-2024, che include tra i profili di qualità delle Istituzioni valutate anche le attività di “Valorizzazione delle conoscenze” documentate attraverso casi di studio.

²⁶ Si rimanda alle riflessioni di Lorenzo Cantatore nel suo intervento dedicato a *La Storia della Pedagogia e dell’Educazione e la valorizzazione delle conoscenze*, nell’ambito del XIX Congresso nazionale del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative “La storia della pedagogia e dell’educazione tra ricerca, didattica e responsabilità sociale”, Università degli Studi di Firenze, 16-17 aprile 2026.

autentici dispositivi di apprendimento condiviso tra accademia e territorio²⁷; dall'altro lato, attraverso la pedagogia sociale più recente, che ha insistito sulla funzione delle istituzioni extrascolastiche, università comprese, nella costruzione di comunità educanti capaci di rispondere ai bisogni formativi diffusi sul territorio²⁸.

Sul piano più strettamente didattico, la riflessione pedagogica sulla formazione degli insegnanti e sull'innovazione della didattica universitaria ha mostrato come l'università, nel momento stesso in cui forma le nuove generazioni di educatori, eserciti già una funzione di Terza missione interna, rivolta alla qualità complessiva del sistema educativo, una funzione che trova concreta applicazione in metodologie come il Service-Learning, capace di porre gli studenti universitari di fronte a problemi reali della comunità, di avvicinarli al proprio territorio e di promuoverne la partecipazione attiva, secondo un modello di innovazione pedagogica che mette in dialogo educazione formale e non formale, come dimostrano i progetti di sviluppo organizzativo e di innovazione didattica volti a rafforzare, dall'interno degli atenei, la qualità della relazione tra insegnamento, ricerca e impegno sociale.

È in questa cornice teorica, insieme normativa, pedagogica e metodologica, che si colloca con piena legittimità anche la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza come campo di esercizio della "Valorizzazione delle conoscenze", un campo in cui le università possono tradurre la propria missione culturale e sociale in iniziative di Public Engagement capaci di raggiungere, fin dalla prima infanzia, i cittadini più giovani dei territori in cui operano. Questo terzo asse, insieme a quello epistemologico-pedagogico e a quello ermeneutico-narrativo già discussi, restituisce dunque la trama complessiva del presente numero della rivista.

I saggi del numero monografico

I saggi che compongono il presente numero della rivista disegnano una traiettoria che muove dalle dimensioni più ampie e teoriche della narrazione infantile – l'identità, la morte, la cittadinanza come categoria filosofica – per

²⁷ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

²⁸ S. Tramma, *Pedagogia sociale*, nuova ed., Guerini, Milano 2018.

scendere progressivamente verso le pratiche situate: i laboratori scolastici, i territori urbani, le reti istituzionali, fino a toccare la formazione degli stessi educatori e insegnanti, chiamati a loro volta a essere narratori e mediatori di cittadinanza. Di seguito si presenta ciascun contributo, evidenziandone i nuclei tematici e il modo in cui si inserisce nella cornice generale del dossier.

Il contributo che apre il dossier – a cura di Valeria Vadalà, Arianna Ricciardi, Nadia Carlomagno e intitolato *Il ruolo delle fiabe e delle narrazioni fantastiche nella costruzione del sé in divenire* – approfondisce uno studio pilota condotto presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Tramite un'analisi del corso, che ha coinvolto circa duecento studentesse e studenti del secondo anno, gli autori indagano come la progettazione, la scrittura e la drammatizzazione di fiabe e narrazioni fantastiche possano favorire lo sviluppo identitario, l'alfabetizzazione emotiva e le competenze relazionali dei futuri educatori. Richiamando Bruno Bettelheim e la dimensione archetipica junghiana, il contributo mostra come la struttura ricorsiva della fiaba offra uno spazio protetto per l'elaborazione di conflitti complessi e per l'interiorizzazione di modelli narrativi orientati alla trasformazione positiva. Il saggio apre dunque il dossier collocando la dimensione narrativa alla radice stessa della formazione del soggetto, e introduce un tema che attraversa l'intero numero della rivista: la cittadinanza intesa non come contenuto da trasmettere, ma come competenza relazionale, che si costruisce attraverso pratiche di cura, riconoscimento e reciprocità, qui sperimentate direttamente nella formazione iniziale degli educatori.

Il secondo contributo, dal titolo *Accessibilità della lettura e ambienti naturali: per una epistemologia pedagogica della voce, del corpo e del paesaggio*, sposta l'attenzione dal contenuto narrativo al dispositivo della lettura stessa, interrogandone le condizioni di accessibilità. Muovendo dal richiamo di Loris Malaguzzi all'ambiente come «terzo educatore», Daniela Pasqualetto e Alessandra Lo Piccolo propongono una riflessione epistemologica sulla lettura ad alta voce e silenziosa come pratica educativa incarnata, capace di coinvolgere voce, corpo e paesaggio nella costruzione del significato. Attraverso i riferimenti alla pedagogia dell'ascolto, all'*embodied cognition*, all'*Outdoor Education* e all'*Universal Design for Learning*, le autrici mostrano come gli ambienti naturali possano costituire dispositivi educativi privilegiati per ampliare l'accesso all'esperienza narrativa, pur segnalando con onestà metodologica che

l'accessibilità non è una proprietà intrinseca della natura, bensì il risultato di una progettazione educativa intenzionale capace di accogliere i Bisogni Educativi Speciali. Il saggio arricchisce così il dossier di una prospettiva spesso trascurata, quella corporea e ambientale, mostrando che la cittadinanza attiva passa anche dal diritto, concreto e situato, di poter accedere fisicamente e sensorialmente alla narrazione.

Il saggio di Fabio Togni e Francesco Casotti, *Narrare la morte, formare alla vita. Performatività della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e figure della cittadinanza*, affronta il limite più radicale che la narrazione per l'infanzia possa attraversare: la morte. Attraverso un itinerario teorico che intreccia la filosofia del linguaggio di Austin, l'ermeneutica di Ricœur e l'ontologia heideggeriana dell'essere-per-la-morte, gli autori sostengono che la narrazione della morte nella letteratura giovanile non aggiunga drammaticità alla vita dall'esterno, ma ne sveli la struttura ultimativa, rendendo abitabile ciò che resta comunque ineliminabile. Il confronto con il tragico, mostrano gli autori attraverso l'analisi di alcune figure narrative della letteratura per ragazzi, non genera soltanto consapevolezza individuale, ma una diversa qualità del legame, della responsabilità e della vita comune: la cittadinanza, in questa prospettiva, non è l'esito successivo della formazione, ma la sua forma relazionale intrinseca. Il contributo offre così al dossier il suo fondamento filosofico più esplicito, ricollocando la riflessione sulla letteratura per l'infanzia entro la cornice della performatività del linguaggio e mostrando come anche i temi più ardui possano costituire, se narrativamente mediati, autentiche esperienze di cittadinanza.

Il contributo *Children's Literature in Knowledge Valorisation Practices: a Comparative Study of Selected Public Universities Worldwide*, a cura di Aurora Zanchi, allarga lo sguardo dal testo e dalla pratica di lettura al ruolo istituzionale dell'università, interrogando la letteratura per l'infanzia come campo privilegiato della "Valorizzazione delle conoscenze". Attraverso un'analisi comparativa di iniziative di Public Engagement promosse da università pubbliche in diversi continenti – dal Sudafrica all'Argentina, dal Galles al Vietnam, dagli Stati Uniti all'Australia – l'autrice individua sei modelli ricorrenti di Public Engagement legato alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, orientato all'inclusione sociale, allo sviluppo infrastrutturale, a iniziative periodiche o eventi e alla valorizzazione del patrimonio culturale. Questi casi vengono messi a confronto con l'esperienza del progetto "Uni in Fabula" dell'Università degli studi di

Bergamo, di cui si evidenziano la continuità progettuale, la flessibilità delle attività e la sistematicità nella raccolta dei feedback. Il saggio introduce così la dimensione macro-istituzionale, mostrando come anche le università, e non soltanto la scuola, siano chiamate a farsi agenti di mediazione culturale e sociale attraverso la letteratura per l'infanzia, in linea con la cosiddetta Terza missione. Il quinto saggio, *Albi illustrati, cittadinanza e curricolo critico* di Mariagrazia Verbicaro e Patrizia Oliva, riporta l'attenzione sul testo, e in particolare sull'albo illustrato, indagato nella sua natura bimodale di parola e immagine come strumento di mediazione simbolica per la costruzione di competenze di cittadinanza attiva. Richiamando autori della letteratura illustrata internazionale come Leo Lionni, Beatrice Alemagna, Suzy Lee, Shaun Tan e David Wiesner, le autrici mostrano la coerenza tra le scelte narrative e visuali di questi testi e l'educazione alla cittadinanza globale promossa da UNESCO e IEA. Il contributo si segnala per l'orientamento esplicitamente didattico-laboratoriale, proponendo un modello che integra la lettura condivisa, la filosofia per i bambini e le attività artistiche di ispirazione munariana, e collocando questa proposta entro il quadro normativo italiano più recente, dalle nuove Indicazioni nazionali del dicembre 2025 all'Agenda 2030. Il saggio offre così una sintesi particolarmente densa tra riflessione teorica sul testo bimodale e proposta operativa per la classe, confermando l'albo illustrato come uno strumento privilegiato per lo sviluppo del pensiero critico fin dalla prima infanzia.

La città si fa aula. Narrazioni e laboratori dal catalogo Crescere in Città a Torino porta il dossier dentro un caso di studio territoriale di lungo corso: il Catalogo Crescere in Città dell'Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile (ITER), attivo a Torino dal 1996. Attraverso una ricerca a metodi misti condotta tra il 2023 e il 2025, comprensiva di osservazione partecipante e di cinque focus group con insegnanti di istituti comprensivi torinesi, Giulia Maria Bouquié e Ariel Pacchioni ricostruiscono la genealogia dell'esperienza, dai laboratori territoriali degli anni Settanta fino agli odierni quasi milleduecento laboratori annuali, organizzati in sette aree tematiche che includono la sostenibilità ambientale, la conoscenza della città, la Costituzione e la cittadinanza inclusiva. Il saggio evidenzia sia le barriere strutturali sia le reti interistituzionali tra Comune, Università di Torino, Terzo Settore e Musei, leggendo l'intera esperienza alla luce di un modello di sussidiarietà orizzontale esplicitamente in linea con otto dei diciassette obiettivi dell'Agenda 2030. Il contributo arricchisce così il numero

della rivista di una documentazione empirica solida sulla città come paesaggio educativo, mostrando come la narrazione, in questo caso, sia tanto fine quanto mezzo dell'azione formativa diffusa sul territorio.

Ester Saletta pone, invece, al centro del saggio *Mappare la memoria storica del territorio di appartenenza. Le Stolpersteine di Bergamo e provincia in modalità Google-Site-Specific* il rapporto tra narrazione, memoria storica e cittadinanza attraverso un progetto didattico interdisciplinare e plurilingue, dedicato alla mappatura digitale delle pietre d'inciampo che ricordano le vittime della Shoah, sul territorio di Bergamo e provincia. Realizzato in lingua tedesca a livello B1/B2 e veicolato attraverso uno strumento Google-Site interattivo e multimediale, il progetto intreccia l'apprendimento linguistico, l'educazione civica e la pedagogia della memoria, proponendo agli studenti un duplice movimento: lo studio rigoroso delle fonti storiche e geostoriche e la responsabile trasmissione generazionale del patrimonio memoriale. L'autrice insiste sulla necessità di superare una memoria meramente rituale o museale a favore di una rielaborazione critica e situata, capace di ancorare la Shoah al territorio di appartenenza degli studenti stessi. Il contributo porta così nel dossier una declinazione originale del rapporto tra narrazione e territorio, mostrando come la cittadinanza attiva possa formarsi anche attraverso il recupero critico, tecnologicamente mediato, della memoria storica locale.

Paolo Bianchini, Francesco Pongiluppi e Paula Alejandra Serrao dedicano il contributo *Tra scuola, letteratura, territorio e cittadinanza: il caso del progetto «Turismo dell'immaginario»* alla presentazione di un'iniziativa realizzata all'interno del progetto CHANGES finanziato dal PNRR (Missione 4, Spoke 9 - CREST) e coordinato dall'Università Ca' Foscari di Venezia, con il coinvolgimento di più dipartimenti dell'Università di Torino e del partner editoriale Book on a Tree. Il progetto, rivolto alla scuola primaria e secondaria di primo grado, ha messo in relazione i luoghi reali del Piemonte con gli spazi dell'immaginario letterario evocati nelle opere di Pierdomenico Baccalario, Marco Ponti ed Elena Peduzzi, organizzando uscite didattiche a Torino, Sant'Ambrogio di Torino e sul Lago d'Orta. Attraverso una metodologia qualitativa e la cornice teorica della *place-based education*, gli autori interpretano l'esperienza come modello di apprendimento situato e di turismo scolastico sostenibile, capace di valorizzare territori meno noti e di rispondere al contempo al calo delle competenze di lettura rilevato dalle indagini INVALSI e alla contrazione delle uscite didattiche nelle

scuole italiane. Il saggio dialoga direttamente con il contributo precedente sulla dimensione del territorio, mostrando un'ulteriore traiettoria, quella turistico-letteraria, attraverso cui la narrazione può tradursi in cittadinanza attiva e in cura del patrimonio.

«*Qualsiasi cosa succeda, tu continua a studiare*». *Elena Ferrante e la costruzione narrativa della cittadinanza nella scuola secondaria* di Greta Martini sposta il focus verso la scuola secondaria e verso un testo della letteratura contemporanea per adulti che, nell'uso didattico qui proposto, viene messo a servizio della formazione alla cittadinanza degli adolescenti: la tetralogia de *L'amica geniale* di Elena Ferrante. Attraverso l'analisi del rapporto tra Elena e Lila, l'autrice mostra come il romanzo offra una prospettiva preziosa sull'idea stessa di cittadinanza, intesa come diritto alla padronanza culturale e linguistica prima ancora che come educazione civica esplicita, in un dialogo implicito con la lezione di don Milani sulla lingua come nocciolo della cittadinanza attiva. Il saggio propone tre traiettorie curriculari concrete – Episodi di Apprendimento Situato, una lezione frontale e un laboratorio narrativo, quest'ultimo costruito anche attraverso il dispositivo del *Mantle of the Expert* di Dorothy Heathcote – per mostrare come la coscientizzazione di matrice freireiana e il *narrative-based learning* possano sviluppare pensiero critico, consapevolezza culturale e competenze LifeComp. Il contributo arricchisce così il numero di una riflessione specificamente dedicata alla scuola secondaria e alla didattica delle Humanities, confermando come anche la grande letteratura non destinata in origine all'infanzia possa, se opportunamente mediata, diventare un potente dispositivo di cittadinanza.

Il contributo di Diletta Chiusaroli *La disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza: il laboratorio di lettura inclusiva* riprende e approfondisce il tema della rappresentazione della differenza, concentrandosi specificamente sulla disabilità. L'autrice ricostruisce il passaggio da una rappresentazione di matrice biomedica e deficitaria – in cui il personaggio con disabilità viene ridotto a figura simbolica funzionale alla crescita morale del protagonista «normodotato», secondo un processo di «addomesticamento» – verso modelli più recenti, ispirati al Capability Approach, ai Disability Studies e al modello bio-psico-sociale dell'ICF, capaci di restituire ai personaggi *agency* e complessità soggettiva. Pur riconoscendo questi progressi, il saggio segnala con lucidità la persistenza di stereotipi più sottili, come la retorica della vittima. A partire da questa analisi,

l'autrice propone il laboratorio di lettura inclusiva come dispositivo educativo capace di promuovere il riconoscimento dell'alterità e la valorizzazione della pluralità delle esperienze, confermando come la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non si limiti a riflettere gli immaginari sociali sulla disabilità, ma contribuisca attivamente a orientarli, in un senso o nell'altro.

Il saggio che chiude il numero è dedicato all'*AI-assisted mentoring come sfida per la formazione degli insegnanti. Analisi di una conversazione riflessiva post-azione*. L'autrice Laura Sara Agrati compie uno spostamento significativo, portando l'attenzione dagli studenti e dai testi letterari alla formazione di chi quei testi dovrà un giorno mediare in classe: gli insegnanti stessi. Attraverso l'analisi di una conversazione riflessiva post-azione generata da un agente conversazionale basato sull'intelligenza artificiale, nell'ambito di un corso abilitante dell'Università Telematica Pegaso, l'autrice indaga le sfide e le opportunità che gli strumenti AI-assisted pongono rispetto alla relazione formativa tra mentore e insegnante in formazione. Richiamando i modelli di *effective mentoring* e la distinzione tra strumenti pratici e concettuali a supporto della riflessione professionale, il contributo interroga il modo in cui la tecnologia possa affiancare, senza sostituirla, la funzione di facilitazione critica tradizionalmente svolta dal mentore umano. Il saggio chiude dunque idealmente il cerchio: se la narrazione, come mostrano i contributi precedenti, è il dispositivo attraverso cui si forma la cittadinanza dei più giovani, la qualità di questa mediazione narrativa dipende in ultima istanza dalla capacità riflessiva degli adulti, insegnanti ed educatori, che quella narrazione mettono in scena, e la loro stessa formazione costituisce, non meno di quella dei bambini e degli adolescenti, un terreno decisivo di cittadinanza attiva e consapevole.

Letti in successione, gli undici contributi che compongono il monografico restituiscono una mappa coerente, pur nella diversità dei metodi, dei contesti e dei linguaggi disciplinari adottati. Dalla fiaba alla morte, dall'albo illustrato al grande romanzo per adulti, dal laboratorio scolastico alla mappatura digitale della memoria, dal catalogo cittadino alla rete universitaria internazionale, fino alla formazione degli stessi insegnanti, la narrazione per l'infanzia e l'adolescenza emerge come un campo di pratiche e di riflessioni capace di tenere insieme l'intimità del soggetto in formazione e l'ampiezza della comunità di cui quel soggetto è parte. È in questa tensione, costantemente rinegoziata tra il libro e il mondo, che il dossier individua la cifra più autentica della cittadinanza attiva:

non un contenuto da trasmettere, ma una competenza che si racconta, si abita e, narrazione dopo narrazione, si costruisce insieme. Ne fanno parte, a pieno titolo, anche le pratiche di Public Engagement attraverso cui le università tornano a mettere al centro l'ascolto del territorio e la comprensione dei problemi delle comunità in cui operano, restituendo ai più giovani il senso di appartenenza e la possibilità di partecipare a una trama viva di relazioni, luoghi e pratiche condivise.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

Il ruolo delle fiabe e dei racconti fantasy nella costruzione del sé in evoluzione

The Role of Fairy Tales and Fantasy Narratives in the Construction of the Evolving Self

VALERIA VADALÀ*, ARIANNA RICCIARDI**, NADIA CARLOMAGNO***

Questo articolo si propone di esplorare il valore pedagogico della narrazione fantastica come strumento educativo fin dalla prima infanzia, attraverso pratiche di ideazione, drammatizzazione, produzione e condivisione di storie fantastiche. Lo studio presenta un'esperienza di laboratorio svolta nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, nell'ambito del corso 'Valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia', che ha coinvolto circa 200 studenti del secondo anno.

PAROLE CHIAVE: NARRAZIONE FANTASTICA; EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA; COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ; CAPACITÀ RELAZIONALI; FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI.

This paper aims to explore the pedagogical value of fantasy narration as an educational tool from early childhood onward through practices of designing, dramatizing, producing and sharing fantasy stories. The pilot study presents a laboratory experience carried out within the Degree Course in Educational Sciences at the Suor Orsola Benincasa University of Naples, as part of the course 'Assessment in Early Childhood Educational Services', involving approximately 200 second-year students.

KEYWORDS: FANTASTIC STORYTELLING; EARLY CHILDHOOD EDUCATION; IDENTITY CONSTRUCTION; RELATIONAL SKILLS; EDUCATOR TRAINING.

* Valeria Vadalà is the author of the paper, she wrote the Sect. *Introduction*, the Sect. *Research Design and Methodology* and the Sect. *Results*.

** Arianna Ricciardi is the co-author of the paper, she wrote the Sect. *Discussion*, the Sect. *Conclusions* and the Sect. *Limitations and Future Perspectives*.

*** Nadia Carlomagno is the co-author of the paper, she wrote the Sect. *Theoretical Framework*.

Introduction

In the contemporary landscape, increasingly shaped by the expansion of digital technologies and the transformation of communication practices, it has become essential to rediscover the value of symbolic narratives as pedagogical devices capable of promoting the holistic development of the individual from early childhood onward. From this perspective, narration is not merely understood as a representation of experience, but rather as a device through which experience is organized and made meaningful, enabling individuals to confer coherence upon their lived experiences (Bruner, 1990; Demetrio, 2012).

Fantasy narration assumes a particularly significant role insofar as it represents a form of educational mediation capable of fostering identity construction, emotional literacy and value orientation from the earliest stages of life.

Fairy tales, in particular, allow children to access profound emotional contents through symbolic language, offering a protected space for the elaboration of fears, desires and inner conflicts (Bettelheim, 2001).

In this sense, the archetypal dimension of fairy tales activates processes of recognition and identification, connecting the individual dimension with that of the collective unconscious (Jung, 1980).

Narrative practices constitute a central device in the development of identity and subjectivity, as they enable individuals to construct coherent representations of their experiences and negotiate meanings within relational contexts.

Within educational contexts, this translates into the possibility of using narration and fairy tales in particular, as a privileged tool for supporting the emotional, relational (Gallese & Morelli, 2024) and reflective (Schön, 1993) development of the individual. It is within this theoretical framework that the present contribution is situated, engaging with the pedagogical debate concerning the formative value of narration and, more specifically, of fairy tales and fantasy narratives as symbolic devices in the construction of children's personal and relational identities during early childhood. In the present study, the expression 'fantasy narration' refers to symbolic and fairy-tale-based narratives characterized by transformative structures oriented toward the positive re-elaboration of conflict, personal growth and the construction of shared educational meanings. Therefore, the study does not refer to all forms of fantasy production in a broad sense, but specifically to those narratives which, through symbolic and metaphorical devices, foster processes of

identification, reflection and emotional-relational development. Owing to its recursive structure and symbolic nature, the fairy tale provides a protected space for the elaboration of complex emotional experiences and for the internalization of narrative models oriented toward transformation and the positive resolution of conflicts (Zanniello, 2020). The present pilot study aims to analyse the potential of fairy-tale invention and fantasy narratives within both initial and continuing educator training pathways, with particular reference to the development of narrative, reflective and relational competences. From this perspective, narration is conceived as a transformative educational practice (Mezirow, 2003; Formenti, 2014), capable of activating processes of awareness and re-elaboration of experience (Dewey, 1938), in coherence with a pedagogy of care (Mortari, 2006) centred on relationships and attention to others.

The 200 students involved in the present pilot study were organized into small groups and engaged in activities of planning, dramaturgical writing and representation, through texts and iconographic elements, of fairy tales and fantasy narratives intended for early childhood education, with the aim of constructing transformative plots centred on the transition from an initial problematic condition to a positive developmental outcome.

The laboratory pathway also included the creation of narrative artefacts in both paper-based and digital formats. By making use of non-linear languages (Carlo-magno, 2023), this approach enabled students to broaden their expressive and communicative possibilities, fostering a plural and multimodal representation of the narrative experience.

The results highlight how the practice of narrative creation activated processes of critical reflection on educational and relational dynamics among future educators, contributing to the development of a deeper awareness of the formative and transformative value of narration. The recurring themes emerging from the fantasy narratives produced - including inclusion, identity acceptance, overcoming difficulties through the support of others and emotional recognition - emphasized the persistence of shared symbolic structures (Pitrè, 1889).

The narratives developed can therefore be understood as generative symbolic practices capable of promoting care, relationality and reciprocity, in continuity with reflections on autobiography as a formative device (Cambi, 2005).

From this perspective, fantasy narration and fairy tales in particular, acquire the value of significant educational mediation capable of integrating cognitive, emotional and relational dimensions, thus contributing to the consolidation of educators' professional identity.

The experience analysed therefore highlights the potential of fairy tales and fantasy narratives as educational practices capable of supporting transformative learning processes and of combining creativity (De Bono, 1985), reflectivity (Schön, 1993) and care (Mortari, 2006) within educational settings.

Theoretical framework

Narration represents a fundamental means through which human beings attribute meaning to reality, organize experience and construct knowledge, thus configuring itself as a cognitive, relational and identity-related device of primary relevance within educational processes.

Alongside paradigmatic thinking, which is oriented toward logic and categorization, the human mind also relies on narrative thinking (Bruner, 1990; 1997), which allows events to be interpreted in temporal, subjective and contextual terms. From this perspective, narration does not merely represent experience (Dewey, 1938), but actively contributes to structuring it, enabling individuals to construct a coherent plot of their lived experiences and attribute shared meanings to their actions. Within educational contexts, narration assumes a transformative function (Mezirow, 2003), as it fosters the development of reflective processes (Schön, 1993), self-representation and identity construction. The narrative act may therefore be interpreted as a practice of meaning-making through which individuals reinterpret their experiences retrospectively (Dominicè, 2000), attributing continuity and significance to them (Poggio, 2004).

Within this framework, narration emerges as a privileged device for the development of self-awareness (Demetrio, 1996) and for the integration of personal and professional dimensions (Dominicè, 2000), particularly in teacher education pathways. It contributes to the activation of metacognitive processes (Schön, 1993), supports forms of self-regulation and promotes the construction of a conscious and evolving professional identity.

Narration also contributes to the construction of the subject's narrative identity (Ricoeur, 1986), fostering processes of self-interpretation through the temporal

continuity of storytelling. From this perspective, the imaginative and symbolic dimension of fairy tales and fantasy narratives acquires significant educational value, as it enables individuals to explore existential possibilities, develop empathy and re-elaborate emotional experiences (Nussbaum, 1997; Winnicott, 1971). This theoretical framework is grounded in a constructivist and socio-cultural perspective, according to which knowledge emerges through interactive processes (Sibilio, 2014; 2020) and the shared construction of meanings (Vygotskij, 1972). The narrative dimension of learning is also intertwined with an embodied conception of cognition (Varela, Thompson, & Rosch, 2024), according to which the body represents the medium through which perception (Merleau-Ponty, 2003), action and relationships with the environment (Frauenfelder, 2018) are realized. Within this enactive perspective (Varela, Thompson, & Rosch, 2024), cognitive processes emerge from relational dynamics (Gallese & Morelli, 2024) and from complex socio-technical networks (Latour, 2022), in which tools and artefacts, including digital technologies (Gallese, 2026), actively participate in the construction of knowledge.

Within this context, fantasy narratives and fairy tales (Bettelheim, 2001) play a particularly significant role, representing symbolic forms through which individuals, from early childhood onward, explore reality, elaborate emotions, and construct meanings. Fairy tales, in particular, may be understood as universal narrative devices characterized by archetypal and transformative structures, in which the transition from an initial problematic condition to a positive resolution enables individuals to symbolically confront conflicts, fears and inner tensions.

In this sense, fairy tales fulfil an important educational function, as they foster processes of identification, projection and emotional re-elaboration, contributing to the development of imagination, symbolic thinking and narrative competence (Egan, 1997). Similarly, fantasy narratives offer a space for experimenting with possibilities, allowing individuals to explore alternative scenarios, construct hypotheses about themselves and reinterpret personal experiences through symbolic and metaphorical language.

Within educational settings, such practices prove particularly effective because they integrate cognitive, emotional and relational dimensions (Egan, 1989), promoting non-linear forms of learning (Carlomagno, 2023) that are deeply meaningful (Ausubel, 2004). They also foster the development of empathy, creativity (De Bono, 1985) and critical thinking, contributing to the formation of individuals capable of interpreting the complexity of reality.

The integration of digital technologies within these contexts further expands expressive and relational possibilities, transforming learning environments into hybrid spaces in which narration, the body (Sibilio, 2011; Carlomagno, 2020) and technology contribute jointly to the construction of shared meanings.

In the contemporary context, it therefore appears necessary to promote educational devices capable of enhancing the narrative dimension as a tool for the holistic development of the person, restoring its central role within educational processes. In particular, within early childhood teacher education pathways, narration emerges as a pedagogical resource capable of supporting identity development, reflective and emotional competences and the ability to establish meaningful educational relationships.

Research Design and Methodology

Aim

To analyse the pedagogical value of fantasy narration as an educational tool for fostering identity development, emotional awareness and relational competences from early childhood onward, through practices of narrative design, production, and dramatization.

Sample

The sample of the present pilot study consists of 200 second-year students enrolled in the Bachelor's Degree Program in Educational Sciences at the Suor Orsola Benincasa University of Naples, who during the 2025–2026 academic year participated in the compulsory laboratory course *Assessment in Early Childhood Educational Services*, lasting 6 hours.

Research design

The present pilot study involved the active participation of students in collaborative activities through the use of the innovative cooperative learning methodology, aimed at promoting positive interdependence, individual accountability and con-

structive interaction (Sibilio, 2020). Group work fostered processes of meaning negotiation, exchange of different perspectives and co-construction of the narrative dimension. The laboratory pathway was structured into four interrelated phases. Students were divided into small heterogeneous groups of approximately 5–6 participants in order to encourage the exchange of different perspectives, the negotiation of meanings and the collaborative construction of narratives.

The overall laboratory, lasting 6 hours, alternated moments of shared planning, creative production and collective reflection. In particular, approximately 1 hour was devoted to narrative design, 2 hours to dramaturgical writing, 2 hours to the creation of both paper-based and digital narrative artefacts and 1 hour to collective presentation and final metacognitive reflection.

For the production of their outputs, students used paper-based materials, iconographic tools and digital applications for the creation of storyboards, multimedia presentations and illustrated narrative supports.

Throughout all phases of the laboratory, the lecturer acted as a facilitator and reflective guide, supporting groups in the development of narrative plots, ensuring the educational coherence of the content and encouraging critical reflection on the experience.

The ‘first phase’, narrative design, was dedicated to defining the structural elements of the story. During this stage, groups identified the initial problematic core of their fantasy narrative, outlined the characters, constructed the narrative setting and designed a transformative trajectory oriented toward a positive outcome. Particular attention was given to the internal coherence of the plot and the educational relevance of the proposed content.

The ‘second phase’, dramaturgical writing, involved the formalisation of the narrative into a structured storyline. Students developed the sequence of events according to a progressive logic-initial situation, disruption of equilibrium, development, climax and resolution of the central problem-structuring the narrative language in relation to the target audience, namely early childhood education children and introducing dialogic and performative elements functional to narrative representation.

The ‘third phase’, production and realisation, involved translating the text into a concrete narrative artefact through the creation of both paper-based and digital supports, such as illustrated books, storyboards and multimedia presentations, characterised by textual and iconographic elements.

The 'fourth phase', collective presentation, involved each group presenting their fantasy narrative to their peers in the laboratory, activating a moment of participatory sharing, active discussion and metacognitive reflection on the learning experience (Schön, 1993).

Methodology

The methodology adopted in the present study is based on the integration of 'Art-Based Research' (Leavy, 2020) and 'Narrative Inquiry within a mixed-methods' research design (Trinchero, 2019).

In particular, 'Art-Based Research' was conceived not only as a methodological framework but also as an epistemological device, insofar as it enables the exploration and understanding of educational phenomena through creative processes and artistic practices that make implicit dimensions of experience accessible (Leavy, 2015).

From this perspective, fairy-tale production, understood as a multimodal narrative artefact, served as a research tool capable of generating situated knowledge (Rivoltella, 2013), emerging from creative making (Dewey, 1938) and from reflection on that making (Schön, 1993).

In parallel, 'Narrative Inquiry' guided the analysis of students' narrative productions, understood as meaning-making constructions through which participants interpret and re-elaborate their own educational experience (Connelly & Clandinin, 2012). In this sense, the narratives were interpreted as analytical devices capable of revealing representations of educational dynamics, relational processes and identity construction, as well as making visible students' implicit conceptions regarding the role of the educator and the notion of caring relationships.

In addition, students were administered a structured questionnaire both at the beginning and at the end of the laboratory experience, with the aim of measuring, in strictly quantitative terms, their level of awareness regarding the value of narration in the construction of teachers' professional identity.

The questionnaire was designed using a 5 point Likert scale, where 1 corresponded to 'strongly disagree' and 5 to 'strongly agree'.

Quantitative analysis of the questionnaire data made it possible to investigate students' initial and final representations regarding the usefulness of narrative and reflective practices in teacher education, allowing for a comparison between 'pre' and 'post' intervention perceptions.

The integration of artistic, narrative and collaborative dimensions, together with the analysis of data collected through a 'mixed-methods' approach, made it possible to capture the transformative nature of the educational process.

The findings show that narration, when experienced and subsequently re-elaborated through processes of critical reflection, can be understood as an educational practice capable of fostering identity development, emotional awareness and relational competences from early childhood onward, while also contributing to the growth of educators' professional awareness.

Data collection

Data derived from the items of the structured questionnaire, administered at the beginning and at the end of the laboratory experience, constitute the quantitative component of the present study and were analysed as follows: response scores 1 ('strongly disagree') and 2 ('disagree') were aggregated, as were scores 4 ('agree') and 5 ('strongly agree'). Score 3 ('neither agree nor disagree') was considered separately.

Qualitative data, derived from the group-based production of fairy-tale narratives by the students, were analysed through thematic analysis.

The thematic analysis was conducted through a progressive coding process of the narrative productions, aimed at identifying recurring units of meaning related to identity, relational and emotional dimensions.

Interpretative categories emerged inductively from the analysis of narrative content and were subsequently organised into macro-thematic areas in order to highlight the main shared educational representations expressed by the students.

Results

The results of the study integrate quantitative data, collected through a structured questionnaire administered at the beginning and at the end of the laboratory experience and qualitative data derived from the analysis of the narratives produced by the students, who are also future educators.

With regard to the quantitative dimension, the data collected using a 5 point Likert scale - ranging from 1 ('strongly disagree') to 5 ('strongly agree') - show an initially already positive orientation towards the educational value of narration, which further consolidates at the end of the laboratory experience.

In particular, in relation to the statement 'Can narration foster identity construction?', the students' responses show that already in the initial phase of the laboratory there is a prevalence of agreement regarding the idea that personal narration supports identity construction (75.0%). However, by the end of the pathway, this percentage increases to 82.0%. In parallel, disagreement decreases from 6.0% at pre-test to 1.5% at post-test.

Similarly, with regard to the statement 'I believe that reflecting on one's own experiences through narration is useful in teacher education', it is observed that, already at the initial stage, there is a strong prevalence of agreement (68.0%).

At the end of the laboratory, this percentage increases to 76.5%. At the same time, disagreement decreases from 6.5% to 1.5%, confirming a positive effect of the intervention and highlighting a progressive internalisation of the reflective value of narration within teacher education.

Regarding the perceived relevance of narrative practices in educational training contexts, in relation to the statement 'Teacher education should include space for narrative and reflective activities', there is already a high level of agreement in the initial phase (78.0%). This percentage further increases at post-test, reaching 85.0%, while disagreement decreases significantly from 3.5% to 1.0%. This trend shows how the laboratory further strengthens an already widely shared belief, consolidating recognition of the value of narrative and reflective practices in teacher education.

A particularly significant result emerges from the comparison between reported practices and future intentions in response to the question 'Have you ever used writing or narration to reflect on yourself?'. While at the beginning 60.1% of students reported that they had never used writing or narration as tools for personal reflection, at the end of the laboratory 98.9% stated that they intend to use them in their future educational practice. This finding indicates a substantial shift in the disposition towards narration as a didactic and reflective tool.

Students were also asked to justify their responses and the explanations provided converge in attributing to narration and writing a central role in processes

of expression, re-elaboration and understanding of lived experience. In particular, these practices are recognised as effective tools for fostering emotional exploration, self-awareness, cognitive organisation and identity construction. Furthermore, their inclusive value is highlighted, as they provide an expressive space accessible even to individuals who experience difficulties in oral communication, as well as their role in promoting empathy, critical thinking and reflective capacity.

From a qualitative perspective, the data were analysed through thematic analysis of the narratives produced, which enabled the identification of several recurring macro-categories. The following section presents the main themes emerging from the fairy-tale narratives created, dramatized and produced by the students during the university laboratory.

Fantasy Narrative Theme	Significant Elements in the Educational Context
<i>Bullying</i>	The 'sun' will rise or the 'rain' will fall; I will admire both events in the same way, and finally, I will no longer be afraid
<i>Individuality</i>	A 'wolf' who sees himself as inferior to the pack comes to recognize his own worth through the discovery of a 'magical book' that contains the story of every wolf
<i>Identity Recognition and Self-Acceptance</i>	An inner 'journey' as personal growth to overcome difficulties
<i>Relational Dynamics</i>	Family 'love', courage, and mutual support can overcome difficulties
<i>Inclusion</i>	It is 'diversity' that makes us special
<i>Socialization</i>	The story of a child who spent the first years of his life in solitude, but through an 'encounter' everything changed

The themes identified in the fairy-tale narratives show strong coherence with a transformative narrative structure, in which the passage from an initial problematic condition to a positive outcome represents a recurring element. From a qualitative perspective, thematic analysis of the narratives made it possible to identify several recurrent thematic areas.

The first thematic area concerns personal growth and transformative change, which emerges as a dominant narrative structure. The protagonists, initially placed in conditions of difficulty or vulnerability, undertake developmental pathways that lead to positive outcomes and to a greater awareness of the self.

The second thematic area relates to identity and self-acceptance, often expressed through experiences of inadequacy, exclusion, or feelings of inferiority. In these narratives, the recognition of one's own value emerges through a process of re-elaboration that transforms diversity into a resource.

The third thematic area concerns relational dynamics and mutual support, in which the 'other' - whether a friend, family member, or symbolic guiding figure - plays a decisive role in processes of change. Help, collaboration and empathy emerge as central elements in the resolution of problematic situations (Table 1).

Table 1 - Thematic Analysis of the Produced Narratives

Thematic Area	Description	Example of Narrative Excerpts
Personal growth and transformation	Developmental trajectories leading the protagonist from a condition of distress to a state of awareness	"The true journey is the one within oneself"
Identity and self-acceptance	Overcoming feelings of inferiority and recognizing one's own worth	"It is diversity that makes us special – the role of each planet is essential for the balance of the universe"
Relationships and mutual support	The importance of help, friendship, and emotional bonds	"Family love and mutual support help overcome difficulties"
Redemption and resilience	Overcoming conditions of distress (bullying, violence, marginalization)	'From a negative condition to possible change – stories of personal and social redemption'

Thematic Area	Description	Example of Narrative Excerpts
Emotional development and coping with difficulties	Symbolic elaboration of fears, insecurities, and fragilities	'I will no longer be afraid'; 'Falling does not mean fading away, but still having hope'
Prosocial values	Centrality of kindness, empathy, care, and social responsibility	'Kindness and courage can transform even the greatest difficulties'

To support the qualitative analysis, it is also possible to identify several emerging categories derived from students' stated motivations regarding the use of narration (Table 2).

Table 2 - Emerging Categories from Students' Explanations

Category	Meaning Attributed to Narrative	Examples of Responses
Self-Awareness	A tool for self-knowledge and self-reflection	'It helps to gain a better understanding of oneself, and to identify and comprehend one's emotions'
Emotional Expression	A means of expressing lived experiences and emotions	'It allows one to express what cannot be put into words'
Re-elaboration of Experience	Making sense of personal experiences	'It helps to give meaning to what one experiences'
Inclusion	An accessible space for all individuals, regardless of personal characteristics	'It is a safe space in which one can express oneself without being judged or perceived as different'
Identity Development	Construction and strengthening of the self	'It allows for the construction of one's identity'

Category	Meaning Attributed to Narrative	Examples of Responses
Empathy and Relationship	Understanding of oneself and others	'It fosters empathy and mutual understanding'

Overall, the integration of quantitative and qualitative data highlights a significant convergence between students' reported representations and the themes emerging from the narratives. The findings confirm the role of narration as a pedagogical device capable of activating reflective processes, supporting identity construction and fostering emotional and relational competences in future educators.

Discussion

The results of the present pilot study allow for several considerations regarding the role of narration in the educational processes of future educators.

First, the quantitative data show that a positive orientation towards the educational value of narration is already present at the beginning of the experience, but is further strengthened by the end of the laboratory.

This suggests that the laboratory experience does not merely introduce new representations, but rather consolidates and makes more explicit attitudes and understandings that are already latent, thereby promoting their stabilisation and internalisation. The significant reduction in disagreement observed across all analysed dimensions represents a particularly relevant indicator, as it reflects not only an increase in overall agreement but also a qualitative shift in representations, whereby initial resistance decreases in favour of a more shared and conscious recognition of the pedagogical value of narration.

In this sense, the laboratory appears to have functioned as a reflective mediation space, capable of activating processes of critical re-elaboration of participants' experiences and beliefs.

A particularly significant finding concerns the intention to use narration in future educational practice. The shift from limited personal experience in the use of reflective writing to an almost universal willingness to adopt it professionally indicates a change not only at the cognitive level but also in terms of professional planning. This finding suggests that the laboratory significantly influenced the ways in

which students conceptualise their future teaching practice, encouraging the inclusion of narration among the strategies considered useful and effective in educational settings.

The qualitative data further support this interpretation. The themes emerging from the narratives are consistent with the theoretical constructs of narrative pedagogy and demonstrate students' ability to symbolically and narratively reframe personal and professional experiences. The recurrence of transformative structures, characterised by a movement from an initial condition of difficulty to a positive outcome, shows that narration is used not only as an expressive tool but also as a device for meaning-making and experiential re-elaboration.

Furthermore, the categories emerging from students' motivations (self-awareness, emotional expression, inclusion, empathy) indicate a multidimensional understanding of narration, recognised as a practice capable of supporting both individual development and the construction of meaningful educational relationships. In particular, the inclusive dimension attributed to narration appears highly significant, as it highlights the potential of such practices to foster participation and expression even among more vulnerable individuals. Overall, through a *mixed-methods* approach, it can be stated that the laboratory fostered a process of increased personal and professional awareness among students, as narration was recognised not only as a practice of personal growth and self-understanding, but as a genuine pedagogical device.

Conclusions

Overall, the findings of the study show that the laboratory represents an effective training device for promoting processes of reflection, awareness and identity construction in future educators through narrative practices.

The integration of quantitative and qualitative data has made it possible to capture not only the consolidation of positive attitudes towards narration, but also the depth of meanings attributed by students to these practices, confirming their relevance within initial teacher education programmes.

The results confirm the effectiveness of narrative devices in teacher education contexts, highlighting how they can significantly contribute to the development of reflective, emotional and relational competences, as well as to the construction of the professional identity of future educators.

Narration contributes to the holistic development of the individual by engaging cognitive, emotional, relational, ethical, imaginative, linguistic, social and reflective dimensions, thereby fostering processes of identity construction, self-regulation, community participation and meaning-making of experience.

Limitations and future perspectives

However, it should be noted that the high level of agreement among students, already present at the outset, may have limited the magnitude of observable change in the quantitative data, suggesting the need for future research to further explore transformations through qualitative and longitudinal approaches. In addition, further limitations of the study concern the characteristics of the sample, which is restricted to a specific university context and therefore does not allow for full generalisation of the findings.

In light of these considerations, future research directions could include the extension of the sample to different educational contexts and the adoption of longitudinal designs in order to further investigate the impact of narrative practices on both training processes and subsequent professional practice. From this perspective, it appears particularly important to examine how the competencies developed through narration are effectively transferred and applied in other educational settings.

VALERIA VADALÀ
Pegaso University

ARIANNA RICCIARDI
Pegaso University

NADIA CARLOMAGNO
Suor Orsola Benincasa University

References

- Ausubel D.P. (2004) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bettelheim B. (2001) *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1990) *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*, vol. III. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Id. (1997) *The culture of education*. Cambridge (MA): Harvard university press.
- Cambi F. (2005) *L'autobiografia: uno strumento di formazione*, in M@gm@. Rivista di studi sociali, III, 3.
- Carlomagno N. (2020) *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, in Education sciences and society, XI, 1, pp. 346-359.
- Carlomagno N. (2023) (ed.), *I linguaggi non lineari nella scena e nella didattica*. Brescia: Scholè Morcelliana.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. (2012) *Narrative inquiry*, in J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (edd.), *Handbook of complementary methods in education research*. London: Routledge, pp. 477-487.
- De Bono E. (1985) *Sei cappelli per pensare*. Milano: BUR.
- Demetrio D. (1996) *L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Id. (2012) *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Dewey J. (1938) *Experience and education*. Urbana-Champaign: Kappa Delta Pi.
- Dominicé P. (2000) *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Egan K. (1989) *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan K. (1997) *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Formenti L. (2014) *La formazione degli operatori alla relazione di cura: contesti, livelli e apprendimenti trasformativi*, in M. Castiglioni (ed.), *Narrazione e cura*. Milano-Udine: Mimesis, pp. 133-154.
- Frauenfelder E. (2018) *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?*, in Research Trends in Humanities & philosophy, V, 5, pp. 5-11.
- Gallese V. (2026) *Il sé digitale: dai neuroni specchio alla mediazione tecnologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese V., Morelli U. (2024) *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jung, C.G., Baruffi, L.O., Aurigemma, L. (1980) *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Latour B. (2022) *Riassemblare il sociale. Actor-Network theory*. Roma: Meltemi.
- Leavy P. (2020) *Method meets art: Arts-based research practice*. New York (NY): Guilford Publications.
- Merleau-Ponty M. (2003) *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mezirow J. (2003) *Transformative learning as discourse*, in Journal of Transformative Education, I, 1, pp. 58-63.
- Mortari L. (2006) *La pratica dell'aver cura*. Torino: Pearson Italia.
- Nussbaum M.C. (1997) *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Pitrè G. (1889) *Fiabe, Novelle e Racconti Popolari Siciliani*. Torino: Loescher.
- Poggio B. (2004) *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (1986) *Tempo e racconto*, vol. I, trad. it. di G. Grampa, Milano: Jaca Book.
- Rivoltella P.C., Garavaglia A., Ferrari S., Carenzio A., Bricchetto E., Petti L., Triacca S. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
- Schön D. (1993) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sibilio M. (2011) *Corporeità didattiche: i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica*, in Id. (ed.), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*, vol. I. Napoli: Liguori, pp. 47-69.
- Id. (2014) *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Id. (2020) *L'interazione didattica*. Brescia: Scholè-Morcelliana.
- Trinchero R., Robasto D. (2019) *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (2024) *La mente nel corpo*, trad. it. Di M. Mazzalira. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Vygotskij L. S. (1972) *Psicologia dell'arte*. Roma: Editori Riuniti.
- Winnicott D.W. (1971) *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Zanniello G. (2020) *Educare con la fiaba: le differenze di genere*, in Pedagogia e Vita, LXXVIII, 3.

Accessibilità della lettura e ambienti naturali: per una epistemologia pedagogica della voce, del corpo e del paesaggio

Accessibility of Reading and Natural Environments: For a Pedagogical Epistemology of the Voice, The Body and The Landscape

DANIELA PASQUALETTO, ALESSANDRA LO PICCOLO*

Il contributo propone una riflessione epistemologica sulla lettura ad alta voce e silenziosa come pratica educativa accessibile, con un focus sui contesti naturali. Attraverso riferimenti alla pedagogia dell'ascolto, all'educazione inclusiva e all'Outdoor Education, si evidenzia come la lettura in natura attivi esperienze corporee, sensoriali e relazionali che favoriscono l'accessibilità e la partecipazione culturale. Voce, corpo e paesaggio si intrecciano nella costruzione del significato, rendendo la lettura un'esperienza incarnata e situata, capace di accogliere i Bisogni Educativi Speciali.

PAROLE CHIAVE: LETTERATURA AD ALTA VOCE; ACCESSIBILITÀ; OUTDOOR EDUCATION; PEDAGOGIA INCLUSIVA; EMBODIMENT.

The contribution proposes an epistemological reflection on reading aloud and silent reading as accessible educational practices, with a focus on natural contexts. Drawing on references to the pedagogy of listening, inclusive education, and Outdoor Education, it highlights how reading in nature activates embodied, sensory, and relational experiences that foster accessibility and cultural participation. Voice, body, and landscape intertwine in the construction of meaning, making reading an embodied and situated experience capable of embracing Special Educational Needs.

KEYWORDS: READING ALOUD; ACCESSIBILITY; OUTDOOR EDUCATION; INCLUSIVE PEDAGOGY; EMBODIMENT

* Il presente contributo è il risultato di una riflessione condivisa dagli autori. In particolare, il paragrafo 'Lettura come pratica educativa situata e incarnata' è da attribuire ad Alessandra Lo Piccolo, i paragrafi successivi a Daniela Pasqualetto.

Lettura come pratica educativa situata e incarnata

In un contesto in cui la povertà educativa rappresenta una delle principali sfide per l'equità e la qualità dell'istruzione, la lettura assume un ruolo strategico e trasformativo. Essa non è soltanto una competenza strumentale per accedere al sapere, ma un diritto culturale fondamentale, capace di aprire orizzonti, costruire identità e favorire la partecipazione sociale. L'accesso ai libri, in ogni luogo frequentato da bambini, bambine, ragazzi e ragazze, contribuisce a contrastare il disagio sociale ed economico e a promuovere il benessere dei minori. La lettura, infatti, si configura come una competenza trasversale che incide significativamente sia sui percorsi scolastici sia sulle opportunità di crescita personale, espressione creativa e realizzazione delle proprie potenzialità.

Solo attraverso piani d'azione condivisi e mirati è possibile determinare un reale cambiamento di rotta¹. In questa direzione, anche il *Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura*, adottato dal Ministero dell'Istruzione², riconosce il valore della lettura come strumento per la crescita individuale e lo sviluppo civile, sociale ed economico del Paese. Nei territori con più alto tasso di povertà educativa e culturale, tale Piano sottolinea l'importanza di interventi mirati, rivolti a specifiche fasce di potenziali lettori, al fine di prevenire o contrastare fenomeni di esclusione sociale.

Il filo conduttore di queste strategie passa attraverso la letteratura per l'infanzia: storie e libri devono essere sempre messi a disposizione dei bambini, per stimolare l'apprendimento, il linguaggio, l'attenzione, la creatività e la comprensione dei nessi spazio-temporali e di causa-effetto.

In tale percorso, l'ambiente educativo riveste un ruolo determinante. Come affermava Loris Malaguzzi 'l'ambiente è il terzo educatore', e proprio l'allestimento degli spazi dedicati alla lettura rivela la visione pedagogica dell'adulto e la fiducia riposta nelle capacità del bambino, orientandone significativamente i processi di crescita³. Per questo motivo, la lettura deve

¹ A. Lo Piccolo, D. Pasqualetto, *Educare a pensare a partire dalla prima infanzia: la lettura come contrasto alla povertà educativa*, «Il Nodo. Per una pedagogia della persona», XXVII, 53 (2023), p. 115.

² Al fine di assicurare il massimo livello di competenza e di coordinamento degli interventi, il Ministero dell'Istruzione ha predisposto una specifica Cabina di Regia con il compito di proporre linee di azione in merito al tema della promozione della lettura a scuola e della valorizzazione delle biblioteche scolastiche.

³ L. Malaguzzi, *For an education based on relationships*, «Young Children», XLIX, 1 (1993), pp. 9-12.

essere ripensata oltre i suoi confini tradizionali. Spesso ridotta a semplice esercizio tecnico o prestazione individuale, essa merita di essere considerata entro una cornice pedagogica più ampia che valorizzi la sua dimensione corporea, affettiva e situata. Leggere non è dunque solo decodificare segni grafici o costruire significati a partire da un testo, ma rappresenta un atto incarnato e relazionale che coinvolge il corpo, la voce, lo spazio e le emozioni.

Le teorie dell'*Embodied Cognition*⁴ e dell'apprendimento situato ci aiutano a comprendere come ogni esperienza educativa – inclusa quella della lettura – sia radicata in un ambiente fisico e relazionale che ne orienta significato e potenzialità⁵.

In questa prospettiva, la lettura ad alta voce non è solo uno strumento per facilitare la comprensione, ma diventa un atto performativo che costruisce legami, attiva emozioni e crea partecipazione. Allo stesso modo, la lettura silenziosa, se condotta in ambienti significativi, stimola immaginazione, ascolto interiore e presenza.

Infine, la pedagogia dell'ascolto ci invita a considerare la lettura come un luogo di incontro tra testi, soggettività e contesti, superando la dicotomia tra interno ed esterno, tra mente e corpo⁶. Così intesa, la lettura si configura come un'esperienza educativa profondamente incarnata, in cui la comprensione passa attraverso la voce che vibra, il corpo che si dispone, lo spazio che accoglie e i sensi che percepiscono.

Il contributo intende dunque approfondire il ruolo dell'ambiente, in particolare quello naturale, come contesto privilegiato per pratiche di lettura incarnata e situata.

A partire dai contributi teorici dell'*Outdoor Education*, dell'*Embodied Cognition* e della pedagogia inclusiva, verranno analizzate le interazioni tra corpo, voce, ambiente e narrazione, evidenziando come l'esperienza della lettura possa essere ridefinita attraverso una pluralità di mediazioni sensoriali, relazionali e culturali. In tale prospettiva, gli ambienti naturali si configurano come dispositivi educativi capaci di ampliare le opportunità di accesso all'esperienza narrativa, favorendo forme diversificate di partecipazione e costruzione di significati.

⁴ V. Gallese, *Il corpo non dimentica. Neuroscienze cognitive e psicopatologia*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 43.

⁵ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, p. 67.

⁶ C. Rinaldi, *Ascoltare i bambini, ascoltare gli insegnanti, ascoltare il progetto*, in a cura di Reggio Children, *Reggio Tutta. Una guida della città di Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia 2001, pp. 122-129.

Tuttavia, l'associazione tra *Outdoor Education* e accessibilità alla lettura richiede una riflessione critica che eviti interpretazioni deterministiche o idealizzate del contesto naturale. Se la letteratura evidenzia come gli spazi outdoor possano sostenere processi di apprendimento più inclusivi grazie alla ricchezza multisensoriale, alla flessibilità delle interazioni e alla valorizzazione dell'esperienza corporea, è altresì necessario riconoscere le possibili criticità connesse alla presenza di barriere fisiche, percettive, comunicative e organizzative che possono limitare la partecipazione di alcuni soggetti. L'accessibilità non può pertanto essere considerata una proprietà intrinseca dell'ambiente naturale, bensì il risultato di una progettazione educativa intenzionale, orientata ai principi dell'inclusione e dell'*Universal Design for Learning*⁷.

Alla luce di tali considerazioni, il contributo intende esplorare in che misura e a quali condizioni l'*Outdoor Education* possa costituire un contesto privilegiato per la promozione di pratiche di lettura accessibili, interrogandosi sulle opportunità e sui limiti che emergono dall'incontro tra educazione in natura e diritto alla partecipazione culturale. L'obiettivo è contribuire alla definizione di una prospettiva pedagogica capace di coniugare accessibilità, pluralità dei linguaggi e valorizzazione dell'esperienza corporea, riconoscendo la lettura come pratica culturale che deve poter essere pienamente fruibile da tutti i soggetti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali e dai loro bisogni educativi.

Ambienti naturali e lettura: intrecci fra voce, corpo e paesaggio

Il contesto in cui si realizza l'esperienza di lettura si conferma un fattore determinante per promuovere processi di crescita inclusivi e significativi.

In questo senso, l'ambiente naturale – inteso come co-protagonista della relazione educativa e non come semplice sfondo – apre nuove possibilità pedagogiche per rendere la lettura accessibile, viva e incarnata.

Leggere all'aperto – in giardini scolastici, orti didattici, parchi cittadini o contesti boschivi – non rappresenta una semplice traslazione spaziale dell'attività, ma un ripensamento profondo delle sue modalità e finalità. L'ambiente esterno, infatti,

⁷ CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, Center for Applied Special Technology, Wakefield (MA) 2018.

attiva una dimensione esperienziale e multisensoriale che stimola il coinvolgimento globale del bambino, incidendo sulla qualità dell'attenzione, dell'ascolto e dell'interazione con il testo.

La lettura, in questo contesto, assume i tratti di un'esperienza estetica e relazionale.

L'integrazione tra suoni ambientali, ritmi vocali, movimenti del corpo e stimoli naturali favorisce l'immersione nella narrazione, attivando una pluralità di linguaggi – verbale, corporeo, prossemico, emotivo – e rendendo l'esperienza di lettura più accessibile e significativa, soprattutto per bambine e bambini con bisogni educativi speciali o con profili attentivi eterogenei⁸.

Questa modalità consente di raggiungere anche quei bambini e quelle bambine che, per caratteristiche individuali o difficoltà specifiche, faticano a mantenere l'attenzione in ambienti tradizionali e si inserisce nella pedagogia della natura e dell'educazione all'aperto, la quale valorizza la relazione tra individuo e ambiente in un'ottica di cura, stupore e co-costruzione di significati⁹.

La lettura condivisa all'aperto diventa così un'occasione per ampliare i significati del testo attraverso l'interazione con lo spazio e gli altri, secondo una logica intersoggettiva e dialogica¹⁰. Le narrazioni si intrecciano con ciò che i bambini vivono e osservano: una storia sugli alberi prende vita sotto una quercia, un racconto sul cambiamento si radica nelle trasformazioni stagionali del paesaggio.

In questo quadro si inserisce con coerenza il programma *Nati per Leggere* (NpL), promosso in Italia fin dal 1999 dall'alleanza tra l'Associazione Culturale Pediatri (ACP), l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) e il Centro per la Salute del Bambino (CSB). Il progetto, ispirato ai principi dello *shared reading* e alle evidenze neuropsicologiche sull'importanza della lettura precoce¹¹, promuove la lettura ad alta voce in famiglia e nei contesti educativi – a partire dalla nascita e fino ai sei anni – come strumento per lo sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, del legame affettivo e della capacità narrativa. Le azioni del programma sono state progressivamente estese anche agli spazi aperti, come giardini pubblici,

⁸ M. Giusti, *L'educazione ecologica. Per un rapporto inclusivo tra bambini e natura*, Carocci, Roma 2018, pp. 45-60.

⁹ F. Batini, *Leggere: una rivoluzione. Conoscere, comunicare, comprendere attraverso i libri*, Erickson, Trento 2021, p. 24.

¹⁰ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 27.

¹¹ A. G. Bus, M. H. Van IJzendoorn, A. D. Pellegrini, *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*, «Review of Educational Research», LXV, 1 (1995), pp. 1-21.

biblioteche mobili, cortili scolastici e ambienti naturali, valorizzando il potere combinato della lettura e del contatto con la natura.

In diverse regioni italiane sono nate esperienze significative in questa direzione. Il progetto *Leggimi tra gli alberi* (Friuli-Venezia Giulia), ad esempio, ha promosso sessioni di lettura ad alta voce nei boschi con la presenza di genitori, educatori e volontari NpL, combinando narrazione, camminata e gioco sensoriale. In Toscana, le biblioteche del programma *Nati per Leggere Outdoor* hanno realizzato letture nei parchi urbani, arricchite da attività con materiali naturali, in un'ottica di inclusione e accessibilità per tutte le famiglie. A Modena, la rete educativa *Crescere con la lettura* ha avviato 'percorsi narrativi in natura' che collegano la biblioteca scolastica con il territorio circostante.

Il valore pedagogico di queste esperienze risiede nell'intenzionalità educativa dell'ambiente, capace di sollecitare apprendimenti significativi in modo implicito e situato. La dimensione estetica e sensoriale dell'ambiente naturale, unita al potere evocativo del testo narrativo e al calore della voce umana, produce un'esperienza di lettura integrale, profondamente formativa. Per i bambini, si tratta non solo di ascoltare storie, ma di viverle nel corpo e nello spazio, costruendo legami affettivi con il libro, con l'adulto mediatore e con l'ambiente circostante.

In definitiva, la lettura all'aperto si configura come una pratica pedagogica capace di intercettare le diverse modalità di apprendimento dei bambini, promuovere l'inclusione e sostenere una cultura dell'infanzia attenta al benessere, alla partecipazione e alla bellezza del quotidiano. È in questa prospettiva che si consolida una nuova ecologia della lettura, in cui libro, bambino e paesaggio coabitano in un processo di scoperta reciproca e trasformativa.

In questo intreccio tra voce, corpo e paesaggio si delinea una nuova ecologia della lettura, capace di connettere competenze cognitive e relazionali, dimensioni immaginative ed esperienze concrete. La narrazione si radica nel reale, ma apre al possibile, offrendo a ciascun bambino l'occasione per riconoscersi, esplorare e costruire senso in relazione all'altro e al mondo.

Per una lettura accessibile: pluralità dei codici e pedagogia inclusiva

Affrontare il tema dell'accessibilità alla lettura implica innanzitutto una riflessione epistemologica sul concetto stesso di lettura e sulle sue finalità educative. Lungi dall'essere unicamente un'abilità strumentale, la lettura rappresenta un atto culturale, sociale e identitario, che consente agli individui di accedere ai saperi, di immaginare mondi possibili, di costruire narrazioni e appartenenze. In quest'ottica, adottare un approccio inclusivo alla lettura significa riconoscere e valorizzare la pluralità dei modi in cui essa può essere vissuta, interpretata e agita da soggetti differenti, con bisogni, stili cognitivi, capacità sensoriali e linguaggi diversi¹².

L'idea che tutti i bambini e le bambine abbiano diritto a un accesso pieno e significativo alle esperienze narrative si fonda su un paradigma pedagogico costruttivista e socio-culturale, che concepisce l'apprendimento come un processo situato e mediato culturalmente. In questa cornice, la lettura diventa una pratica relazionale e multimodale, che può e deve essere declinata attraverso una molteplicità di codici – voce, tatto, gesto, immagine, ritmo – affinché ciascun soggetto possa riconoscersi nella narrazione, parteciparvi e trasformarla¹³. L'approccio multimodale si connette al modello *dell'Universal Design for Learning*¹⁴, il quale propone la progettazione di ambienti educativi che garantiscano pari opportunità di accesso ai contenuti, attraverso diverse modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento¹⁵.

Spostando lo sguardo verso i contesti educativi in natura, si scopre come questi spazi – giardini, parchi, cortili scolastici, orti, boschi – offrano un potenziale formativo particolarmente favorevole a una lettura inclusiva¹⁶. Le ricerche sull'*Outdoor Education* mostrano come l'interazione con l'ambiente naturale favorisca processi cognitivi, emotivi e relazionali più ricchi e diversificati¹⁷. Il paesaggio, con la sua dimensione estetica e multisensoriale, si configura come un 'testo aperto' che stimola l'immaginazione e amplifica la portata comunicativa

¹² J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990, p. 11.

¹³ L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, trad. it. di R. Livraghi, Laterza, Bari 1990, p. 87.

¹⁴ CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Center for Applied Special Technology, Wakefield (MA) 2011, p. 5.

¹⁵ A. Meyer, D. H. Rose, D. Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield (MA) 2014, p. 15.

¹⁶ M. Bascelli, *Outdoor education e inclusione. Natura, cura e partecipazione*, FrancoAngeli, Milano 2022, p. 41.

¹⁷ M. Zanetti, *Corpi educati nella natura. Outdoor education e sviluppo del sé*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 32.

della lettura: la voce narrante si intreccia ai suoni della natura, il corpo si muove nello spazio, le mani toccano materiali, le immagini prendono forma tra luci e ombre. Questa sinergia tra corpo, voce, ambiente e narrazione produce una lettura incarnata e situata, coerente con i principi dell'*Embodied Cognition*¹⁸.

In particolare, per bambini e bambine con BES, DSA o disabilità, la lettura in natura può costituire uno spazio di accesso privilegiato alla cultura, superando barriere fisiche, sensoriali e simboliche spesso presenti in contesti formali¹⁹.

L'uso di materiali tattili, libri in simboli, albi illustrati senza parole, letture animate, narrazioni gestuali e dramatizzate, consente di attivare canali comunicativi alternativi e complementari a quello linguistico-verbale, stimolando la partecipazione attiva e riconoscendo pienamente l'*agency* del soggetto. In questo senso, l'inclusione non è solo un fine, ma una postura pedagogica che ridefinisce le condizioni stesse della partecipazione culturale.

Tuttavia, il rapporto tra accessibilità e ambienti naturali non può essere considerato in termini esclusivamente positivi. Se da un lato gli ambienti naturali ampliano le possibilità di partecipazione attraverso la ricchezza sensoriale, la libertà di movimento e la varietà delle esperienze corporee, dall'altro possono presentare ostacoli significativi per alcuni soggetti. Barriere fisiche, percorsi non accessibili, eccessiva stimolazione sensoriale o assenza di adeguati supporti comunicativi possono limitare la partecipazione di bambini e bambine con disabilità motorie, sensoriali o neurodivergenze. In questa prospettiva, l'accessibilità non coincide con la semplice fruizione dello spazio naturale, ma richiede una progettazione pedagogica intenzionale capace di mediare tra le caratteristiche dell'ambiente e i bisogni dei partecipanti. L'ambiente naturale assume dunque una valenza inclusiva solo quando viene interpretato secondo i principi della progettazione universale, prevedendo differenti modalità di accesso, esplorazione e partecipazione alle esperienze narrative.

Alcune esperienze sviluppate nel panorama italiano offrono interessanti esempi in questa direzione. Tra queste, il progetto *Storie per Tutti*, un progetto di letture ad alta voce accessibili per bambini dai 3 agli 8 anni, sostenuto da una rete nazionale di biblioteche e scuole inclusive, propone letture ad alta accessibilità per bambini con disabilità cognitive, visive e comunicative, utilizzando una

¹⁸ V. Gallese, *Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», IV, 1 (2005), pp. 23-48.

¹⁹ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2023, p. 78.

combinazione di linguaggi: simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), libri tattili, letture in LIS, drammatizzazioni. Analogamente, il programma *Nati per Leggere*²⁰ – promosso a livello nazionale da bibliotecari, pediatri e operatori culturali, ha progressivamente ampliato la propria attenzione verso pratiche inclusive e interculturali, sperimentando attività di lettura condivisa in giardini, parchi e spazi verdi. Tali esperienze mostrano come l'ambiente naturale possa trasformarsi in uno spazio narrativo aperto, nel quale la lettura non si esaurisce nel testo scritto ma si intreccia con l'esplorazione, il movimento e la relazione. La loro rilevanza pedagogica risiede proprio nella capacità di coniugare accessibilità culturale e accessibilità ambientale, promuovendo forme di partecipazione che valorizzano la diversità dei modi di apprendere, comunicare e costruire significati.

Da questa prospettiva, l'accessibilità alla lettura non può essere interpretata esclusivamente come adattamento di materiali o strumenti, ma come costruzione di ecosistemi educativi inclusivi nei quali libri, corpi, linguaggi e ambienti interagiscono in modo dinamico. L'*Outdoor Education* offre un terreno particolarmente fecondo per tale prospettiva, purché l'organizzazione degli spazi e delle attività sia orientata a garantire il diritto di tutti i bambini e le bambine a partecipare pienamente alle esperienze culturali e narrative²¹.

Verso una epistemologia pedagogica della lettura situata

Le riflessioni fin qui sviluppate conducono alla necessità di riformulare l'epistemologia della lettura all'interno di un orizzonte pedagogico che ne valorizzi la dimensione situata, incarnata e relazionale. La lettura, in questa prospettiva, si configura come un'esperienza educativa totalizzante, che coinvolge corpo, emozioni, memoria, immaginazione e linguaggio in un intreccio inscindibile. Tale approccio richiama un'epistemologia pedagogica fondata sulla complessità in grado di tenere insieme le molteplici dimensioni che definiscono l'atto del leggere.

Gli spazi naturali, intesi come ambienti di apprendimento ecologicamente e pedagogicamente significativi favoriscono una forma di lettura che si radica nella percezione sensoriale, nella mobilità del corpo e nella partecipazione attiva.

²⁰ *Nati per Leggere, Linee guida per la lettura inclusiva e condivisa*, AIB, Roma 2021, p. 12.

²¹ L. D'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Edu, Firenze 2023, p. 64.

In tali contesti, il libro si trasforma in oggetto relazionale e narrativo, il corpo del lettore diventa mediatore di significati, e la natura partecipa all'evento comunicativo come sfondo, contenuto e co-protagonista. Questa lettura situata, accessibile e plurale, si connota per un forte potenziale inclusivo: promuove *agency*, appartenenza e riconoscimento per tutti i soggetti educativi, in particolare per coloro che sperimentano forme di marginalità o esclusione.

Un simile approccio implica un ripensamento profondo delle categorie tradizionali che definiscono la lettura nei contesti educativi. Si tratta di superare la dicotomia tra lettura 'formativa' e 'ricreativa', tra sfera cognitiva e dimensione affettiva, tra educazione formale e informale, riconoscendo nella lettura un 'diritto culturale incarnato' e una pratica educativa trasformativa.

L'esperienza della lettura diventa così un atto di cittadinanza, una forma di cura pedagogica che riconosce il valore della diversità, promuove la partecipazione e costruisce legami tra soggetti, storie e paesaggi.

In questa direzione, si auspica lo sviluppo di una nuova cultura pedagogica della lettura, fondata su principi di equità, accessibilità e giustizia educativa.

Una cultura che sappia integrare pratiche multimodali e inclusive, sostenere il dialogo tra discipline (pedagogia, letteratura, ecologia, neuroscienze) e valorizzare i contesti di vita reali come spazi legittimi di apprendimento. La lettura situata – nei suoi intrecci tra voce, gesto, natura e narrazione – rappresenta allora una via pedagogica feconda per promuovere esperienze educative autentiche, generative e profondamente umane.

DANIELA PASQUALETTO
University of Enna Kore

ALESSANDRA LO PICCOLO
University of Enna Kore

Narrare la morte, formare alla vita. Performatività della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e figure della cittadinanza

Narrating Death, Forming Life. Performativity in Children's and Young Adult Literature and Figures of Citizenship

FABIO TOGNI, FRANCESCO CASOTTI*

Il contributo propone una rilettura della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza oltre ogni riduzione funzionale o meramente trasmissiva, assumendo la narrazione nella sua valenza performativa e formativa. Attraverso un itinerario teorico che intreccia filosofia del linguaggio, ermeneutica e pedagogia, il saggio interpreta la morte come figura estrema del limite, capace di rendere visibile la struttura drammaturgica dell'esistenza e di attivare processi di presa di forma del soggetto. La letteratura giovanile mostra come il confronto con il tragico non generi solo consapevolezza individuale, ma anche una diversa qualità del legame, della responsabilità e della vita comune. Emerge una concezione della cittadinanza non come esito della formazione, ma come sua forma relazionale intrinseca. La narrazione della morte si configura così come esperienza che forma simultaneamente la persona umana e il suo abitare il mondo condiviso.

PAROLE CHIAVE: NARRAZIONE; MORTE; FORMAZIONE; CITTADINANZA; LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA.

This article rereads children's and young adult literature beyond any merely functional or transmissive approach, grounding narrative in its performative and formative value. Through a theoretical path that brings together philosophy of language, hermeneutics, and pedagogy, death is interpreted as the extreme figure of limit, capable of revealing the dramaturgical structure of existence and of activating processes of subject formation. The youth literature shows how the encounter with the tragic generates not only individual awareness, but also a renewed quality of relationality, responsibility, and common life. Citizenship thus emerges not as an outcome of education, but as its intrinsic relational form. The narration of death is therefore configured as an experience that simultaneously shapes the human person and its way of inhabiting a shared world.

KEYWORDS: NARRATIVE; DEATH; FORMATION; CITIZENSHIP; CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

* Il primo, secondo e ultimo paragrafo sono stati curati da Fabio Togni, il terzo da Francesco Casotti.

Performatività del narrare e figura del limite: il triangolo morte-narrazione-formazione

Che le parole facciano cose, e non si limitino a dirle, costituisce una delle acquisizioni più feconde della filosofia contemporanea del linguaggio. Con Austin, soprattutto in *How to Do Things with Words*¹ del 1962, il linguaggio cessa di essere pensato come semplice specchio del reale e viene riconosciuto come azione: vi sono enunciati che non descrivono uno stato di cose già dato, ma producono essi stessi una modificazione del mondo, inaugurando un rapporto, istituendo una soglia, vincolando un soggetto, trasformando una situazione.

Assumere fino in fondo questa svolta significa riconoscere che il narrare non può essere compreso come il trasporto ornamentale di un contenuto previo, né come una tecnica secondaria di mediazione simbolica, ma come un vero e proprio agire umano, intenzionale, relazionale, storicamente situato.

In questa prospettiva, la narrazione non vale anzitutto per ciò che contiene, ma per il lavoro di significazione che mette in moto; non per il materiale che espone, ma per l'effetto di realtà che istituisce; non per il messaggio che veicola, ma per la forma che consente di assumere².

È precisamente questo il punto sul quale insiste una lettura della narrazione in chiave formativa: la narrazione possiede un valore non primariamente educativo, bensì formativo³, perché è coerente con la struttura stessa della persona umana e con il suo modo di cercare, costruire e abitare il senso⁴.

La persona non usa semplicemente narrazioni: in un senso più radicale, si costituisce narrativamente; e proprio per questo la narrazione, lungi dall'essere un accessorio metodologico, si mostra come uno dei dispositivi più potenti del processo di formazione personale.

Il punto, tuttavia, va ulteriormente radicalizzato.

¹ J.L. Austin, *Come fare cose con le parole*, trad. it. di C. Villata, a cura di M. Sbisà, C. Penco, Marietti 1820, Bologna 2019.

² Per un approfondimento e una fondazione epistemologica si veda il nostro: F. Togni, *Narrazione e ricerca autobiografica*, in V. Boffo, C. Benelli (edd.), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Anthology Digital Publishing, Prato 2024, pp. 3-28.

³ Sulla differenza tra educazione e formazione si veda G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: playdoier per una distinzione nell'unità*, in Id (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze*, Roma, Studium 2018, pp. 89-128.

⁴ P. Ricoeur, *L'identità narrativa*, trad. it. di A. Baldini, «Allegoria», XXI, 60 (luglio-dicembre 2009), pp. 93-104.

Se il narrare è azione, esso non agisce nel vuoto, ma sempre a contatto con qualcosa che resiste, eccede, interrompe.

La performatività della narrazione non si lascia comprendere davvero finché non viene messa a confronto con il suo banco di prova più severo: il limite.

È qui che il tema della morte entra non come contenuto narrativo tra gli altri, ma come figura estrema di quell'eccedenza del reale che obbliga il soggetto a significare senza poter mai saturare ciò che significa. In termini heideggeriani, la morte non è soltanto il fatto terminale dell'esistenza biologica, ma la possibilità più propria, quella che sottrae l'esserci alla dispersione impersonale e lo richiama alla radicalità della sua finitezza; il riferimento decisivo è qui alla trattazione dell'«essere-per-la-morte» in *Sein und Zeit*, in particolare nei §§ 46-53⁵. La morte, dunque, non aggiunge drammaticità alla vita dall'esterno; ne svela, piuttosto, la struttura ultimativa. E proprio per questo, in sede pedagogica, la morte non può essere trattata come un semplice tema sensibile, né come un tabù da aggirare con cautela retorica: essa è il punto in cui l'esperienza umana si scopre esposta, vulnerabile, non autosufficiente, ma insieme chiamata a un lavoro di riordinamento del senso. Là dove la linearità dell'esperienza si spezza e il linguaggio ordinario vacilla, là il narrare mostra la sua necessità.

La narrazione, infatti, non elimina il limite.

Sarebbe anzi una caricatura consolatoria pensarlo. Essa non cancella la morte, non la addomestica integralmente, non la scioglie in un sapere pacificante. Fa qualcosa di molto più serio: la rende abitabile. Introduce tra il soggetto e l'urto del reale una forma, non per separarlo dalla verità dell'esperienza, ma per consentirgli di sostenerla. In questo senso, narrare significa articolare una distanza che non allontana, bensì rende possibile un avvicinamento non distruttivo.

Si comprende allora perché la verità del testo non possa essere collocata semplicemente dentro la materialità chiusa del documento: la narrazione realizza la sua verità quando genera una nuova storia di comprensione, quando produce una riorganizzazione del senso, quando attesta qualcuno e qualcosa al di là della semplice enunciazione⁶.

La performatività narrativa è precisamente questo eccedere il già dato: non un *surplus* estetico, ma la capacità di inaugurare un mondo. Anche per questo, la via performativa conduce a una tesi ulteriore: la verità della narrazione non coincide né

⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, nuova edizione a cura di F. Volpi, Longanesi, Milano 2005.

⁶ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989.

con il testo isolato né con la psicologia del suo autore, ma si dà nel dialogo che il testo rende possibile con il lettore.

È qui che il contributo di Ricoeur diventa decisivo. In *Temps et récit* (1983-1985), soprattutto nella teoria tripartita della *mimesis*, la narrazione non è compresa come semplice duplicazione del reale, ma come configurazione di un mondo possibile. La *mimesis II*, che ordina e configura la trama, trova il suo compimento nella *mimesis III*, cioè nella rfigurazione: il testo diviene vero quando il mondo che propone interseca il mondo del lettore e ne riorganizza la comprensione di sé e dell'esperienza⁷.

La verità della narrazione, dunque, non risiede né nella pura intenzione autoriale né nell'autosufficienza del testo, ma in questo spazio terzo in cui il lettore è chiamato a misurarsi con una proposta di senso che non gli appartiene originariamente e che pure lo riguarda. Il testo è vero nella misura in cui apre un mondo e consente a qualcuno di entrarvi senza annullarne l'alterità.

Lo stesso Ricoeur, in *Soi-même comme un autre* del 1990, mostra poi che l'identità narrativa non è il semplice racconto di un io già dato, ma il processo attraverso cui il soggetto si comprende nel tempo, tenendo insieme permanenza e trasformazione, medesimezza e ipseità⁸.

Da questo punto di vista, anche il richiamo a Eco è essenziale.

La narrazione eccede le intenzioni dell'autore non perché autorizzi un arbitrio interpretativo illimitato, ma perché, una volta consegnato alla forma del testo, il senso si sottrae alla sovranità di chi lo ha prodotto. In *Lector in fabula* del 1979, Eco insiste sul fatto che il testo è una 'macchina pigra' che chiede di essere cooperativamente attualizzata dal lettore; e tuttavia tale cooperazione non coincide con una libertà assoluta, bensì con l'attivazione di possibilità interpretative inscritte nella configurazione testuale stessa⁹. La verità della narrazione non sta, allora, nel rapporto psicologico tra autore e lettore, ma nel dialogo tra lettore e forma narrativa, là dove quest'ultima eccede sempre, almeno in parte, l'intenzione che l'ha generata. In questo senso, anche la prospettiva di qualche anno precedente

⁷ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. I, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 2021; Id., *Tempo e racconto*, vol. II. *La configurazione nel racconto di finzione*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 2023; Id., *Tempo e racconto*, vol. III. *Il tempo raccontato*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 2024.

⁸ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

⁹ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 2001.

dell'*Opera aperta*¹⁰ risulta utile: il testo non è chiuso in una significazione univoca, ma strutturalmente disponibile a una pluralità regolata di compimenti.

La nozione di intertestualità, introdotta da Julia Kristeva, consente di spingere ancora oltre questo punto.

Ogni testo, lungi dal costituirsi come monade compatta, è 'mosaico di citazioni', assorbimento e trasformazione di altri testi. Ne consegue che la narrazione non nasce mai da un'origine pura, né coincide mai integralmente con se stessa: è sempre attraversata da echi, sedimenti, rimandi, riscritture. Anche per questo eccede l'autore. Il testo narrativo è una trama di voci prima ancora che una dichiarazione individuale¹¹; e la sua verità non può essere cercata né nella sua lettera isolata né nell'intenzione originaria di chi l'ha scritto, ma nell'evento interpretativo che la sua tessitura rende possibile.

In questa linea, la prospettiva di Gadamer consente di comprendere il carattere propriamente ermeneutico di tale eccedenza. In *Wahrheit und Methode* del 1960¹², soprattutto nei passaggi dedicati alla *Wirkungsgeschichte* e alla *Horizontverschmelzung*, comprendere un testo non significa riprodurre dall'esterno un significato già fissato, ma entrare in un processo dialogico in cui l'interprete è egli stesso coinvolto e trasformato. La verità dell'opera si dà nella fusione degli orizzonti: non come cancellazione della distanza, ma come evento ermeneutico in cui il testo, proprio nella sua alterità, interpella il lettore e gli chiede di ripensare il proprio mondo. La narrazione si presenta così come una forma di tradizione viva, che non trasmette semplicemente contenuti, ma espone chi legge a qualcosa che lo precede, lo supera e, tuttavia, lo riguarda intimamente. Il testo non è vero perché coincide con un significato chiuso; è vero perché continua ad accadere.

È precisamente qui che l'intenzionalità educativa della narrazione si mostra nel suo significato più alto. Essa non consiste nell'inserire dentro il testo un messaggio pedagogico da decodificare, né nel predisporre un contenuto morale da applicare. L'intenzionalità educativa, quando la narrazione è autentica, si trasforma piuttosto in dispositivo della formazione: si offre al lettore come alterità significativa, come forma che non si lascia possedere immediatamente ma che chiede di essere attraversata.

¹⁰ Id., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano 2000.

¹¹ J. Kristeva, *Simeiótikī. Ricerche per una semanalisi*, trad. it. di P. Ricci, Feltrinelli, Milano 1978.

¹² H.-G. Gadamer, *Verità e metodo. Testo tedesco a fronte*, a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 2000.

Il lettore non riceve soltanto una lezione; viene esposto a una esperienza di senso che lo obbliga a prendere posizione, a riordinare il proprio orizzonte, a lasciarsi formare proprio da ciò che non coincide con lui. In questa eccedenza, che è insieme simbolica, ermeneutica e relazionale, la narrazione realizza la propria performatività più radicale: non semplicemente comunica qualcosa a qualcuno, ma mette in moto un processo in cui il soggetto, misurandosi con l'alterità del testo, può assumere una forma nuova.

Per rendere pensabile questa dinamica, può essere utile introdurre una figura non ornamentale ma concettuale: il triangolo morte–narrazione–formazione.

Non si tratta di un artificio espositivo.

La figura triangolare consente di mostrare, con la necessaria nettezza geometrica, che nessuno dei tre poli è autosufficiente. Il primo vertice è la morte: non l'evento cronologico soltanto, ma il nome del limite, della frattura, dell'irriducibile. Il secondo vertice è la narrazione: non il racconto come genere, ma l'azione significativa che prende in carico l'esperienza e la dispone in una forma dicibile. Il terzo vertice è la formazione: non l'accumulo di contenuti o di competenze, ma la presa di forma della persona umana nel vivo del suo rapporto con ciò che gli accade. Se si isola uno di questi vertici, la figura collassa. Senza morte, o più ampiamente senza limite, non vi è alcuna urgenza trasformativa: si avrebbe soltanto una circolazione di racconti privi di necessità. Senza narrazione, il limite resterebbe muto, subito, opaco, incapace di entrare in una trama di senso. Senza formazione, infine, la narrazione resterebbe un puro gioco linguistico o estetico, incapace di incidere sulla struttura dell'esistenza.

Il triangolo non è però equilatero. E non deve esserlo.

La sua forza euristica sta proprio nella tensione asimmetrica dei lati.

Il vertice della morte grava come eccedenza: pesa di più, inclina la figura, la espone al rischio del crollo.

Il lato della narrazione lavora come mediazione: tiene insieme senza annullare la distanza tra l'urto del limite e la risposta del soggetto.

Il lato della formazione è quello lungo, il quale misura l'esito del processo: se e in che modo il soggetto riesca non a spiegare la morte, ma a lasciarsi trasformare dal confronto con essa.

In questo senso, più che un triangolo statico, siamo di fronte a una figura dinamica: il limite preme, la narrazione raccoglie e rilancia, la formazione assume e riorienta. La forma che ne deriva non è mai data una volta per tutte. Essa va pensata, ancora

con Ricoeur¹³, come configurazione temporale dell'esperienza: l'evento entra nella trama, la trama restituisce un mondo possibile, il soggetto si comprende diversamente alla luce di ciò che ha narrato e letto. La *mimesis* narrativa non duplica la vita; la riconfigura.

Da questo punto di vista, narrare la morte e leggere la morte diventano due operazioni pedagogicamente decisive. Non perché offrano una catechesi implicita sulla finitezza, né perché assicurino una terapia automatica del dolore, ma perché costringono il soggetto a esporsi a ciò che più di ogni altra cosa resiste alla semplificazione.

Leggere storie in cui la morte compare, incombe, interrompe, sottrae, lascia tracce, non significa apprendere una dottrina della fine, ma esercitarsi a una più radicale comprensione della vita. La morte, infatti, non rende importante se stessa; rende seria la vita¹⁴. E la narrazione proprio perché non sopprime il negativo ma gli dà forma, permette a tale serietà di non degenerare né in mutismo né in sentimentalismo. Qui si colloca la sua funzione propriamente formativa: non nell'edulcorare il tragico, ma nel sottrarlo tanto alla brutalità del fatto nudo quanto alla banalità del discorso edificante. La narrazione degna di questo nome non consola troppo presto; lavora, piuttosto, come luogo di attestazione, dove il soggetto può sostare abbastanza a lungo da lasciare che il senso si riorganizzi¹⁵.

Per questo, nei contesti di accompagnamento alla morte, il triangolo morte-narrazione-formazione non rappresenta una soluzione tra le altre, ma la struttura minima dell'agire educativo. Se il limite viene ridotto a fatto biologico, l'accompagnamento si medicalizza. Se la narrazione viene ridotta a informazione o a ritualità verbale, l'accompagnamento si svuota. Se la formazione viene ridotta a sostegno adattivo, il soggetto viene aiutato forse a reggere, ma non a trasformarsi. Solo mantenendo in tensione i tre lati della figura è possibile pensare una cura educativa all'altezza della finitezza umana: una cura che non promette l'impossibile, ma neppure abdica alla propria responsabilità simbolica; che non colma il vuoto, ma impedisce che il vuoto diventi insignificanza; che non spiega definitivamente la morte, ma consente, attraverso di essa, una più intensa e veritativa comprensione della vita. In questo senso, la performatività della narrazione trova nel limite il suo criterio di verità, e la formazione mostra il proprio

¹³ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. I, cit.

¹⁴ V. Jankélévitch, *Pensare la morte?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

¹⁵ P. Ricoeur, *L'attestazione. Tra fenomenologia e ontologia*, a cura di B. Bonato, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1993.

volto più alto: non proteggere dal reale, ma rendere possibile una forma umana del suo attraversamento.

Se il primo triangolo mostra come la morte, resa dicibile dalla narrazione, possa diventare occasione di formazione, resta ancora da chiarire in che modo tale dinamica apra alla cittadinanza senza che quest'ultima appaia come un'aggiunta esterna o una successiva applicazione sociale.

Il punto di passaggio è il limite.

La morte ne rappresenta la figura estrema, ma non ne esaurisce il significato: il limite appartiene in modo costitutivo alla condizione della persona umana. Non è soltanto ciò che interrompe, ma anche ciò che delimita, espone, situa; e proprio per questo rende possibile l'esercizio della libertà. Senza limite, infatti, non vi sarebbe nulla da assumere, nulla da decidere, nulla a cui dare forma. La libertà non si esercita nonostante il limite, ma attraverso di esso: il limite è, per così dire, l'ombra costitutiva della libertà, ciò che sottrae l'agire all'indistinzione e lo espone alla responsabilità della scelta¹⁶.

In questa prospettiva, il confronto con la morte non vale soltanto perché costringe il soggetto a misurarsi con la finitezza, ma perché rende visibile la struttura più profonda dell'agire umano: si diventa propriamente persone non quando si evade dal limite, ma quando lo si assume nella forma della decisione. È precisamente qui che la formazione si mostra come presa di forma del soggetto nel vivo della sua libertà. E tuttavia una libertà realmente umana, proprio perché non è arbitrio ma orientamento sensato dell'agire, non si chiude mai in una sfera puramente privata. Ogni autentico esercizio della libertà apre già uno spazio comune, poiché il bene che si realizza nella forma riuscita della persona non è mai soltanto suo, ma, in quanto bene, è sempre anche principio di convivenza e possibilità di mondo condiviso.

Per questo la cittadinanza può essere pensata non come il risultato ulteriore della formazione, ma come la sua forma relazionale e generativa. La città, in tale orizzonte, non è semplicemente il luogo esterno dell'azione civile, ma lo sfondo in cui la persona prende forma e, insieme, contribuisce a dare forma al mondo comune. Là dove il soggetto, attraverso la narrazione, impara a sostenere il limite – tanto più quando si configura nella morte – e a esercitare la libertà in modo responsabile, lì è già all'opera una figura della cittadinanza. Non come adattamento

¹⁶ Ci si inserisce nel solco della riflessione di Pareyson sulla libertà come inizio, scelta e responsabilità, e sulla necessità che l'agire assuma la situazione concreta entro cui si dà. L. Pareyson, *Filosofia della libertà*, in Id., *Persona e libertà*, a cura di G. Riconda, La Scuola, Brescia 2011, p. 151; Id., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995.

a regole esteriori, ma come processo di costruzione della città quale luogo umano della persona.

La forma del sé come forma della convivenza: il triangolo narrazione-formazione-cittadinanza

Se il confronto con il limite rende visibile la struttura più propria dell'agire umano, allora la cittadinanza non può essere pensata come una conseguenza esterna della formazione, né come il suo prolungamento sociale. Essa è già implicata nella forma che il soggetto assume quando, attraverso la narrazione, giunge a una comprensione più intensa del proprio esserci, del proprio limite e della propria libertà. In questo senso, la cittadinanza non si aggiunge alla formazione: ne costituisce la figura relazionale intrinseca. Non viene dopo. È già dentro.

La tradizione aristotelica consente di pensare con particolare chiarezza questa coimplicazione.

Nell'orizzonte dello *zoon politikon*, l'essere umano non è un individuo autosufficiente che decide in seguito di entrare in rapporto con altri individui, ma un essere la cui stessa forma si compie nella *polis*, cioè nello spazio della vita comune ordinata. Per questo, già nell'*Etica Nicomachea* (I, 2)¹⁷ e nella *Politica* (I, 2)¹⁸, il bene dell'uomo appare inseparabile dal bene della città, e anzi quest'ultimo viene detto più perfetto non perché contraddica il primo, ma perché lo custodisce e lo porta a pienezza. Il bene comune non è un bene concorrente rispetto al bene personale; è il bene personale sottratto al suo impoverimento individualistico e riconosciuto nella sua misura propriamente umana.

Tommaso d'Aquino radicalizza questo punto. Il bene comune non è né la semplice somma dei beni individuali né il sacrificio dell'individuo a favore di una totalità anonima. Esso è piuttosto il principio ordinatore che rende possibile anche il bene dei singoli. In questo senso, ciò che è autenticamente bene per una persona, proprio in quanto bene, non può che essere ordinabile anche al bene di tutti¹⁹. Se così non fosse, non si tratterebbe di un bene in senso pieno, ma di una preferenza soggettiva

¹⁷ Aristotele, *Etica Nicomachea. Testo greco a fronte*, trad. it., introduzione e note di C. Natali, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 7-9.

¹⁸ Aristotele, *Politica*, a cura di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 11-13.

¹⁹ Cfr. *Summa Theologiae*, I-II, qq. 90-97, Tommaso d'Aquino, *Somma di teologia. Testo latino a fronte*, vol. 2/1: *Prima Secundae*, trad. it. di V. Cairoli, F. Fiorentino, Città Nuova, Roma 2018.

o di un interesse particolare. La cittadinanza, allora, cessa di essere un'aggiunta procedurale e si mostra come il nome politico della forma riuscita della vita umana. È qui che la narrazione torna a rivelarsi decisiva.

Se la persona umana possiede una struttura narrativa originaria, e se la formazione coincide con il processo attraverso cui tale struttura prende forma, allora narrare non significa semplicemente raccontare ciò che si è vissuto, ma concorrere alla costituzione del modo in cui quel vissuto verrà abitato.

La narrazione non aggiunge alla vita una glossa: le dà profilo, ne organizza il tempo, ne disegna le priorità, ne mette in evidenza fratture, passaggi, promesse. Il soggetto, narrando, non registra soltanto la propria storia: la assume, se ne lascia interrogare, la orienta verso una figura possibile di sé. E questo movimento, proprio perché riguarda il modo in cui uno si dispone rispetto a se stesso, riguarda già anche il modo in cui si dispone rispetto agli altri e al mondo²⁰. La forma del sé non matura mai in isolamento; prende corpo entro orizzonti condivisi di linguaggio, memoria, attesa e riconoscimento.

Il punto decisivo è allora questo: la narrazione della morte forma in quanto cittadini poiché espone la persona al limite comune e universale della condizione umana e la costringe a ripensare il valore dei legami, della responsabilità, della cura e della verità dell'agire nello spazio condiviso. In altri termini, la cittadinanza entra qui non come tema aggiuntivo o come applicazione sociale successiva, ma come forma relazionale che nasce quando il soggetto, esposto al limite comune, impara a ripensare se stesso dentro il legame, la responsabilità e il mondo condiviso.

La morte rompe l'illusione dell'autosufficienza²¹; la narrazione impedisce che tale rottura precipiti nell'insignificanza; la formazione consiste nell'assumere questa esposizione in una forma di vita. In questo senso, si può dire che si vive come si muore e si muore come si vive: non per una meccanica continuità biografica, ma perché il confronto con il limite porta alla luce la forma complessiva dell'agire²². Il morire non è esterno al vivere: ne manifesta, nel punto estremo, la qualità etica, relazionale e simbolica.

²⁰ Per una comprensione dell'agire umano come originariamente esposto alla pluralità e inscritto nello spazio del mondo comune, cfr. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 2017, pp.13-20.

²¹ Per una lettura della morte come esperienza che sottrae il soggetto all'illusione dell'autosufficienza e lo espone alla domanda di senso, cfr. G. Scherer, *Il problema della morte nella filosofia* [1979], Queriniana, Brescia 1995.

²² Si veda la riflessione sull'imperitività della quoddità nella riflessione sulla morte in V. Jankélévitch, *La morte* [1977], trad. it. di V. Zini, a cura di E. Lisciani Petrini, Einaudi, Torino 2009, pp. 446-462.

È nell'universale della morte, intesa come apertura radicale e cura dell'alterità, che il primo triangolo si converte nel secondo, riconfigurandosi come narrazione-formazione-cittadinanza.

Il primo vertice è la narrazione, intesa come azione significativa, come pratica che configura il reale e rende l'esperienza pensabile. Il secondo vertice è la formazione, cioè la presa di forma del soggetto che, attraverso la narrazione, assume una posizione di fronte a ciò che vive. Il terzo vertice è la cittadinanza, vale a dire la forma comune e relazionale che tale presa di forma inevitabilmente assume quando è autentica.

Anche qui la figura non è statica.

La narrazione apre un mondo; la formazione assume quel mondo come forma possibile del sé; la cittadinanza verifica quella forma nello spazio del comune. Se uno dei tre lati viene meno, l'intera figura si deforma²³. Senza narrazione, l'esperienza resta frammentaria, muta o puramente reattiva. Senza formazione, la narrazione resta superficie espressiva o compiacimento estetico. Senza cittadinanza, la formazione si chiude in un perfezionamento privato e, proprio per questo, si tradisce.

Ricoeur offre qui una mediazione decisiva: il sé non appare come un io autosufficiente che in un secondo momento si apre all'altro, ma come una forma di identità che si comprende solo attraverso mediazioni simboliche, racconti condivisi e riconoscimento reciproco. L'identità narrativa non consiste nel semplice racconto di una interiorità già data, ma nel lavoro con cui il soggetto tiene insieme permanenza e trasformazione, memoria e promessa. Proprio per questo essa non è mai solipsistica. E proprio qui si innesta il nucleo della sollecitudine: il sé si compie non nell'autoconservazione, ma nella dedizione a ciò che, eccedendo il proprio interesse immediato, rende la vita degna di essere vissuta e il mondo più umano da abitare. In questo senso, una buona causa per vivere è anche una buona causa per morire: non perché la morte venga cercata o idealizzata, ma perché il limite porta alla luce l'orientamento ultimo dell'esistenza. La sollecitudine, allora, non resta privata, ma domanda il comune e tende alle istituzioni giuste²⁴.

La riflessione agostiniana consente di cogliere il fondamento esistenziale di questa unità.

²³ V. Boffo, *Introduzione. La cura archetipo della forma*, in Ead. (ed.), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, CLUEB, Bologna 2006, pp. 7-14.

²⁴ Sul famoso Tripode dell'Etica di Paul Ricoeur si veda Id., *Sé come un altro*, cit., pp. 288 e ss.

Nella distinzione tra *amor sui* e *amor Dei*, non si tratta di opporre banalmente amore di sé e amore dell'altro, ma di interrogare l'ordine dell'amore che orienta l'agire umano. Un amore di sé disordinato, incurvato su se stesso, sottrae il soggetto alla verità del proprio essere e lo chiude in una forma possessiva della relazione; un amore ordinato, invece, non annulla il sé, ma lo libera dall'idolatria di se stesso, aprendolo a una misura più vera della propria esistenza²⁵. La cittadinanza non nasce, allora, quando il soggetto rinuncia a sé, ma quando smette di fraintendere se stesso. Solo chi si comprende in modo non narcisistico, non possessivo, non chiuso, può abitare davvero il comune. E questo significa stare di fronte alla morte che è l'evento radicale che spoglia dalla concupiscenza l'anima²⁶.

Da questo punto di vista, la narrazione svolge una funzione decisiva. Essa può irrigidire il soggetto nelle sue autoassolutizzazioni, ma può anche dislocarlo, convertirlo, costringerlo a vedersi in rapporto, a riconoscere il proprio limite, a inscrivere la propria vicenda in una trama più ampia. Qui si gioca il suo significato pedagogico più profondo. Non si tratta di utilizzare storie per inculcare norme civiche, né di estrarre dai testi una morale della convivenza. Più radicalmente, si tratta di riconoscere che la narrazione forma il soggetto nella misura in cui lo espone a un'esperienza di senso che eccede il suo immediato e lo obbliga a una presa di posizione sul mondo, cosa che la morte porta qui al suo grado più alto di evidenza. E poiché il mondo umano è sempre già mondo condiviso, questa presa di posizione è, da subito, anche una figura della cittadinanza.

Il triangolo narrazione-formazione-cittadinanza restituisce così l'unità di un processo che non può essere frammentato senza perdere la sua efficacia. La cittadinanza non è il fine esterno dell'educazione, né il suo esito successivo, ma il suo nome pubblico. Non ciò che si aggiunge al soggetto quando esso sia già compiuto, ma la forma comune del suo compiersi. Là dove la narrazione consente al soggetto di assumere più consapevolmente il proprio limite, di esercitare la libertà in modo sensato e di riconoscersi in un ordine di relazioni che non lo 'mortifica' ma lo compie, lì la formazione è già cittadinanza. E la cittadinanza, a sua volta, non è altro che la verità condivisa di una formazione riuscita.

²⁵ S. Agostino, *La città di Dio*, a cura di L. Alici, Bompiani, Milano 2001.

²⁶ Sul nesso, di ascendenza agostiniana, tra disordine dell'amore, ripiegamento narcisistico del soggetto e apertura all'altro come condizione di una vita comune autentica, cfr. L. Alici, *L'altro nell'io. In dialogo con sant'Agostino*, Città Nuova, Roma 1999, pp. 88-95; H. Arendt, *Il concetto d'amore in Agostino. Saggio di interpretazione filosofica* [1929], SE, Milano 2004.

Figure del limite e presa di forma: narrare la morte nelle storie di adolescenti

Molti modelli teorici presenti nella letteratura scientifica che si è occupata delle transizioni nel corso di vita fanno esplicito riferimento a un'esperienza di 'rottura' connessa ai cambiamenti esistenziali, da cui possono originarsi nuove rappresentazioni del sé, nonché degli attori e dei contesti che caratterizzano la personale trama biografica di ogni persona²⁷. In tal senso, si può intuire quindi come l'adolescenza, età segnata da trasformazioni profonde e lutti simbolici²⁸, si affacci su un paesaggio interiore in cui il mortale e il vitale si intrecciano in modo unico ed esemplare. Proprio per questo, sostenere che il richiamo della morte sia parte costitutiva del vissuto adolescenziale è tutt'altro che iperbolico o pittoresco: in una fase contraddistinta, da una parte, da inevitabili discontinuità con il passato e, dall'altra, da vertiginose, eccitanti e disorientanti scoperte – prima fra tutte quella del piacere sessuale²⁹ – l'adolescente è chiamato a intraprendere il proprio processo di 'presa di forma', districandosi tra morti interiori e ripetuti tentativi di individuare e definire il proprio limite³⁰.

Non è un caso, quindi, che le storie dedicate a giovani lettrici e lettori, aventi come protagonisti loro coetanei, affrontino spesso, in modo più o meno diretto, l'incontro con l'evento morte, rispecchiando il desiderio di un confronto con l'esperienza estrema per antonomasia. La letteratura per l'adolescenza può quindi delinearsi come un dispositivo pedagogico-educativo utile a ricollocare l'inquietudine e il fascino per la caducità e la finitezza – particolarmente imponenti durante gli anni in cui si verifica una 'nuova nascita' – all'interno di una cornice di senso, promuovendo così un'educazione tanatologica. Ma proprio alla luce di quanto emerso fin qui, tale funzione non va compresa in senso meramente trasmissivo o didascalico. Le storie che mettono in scena la morte non valgono infatti solo per il contenuto che tematizzano, ma per il lavoro di significazione che rendono possibile. In esse la morte non è un semplice argomento: è il vertice di una tensione che, attraverso la narrazione, può attivare processi di formazione.

²⁷ N. Golan, *Passing Through Transitions. A Guide for Practitioners*, THE FREE PRESS, New York 1981, pp. 11-23. L'autrice ricostruisce l'orizzonte teorico attorno alla categoria di transizione, facendo emergere alcune similitudini tra le diverse prospettive in merito all'idea di una fase di perdita propria di ogni cambiamento esistenziale.

²⁸ M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza, Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, p. 54. Tra le molteplici perdite simboliche, quella della propria dimensione infantile e dell'idea della famiglia onnipotente sono particolarmente necessarie per lasciare spazio a nuovi significati.

²⁹ F. Togni, *L'«invenzione» dell'adolescenza. Ritualità, pudore, tenerezza e «adulità ritardata»*, Studium, Roma 2015, p. 68.

³⁰ M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 54.

Senza alcuna pretesa di catalogazione esaustiva, verranno in seguito analizzati alcuni esempi letterari in cui la morte, e le sue diverse forme, accompagna ragazzi e ragazze nelle loro vicende quotidiane, costituendosi come presenza talvolta ordinaria, talvolta straordinaria, ma sempre propulsiva di processi educativi e formativi. I casi che seguono possono essere letti come diverse figure del rapporto tra morte, narrazione e formazione: talvolta il limite si presenta come fascinazione e prova; talvolta come assenza che continua a strutturare il presente; talvolta come avvicinamento concreto alla propria fine. In ogni caso, la narrazione non si limita a registrare tali esperienze, ma ne rende possibile l'attraversamento simbolico e, con esso, una presa di forma del soggetto.

Il fascino del limite: fantasia di morte, prova e coraggio

Ne *Le avventure di Tom Sawyer*³¹, romanzo pubblicato nel 1876 e ambientato negli Stati Uniti d'America poco prima della metà del diciannovesimo secolo, lo scrittore Mark Twain ha centrato più parti della narrazione sul tema della morte, tanto che può essere considerata il filo rosso del percorso di formazione del protagonista.

Tom è un orfano che vive insieme alla famiglia della zia, figura di attaccamento e affetto, alla quale però combina ogni giorno qualche nuova marachella; insieme ad altri compagni di merende inventa sempre nuovi stratagemmi per aggirare i doveri e godere dei piaceri che la vita in una piccola cittadina può regalare. Ed è proprio durante le sue avventure che si assiste a un vissuto interiore caratterizzato da sbalzi estremi e mutevoli: passa infatti da entusiasmi incontenibili ad abissali disperazioni alla velocità della luce. In uno dei suoi tipici 'sprofondamenti', dovuto a un gesto umiliante di una compagna di scuola di cui si era perduto innamorado, immagina la propria morte, fantasticando sulle reazioni dell'amica: «Le si era avvicinato con le migliori intenzioni del mondo e lei lo aveva trattato come un cane – proprio come un cane, sì. Se ne sarebbe pentita un giorno [...]. Ah, se solo avesse potuto morire per un po' di tempo»³².

La propria morte vagheggiata, qui tutt'altro che evento definitivo, diventa per Tom il mezzo per vendicarsi di quelle che egli vive come ingiustizie, ipotizzando di far travolgere dai sensi di colpa chiunque abbia a lui recato un dispiacere. Ma non solo: diventa anche la lente attraverso cui verificare quanto lui sia importante nella vita

³¹ M. Twain, *Le avventure di Tom Sawyer*, trad. it. di S. Sacchini, Feltrinelli, Milano 2025.

³² Ivi, p. 73.

dei suoi familiari e compaesani, anelando conferme e mettendo alla prova l'affetto dei suoi cari. In un passaggio successivo, infatti, decide di fuggire da casa con alcuni amici, rifugiandosi in una zona vicina immersa nella natura e desiderando di vivere per sempre come selvaggio. Venuti a conoscenza dell'allarmismo diffuso in paese a causa della loro scomparsa, creduti ormai annegati, i tre amici vengono travolti da un'eccitazione sconvolgente, immaginando di diventare figure sacre e intoccabili agli occhi di tutta la cittadina in lutto:

In un attimo, i tre si sentirono eroi. Ecco uno smagliante trionfo; al villaggio avvertivano la loro mancanza; li piangevano; i cuori si spezzavano; si versavano lacrime; si affacciavano ricordi accusatori di sgarbatezze nei confronti di questi poveri ragazzi smarriti, e si indulgeva a inutili rimpianti e rimorsi; e, cosa più importante di tutte, i defunti erano l'argomento prediletto dell'intero paese e l'invidia di tutti i ragazzi [...]³³.

E in effetti, al loro rientro – avvenuto in modo glorioso durante il loro 'funerale' – vengono coperti da mille attenzioni, diventando per un periodo il centro del mondo delle loro famiglie. Ma per Tom in particolare, il confronto con la morte concreta non tarda ad arrivare, sfidando il coraggio del giovane monello per ben due volte, che si trasforma, pagina dopo pagina, in un eroe romantico dalle sorprendenti risorse. Durante una gita con un gruppo di compagni di scuola in una grotta, il protagonista e l'amica del cuore, impegnati a giocare senza troppo pensare alle regole, si perdono tra i vari cunicoli, non riuscendo più a trovare la strada di uscita. Con il passare delle ore e dei giorni, mentre gli adulti conducono senza tregua ricerche su ricerche, la speranza di un lieto fine si affievolisce sempre più: la compagna di Tom, ormai stremata, è prossima alla resa; il ragazzo, invece, diventa il punto di riferimento della coppia e, in modo abile, attento e maturo, riesce a trovare una soluzione e a mettere entrambi in salvo.

Contemporaneamente, anche un'altra sottotrama della storia spinge Tom ad intervenire in modo coraggioso: dopo essere sgattaiolato una notte con un amico in un cimitero, i due assistono di nascosto a un omicidio commesso da un efferato criminale, per il quale viene però incolpato un innocente. Gli amici giurano quindi di non parlare con nessuno dell'accaduto, essendo terrorizzati all'idea di diventare le prossime vittime dell'antagonista. Ma Tom, in preda ai sensi di colpa per l'uomo incolpato ingiustamente e a rischio di condanna di morte, agisce eroicamente:

³³ Ivi, p. 117.

diventa infatti un testimone chiave durante il processo, raccontando tutta la verità e svelando il nome del vero artefice dell'assassinio, che si dilegua prontamente. La paura della morte ha quindi avuto la peggio sul senso di giustizia del protagonista. La morte in *Le avventure di Tom Sawyer* è quindi rappresentata in due versioni, che riflettono anche il percorso di crescita del ragazzo: da una parte, è caricata di fascino, tanto da essere fantasticata per rispondere a un bisogno egocentrico di visibilità; dall'altra, si costituisce come sfida e rito di passaggio verso una forma del sé eroica e responsabile. La traiettoria di Tom mostra così come la fascinazione per il limite possa trasformarsi, attraverso la prova, in una prima figura di responsabilità: la morte non resta solo immaginata, ma diviene occasione di coraggio, verità e decisione.

Le assenze che formano: lutto, tempo e riorganizzazione del sé

Se la transizione dall'infanzia è già caratterizzata da inevitabili perdite simboliche, l'esperienza della morte di una persona significativa durante l'età adolescenziale si costituisce come un 'lutto su lutti', generando un probabile impatto profondo sullo sviluppo del sé e sulle relazioni che si costruiscono con gli altri e con il mondo. Almeno questo è quanto emerge da diversi riferimenti letterari del secolo scorso, che hanno raccontato storie di giovani alle prese con l'elaborazione dei vuoti lasciati dai propri cari morti, indagando, in linea con l'avvento della psicoanalisi, gli effetti della recisione dei legami affettivi sulla psiche. In questi casi, la morte non si impone anzitutto come sfida immediata, ma come assenza che continua a lavorare il tempo dell'esistenza. Il rapporto con gli assenti sembra allora disporsi secondo tre direzioni temporali differenti: lo sguardo al passato, la sospensione nel presente, la riapertura verso il futuro.

Holden Caulfield è il sedicenne narratore delle proprie vicende in *Il giovane Holden*³⁴, romanzo dello scrittore J. D. Salinger (1951), ambientato prevalentemente a New York nei giorni precedenti alle vacanze di Natale. Espulso dal collegio, Holden decide di posticipare il rientro a casa, lasciando i genitori e la sorella ancora per un po' ignari di quanto accaduto; in attesa della data prevista per il suo ritorno, si ferma in città per alcune notti, piombando continuamente in qualche guaio.

³⁴ J.D. Salinger, *Il giovane Holden*, trad. it. di M. Colombo, Einaudi, Torino 2014.

Al contrario di Tom Sawyer, in cui l'azione prevale sempre sul pensiero, Holden coglie ogni disavventura come occasione di riflessione sul proprio futuro – seppur in egual modo in preda a sbalzi di umore vertiginosi – facendo emergere una prospettiva disincantata nei confronti del mondo adulto. Detesta tutto: la scuola, i compagni, i genitori, le persone che incontra e ogni possibile traiettoria progettuale; al contempo, nutre una profonda simpatia per tutti i bambini, tanto che sua sorella minore, chiamata affettuosamente 'la vecchia Phoebe', rappresenta uno dei pochi riferimenti con cui desidera davvero confrontarsi.

Questa propensione verso l'infanzia, associata al rifiuto di un'adulità non troppo lontana, si collega alla relazione enfatizzata e idealizzata con il fratello minore deceduto, Allie, morto pochi anni prima a causa di una malattia e presenza costante nei suoi pensieri. Nella narrazione, infatti, si pongono in netto contrasto il presente e il futuro – ritratti cupamente dalle parole del protagonista – e un passato idilliaco, costituito prevalentemente dai ricordi con il fratello. Il lutto per Holden riflette quella che sembra essere un'antinomia tra infanzia ed età adulta; ma anche un tempo che non esiste più e un nuovo capitolo di vita che egli non vuole iniziare a scrivere. La morte accompagna quindi il protagonista nell'esplorazione delle proprie fragilità emotive, che verranno in parte accolte e raccordate proprio dalla sorella più piccola. In Holden prevale la direzione del passato. L'assenza del fratello non viene ancora trasformata in un compito o in una possibilità di futuro, ma trattiene il soggetto in una temporalità retrospettiva, segnata dalla nostalgia e dalla resistenza a crescere. Proprio per questo la sua vicenda mostra bene come il lutto, pur senza tradursi immediatamente in azione, possa diventare uno spazio di interrogazione profonda del sé.

Il rapporto tra morte, lutto e adolescenza è forse ancora più centrale nella storia di Jack e dei suoi tre fratelli, protagonisti del romanzo *Il giardino di cemento* di Ian McEvan (1978)³⁵, rimasti orfani in breve tempo di entrambi i genitori e costretti a ristrutturare completamente le proprie dinamiche familiari. La coincidenza temporale tra la morte del padre, che segna l'inizio del racconto, e la scoperta del piacere legato alla masturbazione da parte di Jack costituisce il 'sinolo' entro cui si sviluppa la trama, intrecciando la dimensione dell'*eros* con quella del *thanatos*; una relazione, quest'ultima, determinante per l'esperienza umana, in quanto fonte di

³⁵ I. McEvan, *Il giardino di cemento*, trad. it di S. Bertola, Einaudi, Torino 2015.

spinte pulsionali alla base di alcuni comportamenti funzionali alla sopravvivenza della specie³⁶.

Ciò che avviene dopo il decesso della madre, morta a distanza di pochi mesi dal marito, rappresenta infatti un disperato tentativo di mantenere unita la famiglia e difendere lo spazio domestico: Jack e la sorella maggiore Julie assumono le redini familiari e decidono di nascondere la loro condizione al mondo esterno, sistemando il cadavere materno in cantina e iniziando a occuparsi dei due fratelli minori. Da una parte, la pulsione di morte si manifesta attraverso il progressivo isolamento dei quattro ragazzi, che interpretano l'incursione dell'altro – in particolare dell'adulto – come una minaccia alla loro unità, temendo il rischio di essere separati; dall'altra, la pulsione erotica emerge con forza nella relazione tra Jack e Julie, che, pur attraversata da momenti di disgusto, sfocia in un rapporto sessuale incestuoso che sancisce simbolicamente la loro assunzione dei ruoli genitoriali.

Jack e la sua famiglia vivono simultaneamente molteplici lutti: la perdita dei genitori e, per tre di loro, l'attraversamento dell'età adolescenziale. Queste due dimensioni si riflettono in particolare sul rapporto che il protagonista ha con il suo corpo, trascurato sempre più e deprivato da ogni forma di cura e igiene. Su tutto incombe l'ombra di un futuro che i ragazzi tentano di anestetizzare, rifugiandosi in un eterno presente – emblematico, in tal senso, è il fatto che cadano spesso in confusione riguardo il tempo trascorso dalla morte della madre. La loro reazione, fatta di chiusura e isolamento, esprime lo smarrimento per l'assenza di figure adulte, ma anche un desiderio di autonomia e libertà che si contrappone all'immagine del recinto simbolico da loro stessi architettato per rompere i ponti con l'autorità, e che li avvicina alla figura letteraria del 'bambino terribile', ovvero: «[...] portatore di virtù ma anche di debolezze, di ingenuità ma anche di astuzia, di innocenza ma anche di ribellione»³⁷.

La morte incide profondamente sul loro processo formativo, richiamandoli a responsabilità dai contorni adulti; tuttavia, la mancanza di coordinate orientative rischia di deformare il loro percorso di crescita, impedendo loro di ricostruire una nuova vita senza i genitori. Quest'ultimi rimangono presenze metaforiche attraverso Jack e Julie, e, nel caso della madre, anche fisiche, sotto forma di un corpo in putrefazione tra le fondamenta di casa.

³⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 56.

³⁷ A. Mazzini, *L'altra infanzia. Immagini, ruoli e significati*, Marcianum Press, Venezia 2025, p. 204.

Se in Holden il lutto trattiene verso il passato, in Jack esso tende a bloccare il presente. Il limite non viene qui trasformato in apertura, ma trattenuto in una forma chiusa, satura, quasi claustrale, che sospende la possibilità di un vero ri-orientamento. Proprio per questo il caso di Jack è particolarmente istruttivo: mostra che la presenza della morte non genera automaticamente crescita; è necessaria una mediazione simbolica capace di sottrarre il soggetto all'immobilizzazione del dolore.

Un protagonista molto diverso, ma comunque alle prese con l'assenza genitoriale, è il famoso maghetto e icona pop Harry Potter, che fin dal primo romanzo *Harry Potter e la pietra filosofale*³⁸, scritto dalla penna di J. K. Rowling, si è confrontato costantemente con la morte.

Orfano di entrambi i genitori, Harry è cresciuto con gli antipatici zii e il cugino viziato, credendo di aver perso la mamma e il papà per un incidente improvviso. L'arrivo di una strana lettera prima, e di un gigantesco e simpatico figuro poi, svelano però la verità: i suoi genitori, dotati entrambi di poteri magici e appartenenti a una comunità costituita da maghi, streghe e creature fantastiche, sono stati assassinati da un potente mago oscuro, che, angosciato da una profezia secondo cui sarebbe stato sconfitto dal ragazzo una volta cresciuto, si era messo sulle tracce di Harry per ucciderlo quando ancora era in fasce.

È con la scoperta della verità che Harry prende consapevolezza di come la morte sia stata connessa alla sua salvezza: entrambi i genitori, infatti, si sono sacrificati per metterlo al sicuro. La famosa cicatrice a forma di saetta sulla fronte del protagonista è l'unico segno rimasto dalla notte in cui si verificò la tragedia e testimonia il fatto di essere riuscito a sopravvivere a una maledizione lanciata dal 'Signore Oscuro'; ma è al contempo un simbolo di amore, perché fu il gesto eroico della madre, che usò il proprio corpo come scudo per proteggere il bambino, a salvargli la vita e a segnare la fine – provvisoria – dell'antagonista.

Harry viene quindi catapultato in un nuovo mondo e si trasferisce presso la scuola di magia di Hogwarts, dove conosce figure fondamentali per il suo percorso di crescita: gli amici Ron e Hermione, il mezzo-gigante Hagrid, la severa ma fidata Professoressa McGonagall, e il preside Albus Silente, che diventerà per lui un vero e proprio mentore. Allo stesso tempo, si confronta con personaggi apparentemente negativi, in particolare il coetaneo spocchioso Draco Malfoy e il Professore di

³⁸ J.K. Rowling, *Harry Potter e la pietra filosofale*, trad. it. M. Astrologo, Salani Editore, Milano 2024.

Pozioni Severus Piton, dagli atteggiamenti loschi e contraddittori. La mancanza dei genitori rimane però una costante anche in questa sua nuova ed eccitante vita. Proprio nel primo romanzo si assiste alla scena dello Specchio delle Emarb, uno strumento magico il cui riflesso mostra il desiderio più profondo di chi vi si specchia: mentre l'amico Ron vede una versione di sé popolare e coperta dal successo, Harry si osserva tra le braccia della sua famiglia, un'immagine dalla quale fatica a distogliere lo sguardo. Il saggio Silente lo ammonisce allora del rischio di perdersi nei riflessi magici di una realtà che non esiste: «Ricorda: non serve a niente rifugiarsi nei sogni e dimenticarsi di vivere»³⁹.

Si paventa così la possibilità di una cristallizzazione del lutto, che nelle narrazioni fantastiche a sfondo magico si manifesta spesso attraverso la creazione di mondi paralleli. Un esempio recente è la serie televisiva *Wandavision* (2021), parte del noto e redditizio Marvel Cinematic Universe: la protagonista, la mutante Wanda Maximoff, grazie ai suoi immensi poteri telepatici, riesce a dare vita a una versione fittizia del proprio amato defunto, con il quale continuare a vivere serenamente – almeno in una fase iniziale – per evitare di affrontare l'elaborazione della sua perdita.

Harry, tuttavia, non corre questa strada: pur rimanendo sempre legato alle sue origini che non ha mai pienamente vissuto, nel corso dei romanzi, di fronte a innumerevoli sfide e nemici, si costruisce una nuova vita, circondato da vecchi e nuovi affetti. Riesce persino a ritrovare il calore familiare all'interno della famiglia del suo migliore amico e di altri personaggi a lui cari. La sua proiezione è rivolta al domani: Harry mira a superare le difficoltà e a trovare un nuovo equilibrio, orientando il proprio sguardo verso il futuro, non solo per sé ma anche per gli altri: pur di salvare i suoi amici e la sua scuola da un vecchio rivale, non esita a sacrificarsi a sua volta, ripetendo simbolicamente il coraggioso gesto materno, ma questa volta con un esito inaspettato.

Se Holden guarda soprattutto all'indietro e Jack resta prigioniero di un presente bloccato, Harry rappresenta invece la possibilità di riaprire il futuro. L'assenza non scompare, ma viene progressivamente riconfigurata in compito, promessa e responsabilità. È in questa direzione che il lutto smette di essere solo perdita e diviene una forma di orientamento.

³⁹ Ivi, p. 211.

Le adolescenze di Holden, Jack e Harry sono accomunate da perdite terribili che, seppur vissute in fasi diverse dalla vita, influenzano inevitabilmente il loro processo formativo. La relazione costruita con gli assenti si dispiega in tre direzioni temporali che, si può ipotizzare, solo se intrecciate permettono effettivamente di transitare verso una nuova e più adulta pagina della propria biografia, riconfigurando l'assenza come presenza quotidiana, senza che essa si trasformi in un vuoto incolmabile.

Proprio qui comincia a rendersi visibile anche il passaggio al secondo triangolo. Non perché questi personaggi 'insegnino' esplicitamente la cittadinanza, ma perché il modo in cui elaborano, o non elaborano, il rapporto con gli assenti ridisegna anche la loro postura rispetto agli altri e al mondo. Holden fatica ancora ad abitare il comune; Jack vi si sottrae chiudendosi; Harry, invece, trasforma progressivamente la propria ferita in apertura relazionale, fino a farne il fondamento di un agire orientato anche alla protezione degli altri.

La propria morte e la decisione di vivere

Non solo nelle forme di sfida e di assenza: la morte, nella letteratura per l'adolescenza, può manifestarsi anche sotto forma di malattia e come fine concreta della propria vita, contrapponendo l'età di un corpo carico di dirompente energia alla sua progressiva consumazione. La storia di Tessa, protagonista del romanzo *Voglio vivere prima di morire* (2007)⁴⁰, di Jenny Downham, accompagna il lettore all'interno della fase terminale di un'adolescente malata di leucemia, durante la quale si compie un atto decisionale di forte valore pedagogico.

Consapevole di avere davanti a sé pochi mesi, Tessa stila una lista di cose da fare prima dell'ultima transizione: fare sesso, provare sostanze stupefacenti, commettere un reato, diventare famosa e altre ancora. Durante i tentativi, più o meno riusciti, di depennare i vari punti del suo elenco, spesso supportata dall'amica Zoey e da Adam, una nuova conoscenza che diventerà ben presto un amore profondo, la protagonista deve confrontarsi con un corpo di cui perde progressivamente il controllo, che spesso non risponde alle sue volontà. È come se, per ogni frammento di vita conquistato – in cui ha sentito, assaporato e amato –

⁴⁰ J. Downham, *Voglio vivere prima di morire*, trad. it. S.C. Perroni, Bompiani, Milano 2014.

dovesse cedere una parte della propria autonomia, mentre il percorso che la conduce verso la parola 'fine' si accorcia sempre di più.

Tessa, tuttavia, decide di andare avanti, contrapponendosi a un mondo adulto che tenta invece di contenerla: da una parte ci sono i medici, che cercano di riportarla a una realtà fatta di flebo, trasfusioni, esami, colloqui e ricoveri; dall'altra c'è il padre, figura di attaccamento primaria, che cerca costantemente di proteggerla, talvolta in modo opprimente, provando a rinchiuderla in una teca di vetro. Solo con il tempo, dopo mille sotterfugi per 'vivere prima di morire', il padre comprenderà il significato della lista dei desideri di Tessa, iniziando a sostenerla nella loro realizzazione.

La protagonista risponde così a un appello alla libertà, diventando la principale creatrice di senso e significato della propria malattia e della propria morte: esemplare è l'episodio dell'ultimo ricovero, in cui Tessa chiede più volte di essere riportata a casa, poiché non intende sprecare le ultime settimane di vita all'interno di una stanza ospedaliera: «Voglio morire a modo mio. È la mia malattia, la mia morte, la mia scelta»⁴¹. E così sarà: morirà tra le mura domestiche, circondata dalla sua famiglia e dalle sue amicizie.

L'autrice, attraverso gli occhi e le parole della protagonista, esprime in modo emblematico il significato di una pedagogia della morte: garantire alla persona la possibilità di decidere e darsi forma anche negli ultimi momenti e oltre la propria fine. In Tessa, il limite non è più soltanto evocato o mediato dall'assenza altrui, ma coincide con la propria fine imminente; e proprio per questo la narrazione mostra con particolare evidenza come la formazione possa consistere nella persistenza della libertà là dove il corpo si consuma. La scelta di Tessa non riguarda solo il suo morire, ma riorganizza anche le relazioni che la circondano, educa il padre, interpella il mondo adulto, obbliga chi le sta accanto a una diversa comprensione della cura e della dignità.

Nel loro insieme, i casi qui considerati mostrano che la morte, nelle narrazioni dedicate all'adolescenza, non opera come semplice tema perturbante né come artificio emotivo, ma come dispositivo di verità. Attraverso la narrazione, essa diventa il luogo in cui il soggetto è chiamato a misurarsi con il proprio limite, a riorganizzare il tempo della propria esperienza, a prendere posizione rispetto a sé e agli altri. È in questo senso che leggere e narrare la morte può concorrere non soltanto alla formazione del sé, ma anche a quella postura relazionale e

⁴¹ Ivi, p. 280.

responsabile che consente di riconoscere nella cittadinanza non un'aggiunta esterna, ma la forma comune della formazione riuscita. È precisamente in questo passaggio che la morte cessa di essere soltanto esperienza interiore e diventa anche questione di cittadinanza, perché mette alla prova la qualità del legame, della responsabilità e della protezione del bene comune.

La forma che resta: narrazione, morte e cittadinanza oltre la funzione

Se si guarda retrospettivamente ai testi qui attraversati, appare con chiarezza che la morte, nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, non opera mai soltanto come fatto narrativo o come semplice intensificazione emotiva. In ciascuno dei romanzi considerati, essa agisce piuttosto come punto di condensazione del senso, come luogo in cui l'esperienza si scopre esposta a una soglia che non può essere elusa e che, proprio per questo, domanda di essere narrata. Tom Sawyer fantastica la morte prima di incontrarne il peso reale; Holden resta trattenuto dalla forza di un'assenza che inclina all'indietro il suo tempo interiore; Jack, incapace di riordinare simbolicamente la perdita, tenta di immobilizzarla in uno spazio saturo e chiuso; Harry trasforma progressivamente il lutto in compito e in promessa; Tessa, infine, posta di fronte alla prossimità della propria fine, rivendica fino all'ultimo la libertà di conferire forma e significato al proprio morire. Ciò che varia, dunque, non è soltanto la presenza della morte, ma il modo in cui essa entra in rapporto con la narrazione e con la formazione, disponendo figure differenti della presa di forma del soggetto. È a questo livello che la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza mostra un valore pedagogico che eccede ogni riduzione funzionale.

Essa non vale perché 'serve' a introdurre temi difficili, né perché consente di affrontare indirettamente contenuti altrimenti impronunciabili. Le narrazioni non valgono anzitutto per ciò che dicono: valgono per ciò che fanno. Il loro contributo non consiste primariamente nel trasmettere messaggi, ma nel produrre configurazioni di esperienza, nel rendere dicibile il limite, nel permettere che il soggetto sostenga simbolicamente ciò che, senza forma, rischierebbe di ridursi a urto, trauma o dispersione. Raccontare e leggere non equivalgono a registrare o ricevere un contenuto, ma a entrare in una dinamica di significazione che modifica il rapporto con sé, con il tempo, con gli altri e con il mondo⁴².

⁴² R. Barthes, *Dall'opera al testo*, in Id., *Il brusio della lingua. Saggi critici IV*, trad. it. di B. Bellotto, Einaudi, Torino 1988, pp. 99-137.

Tuttavia, il limite non designa qui soltanto la finitezza come dato negativo. Esso è anche il luogo in cui la libertà cessa di apparire come possibilità astratta e si rivela nella sua verità pratica.

Senza limite non vi sarebbe nulla da assumere, nulla da decidere, nulla a cui dare forma. È per questo che il tragico non coincide semplicemente con il drammatico, ma ne rappresenta l'inveramento aporetico. La vita umana ha una struttura drammaturgica: è attraversata da tensioni, promesse, ferite, scelte, rinvii, aperture e chiusure. La morte non interviene dall'esterno a interrompere tale dramma; ne costituisce piuttosto l'enigma interno, ciò che lo accompagna fin dall'inizio come ombra e come soglia. Il tragico emerge quando questo enigma si compie, quando ciò che nel vivere si preparava come possibilità del limite si realizza nell'accadere della morte⁴³.

Ma proprio qui si decide il punto formativo.

Il tragico non può essere pensato come destino, perché il destino schiaccerebbe il soggetto sotto una necessità opaca, sottraendogli la possibilità della risposta. Il tragico è piuttosto dono, nel senso più esigente del termine: non ciò che consola, ma ciò che si dà eccedendo le nostre misure e obbligando a una presa di posizione che non può essere delegata⁴⁴. La morte, allora, non è solo ciò che sottrae, ma anche ciò che espone l'esistenza alla necessità di una forma. In tale passaggio, la narrazione si rivela decisiva: non perché dissolva il tragico, ma perché ne impedisce la caduta nella pura brutalità del fatto o nell'insignificanza. La narrazione non salva dal tragico; lo rende abitabile.

Per questo il contributo dei romanzi analizzati non è riconducibile a una morale implicita da estrarre al termine della lettura.

Tom non 'insegna' il coraggio, Holden non 'spiega' il lutto, Jack non 'mostra' soltanto la deriva del dolore senza orientamento, Harry non 'rappresenta' semplicemente la resilienza, Tessa non 'offre' un modello di buona morte. Più radicalmente, ognuna di queste figure narrative costruisce un diverso assetto del rapporto tra limite e forma, tra assenza e tempo, tra ferita e possibilità. Il loro valore pedagogico sta nell'attivare nel lettore uno spazio di riflessione e di risonanza in cui tali configurazioni possano essere abitate, messe alla prova, riconosciute o riprogettate. La narrazione, in questo senso, non aggiunge dall'esterno una cornice

⁴³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 701-715.

⁴⁴ J.-L. Marion, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, trad. it. di R. Caldarone, introduzione di N. Reali, SEI, Torino 2001.

di senso a esperienze già costituite; concorre a costituirle, rendendo possibile una comprensione più articolata della vita proprio attraverso il confronto con ciò che la interrompe, la ferisce o la finisce.

È qui che il percorso compiuto si chiarisce fino in fondo.

Se la morte rappresenta la figura estrema del limite, e se il limite è la condizione entro cui la libertà può realmente esercitarsi, allora la formazione non consiste nell'elusione della finitezza, ma nella capacità di assumerla in una forma sensata. E poiché una libertà autenticamente umana non si chiude nell'arbitrio del singolo, ma si apre inevitabilmente a un ordine di relazioni, la cittadinanza non può essere compresa come un effetto successivo della formazione.

Là dove la narrazione consente al soggetto di assumere più consapevolmente il proprio limite, di riorganizzare il tempo della propria esperienza e di misurarsi con la verità delle proprie relazioni, lì è già all'opera una forma della cittadinanza. Non perché il testo inculchi norme di convivenza, ma perché la presa di forma del soggetto, quando è autentica, è già sempre 'apertura a una misura comune dell'esistenza'.

La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, allora, non è pedagogicamente rilevante perché addomestica la morte, né perché la traduce in linguaggio accessibile. Piuttosto lo è perché espone al tragico con la sua enigmaticità e aporeticità, rigettandolo nello svolgimento drammatico della narrazione.

È vera letteratura quando espone il lettore a un'esperienza di significazione in cui il limite diventa pensabile senza essere dissolto, e la vita, proprio per questo, diventa più esigente e più comune. In essa la morte non appare come il contrario della formazione, ma come uno dei luoghi in cui la formazione si decide; e la cittadinanza non come la destinazione esterna del percorso educativo, ma come la forma pubblica e condivisa di una soggettività che, attraverso la narrazione, ha imparato a stare nel mondo in modo meno ingenuo, meno ripiegato, più responsabile.

Si potrebbe dire, allora, tornando davvero al punto da cui siamo partiti, che la narrazione non vale perché parla della vita e della morte, ma perché fa qualcosa alla vita attraverso il confronto con la morte.

La sua verità non si esaurisce nel testo, né si chiude nell'intenzione di chi scrive: essa accade là dove il lettore, stando dentro una forma che gli si offre come alterità, si scopre capace di assumere più radicalmente il proprio essere al mondo. Ed è forse in questo senso che si può dire, con tutta la cautela che un simile passaggio impone, che si vive come si muore e si muore come si è vissuto: non per

una meccanica continuità biografica, ma perché il confronto con il limite porta alla luce la verità pratica della forma che il soggetto ha dato a se stesso. Le forme del vivere sociale dipendono, in ultima istanza, anche da questo: dal modo in cui i soggetti prendono posizione davanti al tragico dell'esistenza. La città, allora, non è soltanto il luogo in cui si amministra la convivenza, ma la figura comune di questa assunzione o di questa fuga.

In questo senso, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non forma il cittadino perché anticipi dall'esterno un galateo della convivenza, ma perché educa il soggetto a sostare davanti a ciò che nessuna esistenza può privatizzare: il limite, la vulnerabilità, la perdita, la dipendenza reciproca. Proprio qui il confronto con la morte diventa pedagogicamente civile: non perché fornisca norme, ma perché rende più esigente e, per certi versi obbligante e ineliminabile, il modo di abitare il legame e, più responsabilmente, il modo di stare nel mondo comune.

Non è in gioco l'arte della consolazione, né semplicemente quello dell'istruzione, ma quella più difficile e più vera di concorrere alla formazione di persone umane che, proprio mentre imparano a reggere la verità della propria finitezza, imparano insieme a rendere più umano e abitabile il mondo comune.

FABIO TOGNI
University of Florence

FRANCESCO CASOTTI
University of Florence

Children's Literature in Knowledge Valorisation Practices: a Comparative Study of Selected Public Universities Worldwide

La letteratura per l'infanzia nella valorizzazione delle conoscenze: uno studio comparativo fra università pubbliche internazionali

AURORA ZANCHI

Nel quadro della Valorizzazione delle Conoscenze in ambito accademico, la letteratura per l'infanzia si configura come un dispositivo privilegiato per attivare esperienze di incontro, dialogo e scambio. Essa si estende alla comunità locale ed è accessibile anche nella prima infanzia, promuovendo pratiche di cittadinanza attiva. Il contributo analizza una selezione di iniziative di Public Engagement promosse da Università pubbliche a livello internazionale e incentrate sulla letteratura per l'infanzia. L'obiettivo è evidenziarne il potenziale nel sostenere processi di partecipazione culturale e, attraverso un approccio comparativo, mettere tali progetti a confronto con la proposta Uni in Fabula dell'Università degli studi di Bergamo, riflettendo sul ruolo dell'università come agente di mediazione culturale e sociale.

PAROLE CHIAVE: VALORIZZAZIONE DELLE CONOSCENZE; LETTERATURA PER L'INFANZIA; CITTADINANZA ATTIVA; PUBLIC ENGAGEMENT; UNI IN FABULA.

Within the framework of Knowledge Valorisation in higher education, children's literature can serve as a powerful means of fostering encounter, dialogue and exchange. It extends to the wider community and is accessible even in early childhood, while also promoting active citizenship practices. This article examines a selection of Public Engagement initiatives promoted by public universities at international level and focused on children's literature. The aim is to highlight its potential to support processes of cultural participation and, through a comparative approach, to examine these projects in relation to the Uni in Fabula initiative at the University of Bergamo, reflecting on the university's role as an agent of cultural and social mediation.

KEYWORDS: KNOWLEDGE VALORISATION; CHILDREN'S LITERATURE; ACTIVE CITIZENSHIP; PUBLIC ENGAGEMENT; UNI IN FABULA.

Theoretical Framework: Children's Literature in Public Engagement

Why is children's literature considered a field of public engagement? What approaches are adopted to disseminate knowledge and research on children's literature beyond university settings? What comparative perspectives emerge across different countries worldwide?

This research aims to identify and analyse knowledge exchange projects and events on children's literature promoted by public universities worldwide.

The study adopts a purposive and non-comprehensive sampling strategy, selecting at least one illustrative case per continent based on its relevance to the defined criteria and its degree of completeness in relation to the research focus.

Knowledge valorisation has been defined as 'the process of creating social and economic value from knowledge by linking different areas and sectors and by transforming data, know-how and research results into sustainable products, services, solutions and knowledge-based policies that benefit society'. [...] Knowledge valorisation is also understood as the creation of societal value from knowledge by translating research findings into innovative products, services, processes [...]. This process often involves knowledge-related collaborations between academic researchers and non-academic organizations [...], utilizing various informal and formal channels that reinforce each other¹.

In particular, university knowledge valorisation aims to reduce the distance between academia and society, fostering closer and more meaningful interaction: «University Public Engagement is a wide range of initiatives to engage stakeholders [...]». *The National Coordinating Center for Public Engagement* defines it as «the myriad of ways in which the activity and benefits of higher education and research can be shared with the public»².

This construct emerged in 1985 from the *Public Understanding of Science Movement*, which aimed to promote the dissemination of scientific knowledge beyond academia and was formalised in the *Bodmer Report*. During the 1990s and early 2000s, this approach was gradually replaced by a more dialogic model that emphasised the active involvement of citizens. In this sense, public engagement

¹ M. Grębosz-Krawczyk, M. Sowa, *Where is the social impact? Key barriers to knowledge valorisation*, «Marketing of scientific and research organizations», LX, 1 (2025), pp. 2-3.

² A. Cammarota, F. Avallone, V. Marino, R. Resciniti, *University activism: a new dimension of the university public engagement?*, EISIC, Verona 2023, p. 3.

seeks to strengthen the relationship between science and society, while making research more socially relevant, transparent, and accessible.

The shift from the Public Understanding of Science (PUS) to public engagement reflects the recognition that, as articulated in the *Bodmer Report*, PUS assumed a lack of scientific knowledge among the public and therefore promoted one-way communication from experts.

[...] the act of building relationships and of breaking down barriers that separate experts from their public communities. In a higher education (HE) milieu, it is a term and practice associated with [...] reconnection [...] of scholarly interests with ordinary lives and concerns. It is also a concept with many influences and iterations, such as third sector work, outreach, public education, science communication and participatory research³.

Over time, this model was challenged by scholars such as Brian Wynne, who showed that the public is not simply passive, but can play an active role in engaging with science. As a result, a new approach took hold, also promoted by the *Science and Society Report*, grounded in dialogue, participation, and mutual exchange.

Imagine a university where social engagement, entrepreneurship, innovation, and sustainability are seamlessly integrated into daily life. This vision is increasingly becoming more attainable as universities worldwide undergo a transformative shift, embracing roles that extend beyond traditional boundaries. [...] Today, they are expected to contribute more directly to societal needs through what is known as the third mission. This mission involves active engagement with societal challenges, fostering innovation, and contributing to regional and global issues [...]⁴.

In fact, university is seen as an opportunity, it «[...] is more about an academic 'process' than an academic 'product' and is a potential means for the transportation and translation of knowledge and ideas»⁵.

This process responds to the human need to navigate between theory and practice, to engage actively and take action, while also pausing to reflect and question. Indeed, the approach of *Alternanza formativa* «[...] mostra che [...] è necessario alternare, senza creare gerarchie, le polarità che costituiscono

³ R. Watermeyer, J. Lewis, *Public engagement in higher education: the state of the art*, in J. Huisman & J. Case (eds.) *Investigating Higher Education: A Critical Review of Research Contributions*, Routledge, London, 2015, p. 1.

⁴ S. M. Nhlapo, *Universities as catalysts for change: rethinking their role in society*, «Perspectives: Policy and Practice in Higher Education», 2025, p. 1.

⁵ R. Watermeyer, J. Lewis, *Public engagement in higher education: the state of the art*, in J. Huisman & J. Case (eds.) *Investigating Higher Education: A Critical Review of Research Contributions*, cit, p. 10.

l'essere umano: pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e studio. [...] l'importanza di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia»⁶.

Participation in public engagement events promoted by universities can be understood as a form of active citizenship, as participants are not merely recipients of content but are involved in processes of dialogue, interpretation, and the shared construction of meaning around socially relevant themes:

Citizenship education deals with the relationship between the individual and political society, between the self and others. The curriculum needs to reflect this: it must help the individual understand both their own identity and the nature of society, and how to actively engage with the complex relationship of rights and responsibilities that exist between the two⁷.

In this field of interaction with society and public involvement in a scientific and academic context, children's literature embraces a particularly meaningful role. It distinguishes itself through its ability of conveying the human experience from different perspectives and to present itself as a bridge between reality and imagination. It guides readers on journeys filled with relationships, emotions and reflections, that stimulate questions and promote a critical outlook of reality.

La letteratura è il luogo per eccellenza dell'ascolto e dell'incontro con l'altro, la letteratura per l'infanzia racconta la complessità umana sempre. Anche quando mette in pagina bolli di colore o topi indaffarati racconta di noi, del nostro mistero, del nostro essere in continuo mutamento, inafferrabili e inquieti attraversatori leggeri di un mondo in divenire di cui non possiamo che cogliere ombre, figure, forme, per meravigliarci insieme della loro metamorfica vitalità.⁸

⁶ «[...] shows that [...] it is necessary to alternate, without creating hierarchies, the polarities that constitute human beings: practice and theory, experience and reflection, work and study. [...] the importance of thinking of practice and theory, body and mind, experience and reason outside any hierarchical framework». L.S. Agrati, A. Potestio, *Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre: il modulo 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo*, «Pedagogia oggi», XX, 1 (2022), p. 87. (Translation by the author).

⁷ R. Alistair, *Education for Active Citizenship: Practices, Policies, Promises*, «International Journal of Progressive Education», VIII, 3 (2012), p. 7.

⁸ «Literature is, above all, a space for listening and for encountering others; children's literature, in particular, always tells about the complexity of being human. Even when it brings to life simple shapes or busy little mice, it is still telling a story about us, about our mystery, our constant change, our elusive and restless nature as we move lightly through a world in flux. We can only grasp glimpses of it, shadows, figures, fleeting forms, and yet we can marvel together at their ever-changing vitality». M. Terrusi, *L'albo illustrato: una panoramica fra storia, storie, visioni e contemporaneità*, in S. Barsotti, L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Forme temi e simboli del contemporaneo*, Carrocci editore, Roma, 2019, p. 179. (Translation by the author).

Children's literature is able to engage people's thoughts, transporting them to other worlds and introducing them to diverse realities, as well as to different personalities and ways of living. Its impact lies in its power to reach people: by employing multiple languages to convey stories and concepts, this discipline becomes universally approachable.

Quando è arte la letteratura riesce in un intento che è tipico e solo dell'arte: trascendere l'esperienza e la realtà; superare i limiti del vissuto per far approdare a una possibilità percettiva – sensibile – epifanica altra, differente; spostare il lettore e fruitore oltre i limiti del dato per permettere una rivisitazione estetizzata dell'esperienza. Quando è arte la letteratura trova parole per dire qualcosa che spesso è solo intuibile o celato nel profondo inconscio dei vissuti affettivi [...] Così è della letteratura per l'infanzia quando ha la complessità, la bellezza, la profondità [...] l'inesauribilità dell'arte⁹.

Indeed, its visual, textual, and artistic dimensions broaden its reach to a wide audience, thus making it an inclusive field. In fact, it offers a range of opportunities tailored to the target audience and their needs, spanning areas such as cultural and social history, pedagogical and educational development, lifelong learning grounded in developmental psychology, and the realm of imagination and creativity.

«La lezione pedagogica che dalla poetica di questi libri scaturisce riporta alle pratiche dell'ascolto, del dialogo e dell'osservazione reciproca, nel rispetto e nell'omaggio alla molteplicità del mondo»¹⁰.

With regard to the cultural dimension, through children's literature texts readers are exposed to a variety of textual forms that offer diverse stimuli, both in terms of content and structure (such as picturebooks, illustrated books, silent books, and informational texts). Concerning the pedagogical and educational dimension, this refers to the inherent potential of children's literature as a set of

⁹ «When literature becomes art, it achieves something that is distinctive to art alone: it transcends experience and reality; it moves beyond the limits of lived experience to open up other perceptual – sensory – and even epiphanic possibilities; it shifts the reader beyond the given, allowing for an aesthetic reworking of experience. When literature is art, it finds words for what is often only intuited or lies hidden deep within the unconscious layers of emotional life [...] So it is with children's literature when it attains the complexity, beauty, depth [...] and inexhaustibility of art.». G. Brancaloni, *Letteratura per l'infanzia: lasciate che sia letteratura! Lasciate che sia smarrimento!*, in a cura di A. Mazzini, A. Nobile, *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*, Marcianum Press, Venezia, 2024, p. 157. (Translation by the author).

¹⁰ «The pedagogical lesson emerging from the poetics of these books brings us back to practices of listening, dialogue, and mutual observation, in respect for and celebration of the world's diversity.». M. Terrusi, «Leggere controvento: riflessioni sui libri senza parole fra realtà e prospettive», in a cura di A. Mazzini, A. Nobile, *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*, cit. p. 233. (Translation by the author).

tools that enables children to develop observation skills, reflection, critical thinking, as well as to cultivate habits of dialogue and interaction with peers and adults, thereby fostering both educational relationships and peer ones. It therefore involves a combination of curiosity, participation, and the construction of meanings that highlight the potential for active citizenship even in early childhood. «Attraverso la storia narrata, reale o immaginata, con i suoi tempi dilatati e innescando lo spazio della sosta, l'azione intenzionale dello stare fermi [...], l'uomo scopre qualcosa di sé [...] 'un fermati-e-pensa' [...] la possibilità continua di prendere e darsi forma»¹¹.

It also contributes to the development of literacy and writing skills.

Stories convey lessons that can be internalised over a lifetime, supporting ongoing learning and personal growth, which develop through emotional experience and relationships with others and the environment, also within surreal and imaginative settings.

L'essere umano è [...] intimamente e costitutivamente intriso di narrazione in primis perché, nel momento in cui incontra l'altro e con lui si relaziona, si racconta e ascolta un racconto. La narrazione appare insomma non solo come il primo e fondamentale modo di condividere il proprio pensiero e i propri atti, ma anche ciò che essenzialmente si è¹².

Finally, it stimulates creativity and creates opportunities to encounter and engage with diversity and difference.

In this context, proposing children's literature events as opportunities to bring the university and academic knowledge closer to the public (and vice versa) aims to provide stimuli and occasions for reflection on the topic through practical engagement. This leads to «[...] aspire to educational processes that empowered citizens – providing the intellectual skills and the practical knowledge to individuals who will critically engage with, and seek to affect the course of, social events. Active citizenship is, very broadly, about doing things».¹³

¹¹ «Through the narrated story, whether real or imagined, with its expanded sense of time and its invitation to pause, the intentional act of being still [...], the individual discovers something about themselves [...] a 'stop-and-think' moment [...] the ongoing possibility of shaping and reshaping oneself». A. Mazzini, *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Marcianum press, Venezia, 2022, pp. 61-62. (Translation by the author).

¹² «Human beings are [...] intimately and constitutively imbued with narrative, first and foremost because, when they encounter others and relate to them, they tell stories and listen to stories. Narrative thus appears not only as the primary and fundamental way of sharing one's thoughts and actions, but also as what one essentially is.». Ivi, p. 58. (Translation by the author).

¹³ R. Alistair, *Education for Active Citizenship: Practices, Policies, Promises*, cit., p. 8.

This is made possible through community-based activities, workshops, and projects involving both children and adults, as well as local organisations, alongside opportunities to access spaces and resources within an environment that fosters the exchange of ideas.

This situation enables participants to become a community of inquiry, grounded in the «[...] idea che imparando gli uni con gli altri non solo mettiamo in atto una ricerca aperta (e senza fine), ma costruiamo il noi, che è qualcosa che si chiama 'comunità', oggi. Ciò equivale a creare [...] una comunità di vita e d'esperienza»¹⁴. In this way, participants become active agents in a workshop-based experience that, by its very nature, becomes «mezzo di lettura e di interpretazione della realtà [...], [...] un potente generatore di senso [...] stimola la messa in gioco dell'interesse della persona»¹⁵.

For the purposes of this study, only a selection of the most representative examples of public engagement projects focused on children's literature were identified for each continent, based on the following criteria: free events led by a public university, annual initiatives or editions of projects with long-term perspectives and the availability of accessible information regarding outcomes, feedback, and data related to the project's development. The selection includes some borderline cases due to limited availability of comparable university-led initiatives across all continents.

In this comparative study, the project *Uni in Fabula*, promoted by the Department of Human and Social Sciences at the University of Bergamo and coordinated by Professor Alessandra Mazzini, is adopted as the primary case study due to its strong focus on children's literature, its hybrid format in terms of the modes of delivery, its broad target audience and significant territorial dimension.

¹⁴ «[...] idea that by learning with and from one another we not only engage in an open (and ongoing) process of inquiry, but also build a sense of 'we', what we call a 'community' today. This amounts to creating [...] a community of life and experience.». F. C. Manara, *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, «Orientamenti pedagogici», LXIII, 3 (2016), p. 488. (Translation by the author).

¹⁵ «A way of reading and interpreting reality [...], [...] a powerful generator of meaning [...] that engages the whole person». A cura di G. Bertagna, *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nella scuola del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012, p. 185-186. (Translation by the author).

Disseminating Children's Literature beyond Academia

In general, the dissemination of children's literature is a multidimensional process that integrates educational purposes, cultural valorisation, academic dissemination, artistic expression, and social impact.

L'uso di alcuni strumenti della critica estetico-letteraria [...] permette di far vedere al giovane lettore anche il non evidente, il celato e di comprendere come anche fra le righe di un testo visivo vi è molto di non detto. [...] L'assimilazione di una grammatica del visivo e la maggior dimestichezza con l'analisi comparativa predispone il giovane fruitore alla possibilità di prendere in considerazione orizzonti visivi poco frequentati¹⁶.

From a pedagogical perspective, children's literature is recognised as a valuable resource for developing linguistic competences, including vocabulary expansion and literacy skills, while also fostering critical thinking and both introspective and interpersonal reflection. Moreover, through stories featuring real or imaginative characters, children are able to experience emotions and engage in their earliest forms of relationships with peers and adults.

Si potrebbe [...] affermare [...] che la letteratura per l'infanzia è [...] un crocevia. [...] non solo è costitutivamente composita, ma è anche collocata su una soglia, [...] "porta" [...] che consente il passaggio. La fitta rete di rimandi storici, filosofici, psicologici, sociologici, antropologici, educativi, letterari stessi e culturali [...] è un fronte mobile, che avanza verso terre indeterminate. [...] è proiezione verso l'esterno, [...] un inizio e non una fine [...]¹⁷.

Children's literature is also an integral component of future teacher and educator training programs: thanks to its multiple potential applications, it enables professionals to develop a deeper awareness of the field and to broaden their perspective beyond conventional boundaries.

¹⁶ «The use of certain tools from aesthetic and literary criticism [...] makes it possible to reveal to young readers what is not immediately apparent, what lies hidden, and to understand how even within the lines of a visual text there is much that remains unsaid. [...] Acquiring a grammar of the visual and greater familiarity with comparative analysis equips young viewers to consider less familiar visual horizons.». M. Campagnaro, *La pluridimensionalità della visual literacy. Albi illustrati e itinerari educativi*, in a cura di S. Barsotti S., L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 124. (Translation by the author).

¹⁷ «It could [...] be argued [...] that children's literature is [...] a crossroads. [...] It is not only inherently composite, but also situated on a threshold, a "door" [...] that allows passage. The dense network of historical, philosophical, psychological, sociological, anthropological, educational, literary and cultural references [...] constitutes a moving frontier, advancing toward indeterminate territories. [...] It is a projection outward [...] a beginning rather than an end [...]». A. Nobile, *Introduzione*, in a cura di A. Mazzini, A. Nobile, *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*, cit., p. 12. (Translation by the author).

A second perspective links children's literature to territory and culture through a variety of modalities. These include physical spaces where tangible and accessible materials can be found, such as bookshops and libraries; events, festivals, and workshops that foster participation and the sharing of experiences and knowledge. Nowadays there's also the possibility to have access to virtual environments where content about children's literature can be published, and online resources can be consulted, such as websites, blogs and social media contents.

«All'interno della nuova dimensione narrativa, emerge la figura del racconto transmediale. [...] questo approccio distribuisce elementi chiave della storia su vari canali comunicativi, offrendo al lettore un'esperienza olistica e sinergica [...]»¹⁸.

This ensures the material (book reviews, educational pathways, training programs, ...) is available at any time and facilitates its circulation, enhancing its accessibility through the use of a device. Certainly, however, this possibility exposes users to risks concerning the reliability of sources and the accuracy of the content.

Methodology

This study adopts a qualitative comparative approach to analyse public engagement initiatives focused on children's literature promoted by public universities worldwide.

[...] building their intercultural understandings and abilities to successfully interact across cultures [...] This approach [...] also encourages [...] critical thinking and cross-cultural investigations. In addition, experiences with culturally diverse literature contributes to enlarging interdisciplinary content-area knowledge (social studies, arts, history, etc.) and supports a more engaged discussion about responsible and participative global citizenship [...]¹⁹.

The projects were selected in order to ensure representation across continents, with at least one country included for each, thus enabling a global perspective and a broader comparison. Rather than adopting a fixed temporal framework, this study

¹⁸ «Within the new narrative dimension, the figure of transmedia storytelling emerges. [...] This approach distributes key elements of the story across different communication channels, offering the reader a holistic and synergistic experience [...]». T. Mascia, J.-A. Aerila, *Oltre il libro cartaceo: le nuove frontiere della letteratura per l'infanzia*, in a cura di A. Mazzini, A. Nobile, *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*, cit. p. 281. (Translation by the author).

¹⁹ M. Campagnaro, N. Daly, K. G. Short, *Editorial: "Teaching Children's Literature in the University: New Perspectives and Challenges for the Future"*, «Journal of Literary Education», 4 (2021), p. 2.

focuses on recent and ongoing public engagement initiatives. Projects were included if they were active, implemented, or had at least one documented edition in recent years (up to 2025), regardless of their original date of establishment. This choice is motivated by the significant heterogeneity in the operational structures of the analysed initiatives, which range from long-term and continuous programmes to recurring events and one-off activities. Such variability makes the application of rigid temporal or continuity-based criteria only partially effective.

The analysis of each public engagement project is based on publicly available information, including academic articles, university websites, project or event webpages, and social media platforms. The projects are examined according to common analytical categories, such as types of activities, target audiences, places of the events and modes of engagement.

A common limitation across the analysed cases is the lack of systematic impact evaluation, with most initiatives relying on descriptive or qualitative feedback rather than structured assessment tools. Not all cases fully met the selected criteria; the purpose is also to find at least a case for every continent to provide different perspectives about the same field.

Comparative Analysis

University of Bergamo: Uni in Fabula (Italy)

L'idea di un'Università in grado di catalizzare e contribuire al cambiamento e alla giustizia sociale ha acquisito rapidamente rilevanza e ha assunto una valenza strutturale, anche alla luce di crisi globali – ambientali, sanitarie, democratiche – che richiedono risposte complesse e collaborative, orientando il sistema universitario verso una logica di impatto sociale [...]. È importante, inoltre, non considerare la misura dell'impatto sociale esclusivamente finalizzata a esercizi valutativi o di rendicontazione ex-post, utili a verificare il raggiungimento di obiettivi prefissati. È, soprattutto, uno strumento da applicare ex-ante e in itinere, capace di generare consapevolezza e trasformazione²⁰.

²⁰ «The idea of a university capable of catalysing and contributing to social change and social justice has quickly gained prominence and taken on a structural role, also in light of global crises – environmental, health-related, and democratic – that call for complex and collaborative responses, steering the university system towards a logic of social impact [...] It is also important not to view the measurement of social impact solely as a tool for evaluative or ex-post accountability exercises, useful for verifying the achievement of predefined objectives. Rather, it should be understood above all as an ex-ante and ongoing instrument, capable of generating awareness and transformation.». A. De Bortoli, P. Lombardi, *Perché è importante misurare l'impatto*, in G. Conti et al., *I ruoli delle università per il progresso della società. Dalla Terza missione alla Valorizzazione delle conoscenze*, CRUI, Roma, 2025, pp. 106-108. (Translation by the author).

In this context of the University's contribution to social change, children's literature emerges as a key medium for fostering awareness through forms of expression that are characteristic of childhood. Various Italian Universities are engaged in involving diverse audiences through initiatives that make it possible to explore different narrative forms while also encouraging engagement with the 'other'. Using tools appropriate to children's age and developmental stage, these activities help cultivate new sensitivities and bring participants closer to pressing contemporary issues.

Uni in Fabula, which illustrates this point, is a project focused on children's and young adult literature. It is promoted by the University of Bergamo as part of its knowledge exchange activities and is coordinated by Professor Alessandra Mazzini. Launched in 2024,

Uni in Fabula is a Public Engagement project [...] promoted by the Department of Human and Social Sciences and aligned with the Third Mission objectives of the Department's Strategic Plan 2023–2025. It positions itself as a 'key interlocutor for local institutions and communities' with the aim of 'addressing contemporary cultural challenges' affecting the worlds of childhood and adolescence, while fostering 'awareness' of how quality literature and reading can serve as effective tools for promoting individual and social wellbeing²¹.

The initiative engages children, families, professionals, and enthusiasts through a series of free events that take place within academic settings and also across the local area, in collaboration with local partner organisations. Activities vary in format and participants, and this multidimensional approach is intended to foster greater awareness and critical understanding of the complexity of children's literature across its cultural, pedagogical, aesthetic, and publishing dimensions. Through activities for children, discussion moments, workshops, and dissemination and training events, *Uni in Fabula* pursues four main objectives: social engagement, cultural promotion, the valorisation of local knowledge, and the creation of new shared scientific knowledge.

The project promotes citizen participation through initiatives that build networks between the university, the local area, and participants, transforming academic knowledge into a shared knowledge. From a cultural perspective, the activities foster a stronger awareness of children's and young adult literature, enhancing its

²¹ <https://uni-in-fabula.unibg.it/home> (accessed June 25, 2026).

multiple forms of expression and engaging diverse audiences through an interdisciplinary approach.

The project also supports the valorisation of the local area by strengthening the role of local institutions such as libraries, bookshops, and cultural associations, while also attracting new audiences. This participatory approach encourages the co-construction of knowledge between the university and citizens, generating new insights and perspectives for research.

Uni in Fabula delivered three editions and the fourth is currently ongoing. The first one ran from 22 March to 8 June 2024, the second from 23 November to 16 December 2024, the third from 6 to 19 May 2025. Each event consists of a series of events held throughout the year, in collaboration with local and national partners, as well as professionals both within and beyond the university. Some of these initiatives have been repeated across editions and have become distinctive features of the project.

Project activities have taken place in a variety of settings, including academic and institutional spaces (such as university classrooms, libraries, and schools), as well as open and informal environments, such as a botanical garden and a public park, thus promoting broad and inclusive participation. The multidimensional nature of the program is grounded in the idea of diverse forms of engagement—an approach designed to educate and, in some way, transform («Nella formazione è [...] l'io che modella se stesso e che esperisce [...] questo 'dar forma' a sè [...]»²².) participants. Each event has been designed and implemented in different contexts, selected according to the target audiences and the skills to be fostered. This has encouraged multiple forms of participation, ranging from hands-on workshops to shared reflection, from the use of natural and recycled materials to the co-construction of meaning.

Among the recurring activities across all editions, particular attention has been given to events centred on the use of *Kamishibai*, a traditional Japanese paper theatre. These activities have generated strong interest among families with young children, as well as among future educators and teachers.

Another key type of activity is the seminar format, which has involved university lecturers and field experts in dialogue with audiences composed of enthusiasts,

²² «In education [...] it is the self that shapes itself, engaging in [...] this process of 'forming itself' [...]». G. Bertagna, *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in Id., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma, 2018, p. 126. (Translation by the author).

educators, teachers, and students, focusing on specific dimensions of children's literature. A recurring theme has been poetry, explored both through practical workshops with children and families and through seminar sessions featuring distinguished guests from other universities and professional organisations.

A further distinctive feature of *Uni in Fabula* is the systematic collection of feedback at the end of each event. This is conceived not merely as a moment of evaluation, but as a genuine guiding tool for the design and improvement of future initiatives. Participants, both adults and children, are invited to share their perspectives through differentiated and inclusive methods.

Children are offered a free expressive space, where they can create drawings, write short comments on *Say it your way* sheets or on a satisfaction survey (via QR code) with the possibility to use ACC. Adults, on the other hand, can share their feedback by scanning a QR code or accessing the project's website. In the 'Fablog' section, the collected contributions, anonymous yet publicly accessible, reflect participants' perceptions and experiences, while also offering suggestions and insights for organisers and the wider community, thus fostering an ongoing and shared process of reflection and redesign. Moreover, the social media pages of the University of Bergamo publish content such as reels and posts related to the events. The website, and 'Fablog' in particular, serve as a unique channel for direct communication with the organising team and for staying updated on upcoming events.

University of Padova: Piccole letture in città (Italy)

Piccole letture in città is a knowledge exchange project conceived and organised by the *Working Group on Children's and Young Adult Literature* (LETIN, coordinated by Professor Marnie Campagnaro) within the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA) at the University of Padua.

LETIN UNIPD combines research leadership, higher education, international collaboration, and public engagement. Its work is developed through research projects, international conferences, editorial initiatives, advanced training, and collaborations with universities, research centres, and cultural institutions in Italy and abroad. A distinctive feature of the group is its capacity to connect rigorous scholarship with educational and cultural practice, generating impact across academic, school, library, and community contexts while fostering dialogue between research, teaching, and the public sphere. For this reason, the group is also

actively engaged in innovative teaching practices and coordinates an advanced Postgraduate Course in Children's Literature²³.

The program, addressed to the local community, aims to promote knowledge, experience, and reading practices related to children's literature through training activities, workshops, seminars, and cultural initiatives that connect academic research with educational and social contexts in the Veneto region.

The activities are structured in different formats, with the aim of exploring children's and young adult literature from theoretical, pedagogical, and critical-educational perspectives. It promotes sharing of good educational practices in both formal and non-formal contexts and encourages interactive and sensory experiences with narrative and illustrated materials.

It also builds concrete educational networks between academia and the local area, including libraries, schools, and civic institutions.

La città non è solo un luogo di attraversamento, ma un'estensione della casa; e la casa, a sua volta, riflette, modella e talvolta contesta il modello di società che la città incorpora e rielabora. Il passaggio tra interno ed esterno non è mai soltanto spaziale: è narrativo, esistenziale, politico. È in questa oscillazione tra intimità ed esposizione, tra rifugio ed esplorazione, che si costruisce l'esperienza infantile del mondo. Ripercorrere le tappe di questo iter non significa solo intessere un filo conduttore, ma riconoscere come ogni passaggio abbia ridefinito il percorso stesso, tracciando una mappa di interrogazioni sempre più ramificata. Ogni approdo non è stato un punto di arrivo, ma un varco che ha aperto nuove prospettive [...]»²⁴.

The project combines seminars and conferences with experiential workshops and practical initiatives designed to experiment with active, dialogic, and creative reading pathways for children, families, and professionals.

The first cycle of activities of *Piccole letture in città* took place during the 2023/2024 academic year in a variety of settings, with the aim of reaching and

²³ <https://www.childrensliterature-unipd.it/about/> (accessed June 20, 2026).

²⁴ «The city is not merely a place to pass through, but an extension of the home; and the home, in turn, reflects, shapes, and sometimes challenges the model of society that the city embodies and reworks. The transition between inside and outside is never purely spatial: it is narrative, existential, and political. It is within this oscillation between intimacy and exposure, between refuge and exploration, that the childhood experience of the world is constructed. Retracing the stages of this journey does not simply mean weaving a connecting thread, but recognising how each passage has redefined the path itself, tracing a map of increasingly branching questions. Each arrival has not been a point of arrival, but a threshold that has opened up new perspectives [...].» M. Campagnaro, *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2024, p. 17. (Translation by the author).

engaging a broad audience. It was repeated in a second, shorter edition, mainly seminar-based, held during the 2024/2025 academic year and delivered online. The project promotes concrete experiences aimed at engaging participants in the promotion of interactive reading within a framework of pedagogical reflection and integration between theory and *praxis*. It fosters a convergence between the everyday lives of people within the local community and the vision of the university as a community of people. *Piccole letture in città* is embedded within a broader context of research and training activities on children's and young adult literature promoted by the LETIN group, which also includes further interdisciplinary training initiatives and collaborations with local programs focused on reading promotion and the pedagogy of texts.

A key element ensuring continuity and fostering closer engagement between the public, the project, and the LETIN group's public engagement initiatives is the Instagram page 'childrensliterature.unipd'. Through the content shared on the profile, users can stay updated, discover new initiatives, with information on how to participate in the events. Moreover, the immediacy of social media facilitates accessible interaction between organisers and participants.

Swansea University: Children's and Young People's Literature Festival (UK)

Over the past two decades, the conceptualisation of public engagement in UK research has undergone a marked transformation. Initially dominated by outreach and communication models aimed at raising public awareness, engagement is now increasingly framed in terms of participation, co-production, and dialogue. This evolution reflects a broader 'relational turn' in engagement thinking, emphasising mutual learning, trust-building, and the need to share power between researchers and communities. [...] the literature reflects a shift from 'engagement-as-event' to 'engagement-as-process', one that is relational, reflexive, and sustained. This conceptual progression aligns with wider debates on research justice, inclusion, and public accountability, reinforcing the view that engagement is not merely desirable, but integral to responsible and impactful research²⁵.

Swansea University's initiative can be understood within a relational framework of public engagement. In this perspective, public engagement is conceived as an ongoing and evolving process that involves participants in shared practices of

²⁵ R. Allinson, K. Nielsen, S. Ray-Coquai, V. Seth, L. Sutinen, A. Vingre, *Factors Affecting Public Engagement by UK Researchers 2025*, Royal society, London 2026, pp.4-5.

reflection and exchange. Through a range of dedicated events and activities, young participants are introduced to children's literature and encouraged to develop a pleasure in reading. At the same time, the project fosters intergenerational dialogue, creating opportunities for meaningful encounters and mutual learning across different sectors of the community.

Children's and Young People's Literature Festival is a public engagement event to connect children and families with authors and literature. For this occasion, Swansea's National Waterfront Museum opened the doors to host workshops, authors meetings and collective readings of different kind of books.

«The two-day festival will feature storytelling and story-making sessions in both English and Welsh, offering families, schools, and young readers the opportunity to engage with a wide range of contemporary authors and illustrators from Wales and across the UK»²⁶.

The Festival took place in two editions, the first one in 2023 and the second one in 2025 with the possibility to book tickets for free and involved practical activities for children, meetings and conversations with authors and workshops.

In the event's website is possible to find a review about the 2023's edition, which reports a strongly participatory and multidisciplinary approach, offering author talks and practical session with storytelling, creative workshops, as well as music, theatre, and performance activities. Events were conducted in both English and Welsh, contributing to the promotion of the local cultural and linguistic context.

Conceived and developed through collaboration between the university and various cultural organisations, including *Save the Children Cymru and Literature Wales*, the festival placed a strong emphasis on openness and accessibility, making it engaging for families and schools.

The project was widely successful, as reflected in the feedback highlighting the quality of the organisation, the variety of activities, and the opportunity for children to meet and interact with authors. The festival helped bring younger audiences closer to reading and offered them the chance to be part of a stimulating and enriching environment.

²⁶ <https://www.swansea.ac.uk/cultural-institute/news-archive/childrens-and-young-peoples-literature-festival-2025/swansea-university-announces-stellar-line-up-for-childrens-and-young-peoples-literature-festival-2025.php> (accessed June 25, 2026).

Dresden University: “KinderLeseUniversität” (Germany)

There is a widely entertained, societal obligation on the part of scientific institutions to serve society with social impact and to engage citizens in research policy (Ziman, 1984, 173ff.). This is also evidenced in recent policy documents (e.g. the European Union Framework Programme for Research and Innovation define tackling societal challenges through research as one of the main priorities for Europe in the next decade (RRI, 2013)), and by procedures of research funding bodies that require plans for engaging society with the results of the funded research. As a result, universities and scientific institutions face an imperative to facilitate ‘pathways to impact’ for their research [...] ²⁷.

One of the roles of the University within the framework of knowledge valorisation is, therefore, to engage people in a meaningful and impactful manner. This exchange between communities, places and the University is mutually enriching, as it establishes a learning process that involves all parties and generates new perspectives for reflection. It fosters greater awareness and creates opportunities for change, as illustrated by a specific project conducted by the Dresden University of Technology, known as *KinderLeseUniversität*.

It concerns a service-learning program aimed at pupils and students, combining the acquisition of subject-specific knowledge with social engagement. The project was launched in 2011 and took shape in 2012 through the collaboration between Nicole Berg, a teacher seconded to the ZLSB, and Dr. Ulrike Günther, a research associate at the Chair of NDL and Didactics.

Implemented since 2012, it remains an ongoing service-learning initiative organised in recurring cycles where school classes take part free of charge and visit the Technical University. There they are introduced to the university environment and gain an initial sense of their potential future educational paths.

The *Children’s Reading University* also offers student teachers the opportunity to design, reflect on, and organise children’s literature seminars as part of their academic training. In this way, theory and practice converge within their educational experience through direct interaction with the project’s participants. The open dialogue among all those involved in the *KinderLeseUniversität* serves as a stimulus for the continuous improvement and enrichment of the project itself.

²⁷ M. Entradas, M. W. Bauer, *Mobilisation for public engagement: benchmarking the practices of research institutes* «The London School of Economic and Political Science Research Online», XXVI, 7 (2016), p. 2.

University of South Africa (South Africa)

[...] is engagement or community engagement a core and central purpose, function, or role of universities? [...] The roles that African universities must play in society [...] will [...] be shaped by the structural and conjunctural conditions [...] with the economic and social challenges of their local, national, regional, continental, and global contexts. Louise Vincent (2016) [...] argues that issues “related ultimately to the purpose of the university entails a deep engagement, both literally and theoretically, [...] with the idea ‘of the university as situated in ‘place’ – geography, history, social relations, economics and politics – all the forces that combine to make an empty space a ‘place’. [...] A ‘critical pedagogy of place’ offers [...] the opportunity to root and knit the university within the fabric of its society and to pursue its social purposes in close connection with its diverse economic, social, and political challenges²⁸.

This approach can be illustrated by various initiatives developed in African Universities in the field of children’s literature, where academic engagement is closely linked to the specificities of the local context. In these cases, the proposals and dissemination about children’s literature are not isolated activities, but rather become tools through which the university is rooted in its own ‘place’, responding to concrete educational, cultural and social challenges.

The Department of Library Services at the University of South Africa hosted a public engagement program at the Mamelodi Campus, designed to involve preschool children in an event introducing them to the world of reading. The program took place on 12 September 2024 in the university’s sensory garden and welcomed young learners from Amogelang Preschool. The university’s community engagement team dedicated the day to fostering a passion for books and reading through collective reading sessions and play-based activities, with the aim of «support vulnerable and underserved members of the community»²⁹.

Mzuzu University: “Mzuzu University Children Libray” (Malawi)

The case of Mzuzu University offers a different perspective on how to engage young people within both the physical and perceived university environment. The

²⁸ S. Fongwa et al., *Universities, Society and Development: African Perspectives of University Community Engagement in Secondary Cities*, Sun Press, South Africa 2022, pp. 261-263.

²⁹ T. Sithole, *Storytelling: A Heartfelt Outreach at Mamelodi Campus*. 2024, available at <https://www.up.ac.za/departments-of-library-services/news/storytelling-heartfelt-outreach-mamelodi-campus> (accessed June 20, 2026).

Malawian university has proposed extending academic space into a public space, specifically aimed at young learners. As stated, «The Children's Library is one of the vehicles for accomplishing part of the University's mission of providing complementary services to meet the technological, social, and economic needs of individuals and communities in Malawi»³⁰.

This library, opened in 2004, aims to promote awareness of the importance of reading and being informed among children in communities surrounding the university. Concurrently, it provides the institution with opportunities to develop outreach and research activities.

University of Central Missouri: "Children's Literature Festival" (Missouri, US)

Rebuilding the relationship between America's universities and society may seem like a daunting challenge, one requiring radical transformation of centuries-old institutions. [...] It stands to reason that institutions benefiting from substantial public support should demonstrate clear societal impact. [...] the idea that institutions which have historically led scientific advancement should recommit themselves to solving society's most pressing challenges is simply a return to their core mission. University leaders and policymakers have the opportunity to forge a path forward where higher education once again serves as a powerful force for [...] social progress³¹.

In a broader context of engagement with social challenges and the promotion of social progress through educational institutions, American universities, in their diverse forms and geographic settings, offer opportunities for engagement with children and their families. By creating spaces for sharing and exchange, they provide tangible ways to experience children's literature in different contexts, fostering a more conscious and meaningful form of interaction with it.

An example of this can be found in *The Children's Literature Festival* at the University of Central Missouri was established in 1969 by Philip Sadler and Ophelia Gilbert, who initially invited a small group of Missouri authors to engage with local students. Over time, the event has expanded significantly and is now recognized as the longest-running children's literature festival in the United States specifically dedicated to young audiences. The festival is hosted within the university campus

³⁰ https://bwengu.mzuni.ac.mw/pages/main_pages/child_lib.php (accessed June 20, 2026).

³¹ R. R. Banks et al., *An Agenda for America's Universities to Serve the Public Interest*, Stanford Centre for Racial Justice, Stanford 2025, p. 8.

and mainly consists of author-led sessions, readings, and interactive encounters with school groups. It regularly features a diverse range of authors and illustrators from both Missouri and across the country, combining returning participants with new guests each year.

For many students, attending the festival represents a memorable experience, often marking their first visit to a university campus and their first opportunity to meet authors whose works they admire.

The program took place from 9 to 11 March 2025 in Warrensburg, Missouri. After participating in the festival, a survey was sent to each attending school and the festival website published the results in its annual report.

«Nearly 72% of all respondents indicated that the 2025 presenters either exceeded or far exceeded expectations for engagement. An even higher percentage (74.3%) found the presentations to be relevant to their students' grade levels or ages.»³²

As indicated in the report, the *University of Central Missouri Children's Literature Festival* brought together around 3500 participants, offering a range of public events with a strong focus on inclusion and accessibility, as shown by the significant participation of schools from socio-economically disadvantaged contexts.

National University of La Plata: "Reading and Writing in Unit 33: Mothers, Children and Educational Institutions" (Argentina)

The National University of La Plata has developed a project in collaboration with Women's Prison Unit 33 in the Province of Buenos Aires and local educational authorities. This initiative can be regarded as a public engagement project, as it fosters exchange between the university and a marginalised community, thereby promoting participation and social inclusion. Launched in 2010 and running continuously ever since, the programme is based on non-formal educational and cultural activities centred on reading, writing, and other forms of expression, including music, play, and theatre. Its aim is to encourage interaction between mothers and their children and to support children's educational development.

Through early childhood educators and teaching staff, institutional stakeholders including university teams, public education and penitentiary authorities, the

³² University of Central Missouri, *Annual Report 2025*, available at <https://clf.ucmo.edu/CLF%202025%20Annual%20Report.pdf> (accessed June 30, 2026).

program involves incarcerated women and their children aged 0–4 living in prison. Practically, the activities lead children to discover the reading word through free exploration of books, reading sessions and discussions, play-based activities shared with their mothers.

Children's literature acts as both an educational and relational tool, supporting literacy development, strengthening mother–child interaction, and fostering inclusive opportunities in contexts of social deprivation.

From the beginning of the project, it was evident that women, with or without children in the unit, needed their own space to [...] reconnect with their own experiences in order to build collective experiences, the reparative value of which has already been documented in critical contexts of marginalization and confinement. [...] The continuity of the work situations organized and themes to be addressed over time makes these proposals more predictable in a context characterized by discontinuity in attendance and flexibility in the arrival time of its participants. [...] The creation of a space for interaction between books and readers is strengthened by the provision of quality materials and varied exchange proposals. [...] The periodic registration of the activities developed by the team and discussion about them are indispensable to support and/or review the proposals implemented³³.

An analysis of the testimonies provided by participants reveals the significant impact and engaging nature of this initiative, highlighting how it stimulated new reflections and generated further intellectual and personal development.

For example, Marta describes 'La Ronda' as a space where it was possible to recover what she had lost: laughter, a little freedom, a living space. Yole considers that it was a milestone in her life [...]: «Here, I began to talk [...] whereas before, in the street, or even when I arrived here, they called me 'dumb' because I didn't speak». All of the participants commented on the place of reading in their own subjectivity, the possibility of 'inhabiting other worlds', and, from there, reading their own 'between the lines'. Marta expresses renewed interest in books and tells how, through them, she can find traces of her own history: «there is a lot in common [...] I find sentences or stories or things that are like my life». For some interviewees, shared reading was an activity that they had never experienced; for others, it was an opportunity to learn to read, to practise something that they had rarely been able to do or to recover the lost value of reading and writing. Mara's experience enabled her to find the answer to a longstanding question: the meaning of reading for readers (why did people sit reading on trains and at stations, or buy books, in the places where she went to steal?). She says, «Now

³³ U. Hanemann, L. Krolak, *Fostering a culture of reading and writing: examples of dynamic literate environments*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2017, p. 120.

I understand that I am doing, what these people were doing and I can do it when I am free again [...]»³⁴.

These testimonies point to the concept of impact, understood as the capacity of such initiatives to bring about change. This is made possible through carefully designed programmes tailored to their target audiences, which foster awareness through meaningful and well-structured activities.

University of Hong Kong: “Storytelling for Social Impact” (Hong Kong)

Universities are physically embedded in their communities and can play an important role in transforming these communities through their conduct. They serve as an important space for intellectual and cultural thought, to explore social meaning and aspirations, and to develop core and collective values of sustainability and equity within society. Contemporary societies which have progressed have done so by achieving an alignment between knowledge, which is a core function of the university to advance and adapt, and social needs³⁵.

In this perspective of openness and dialogue with childhood, some Asian universities have developed public engagement activities related to the topic and connected to cultural belonging and the experience of local spaces.

The *Storytelling for Social Impact* program at The University of Hong Kong (HKU) is a service-learning initiative combining training and community outreach through children’s storytelling and picture books. It’s composed of three working stages: public lecture, workshop and community service. It took place from 13 February to 8 March 2025 held both at the University of Hong Kong for the students training and in external schools and community centres across Hong Kong for the storytelling activities with children.

The purpose of the program involves the training session for university students in storytelling skills, the application of picture books and narrative techniques in educational contexts and the support of children’s imagination and learning through reading activities.

³⁴ Ivi, p. 119.

³⁵ M. Sohoni et al., *New models of university social engagement in Asia*, in Id., *Innovations in Asian Higher Education*, Taylor & Francis, Abingdon 2019, p. 54.

Diplomatic Academy of Vietnam: Dream 4.0 – A Ticket Back to Childhood (Vietnam)

In celebration of *Vietnam Book and Reading Culture Day* (April 21), the Library Department, the Department of Science, Information and International Studies, and the Book Club of the Diplomatic Academy of Vietnam organized a series of events from 14 April to 19 April 2025, titled *Dream 4.0 – A Ticket Back to Childhood*. The diplomatic Academy of Vietnam in Hanoi hosted the program in order to revisit childhood through books and games, promote Vietnamese folk culture and encourage reading among students.

University of Wollongong: “Indigenous Literacy Day” (New South Wales, AU)

Looking to universities as partners in civics education, participation and engagement is a critical step in actively addressing the challenges facing democratic representation and engagement in Australia. University research capabilities can support critical action areas that can reveal important insights into what Australia can do to address civics engagement. [...] Policy settings that recognise the interconnected role between education providers (primary through to tertiary) and local communities in supporting each other are fundamental to addressing concerns associated with civics education and engagement in Australia. Ensuring these settings are conducive to effective community and mission-based programs and engagement strategies is essential to meet the challenges facing current and future democratic representation³⁶.

Civic participation represents one of the key ways in which universities can contribute to building more inclusive and aware societies, particularly in contexts marked by deep historical inequalities, such as those suffered by Indigenous peoples in Australia.

University-led public engagement initiatives play a crucial role in this regard, as they create structured spaces make visible narratives that are often absent from dominant public discourse.

Within this perspective, children’s literature emerges as a particularly effective tool of cultural and educational mediation. Through stories, pictures and accessible languages, it can introduce children to actual themes. In this manner public engagement events can generate meaningful learning experiences capable of leaving lasting awareness.

³⁶ Universities Australia, *Universities Australia response to the Joint Standing Committee on Electoral Matters Inquiry into Civics Education, Engagement, and Participation in Australia*, Parliament of Australia, 2024, pp. 7-8.

The University of Wollongong organised a public engagement event specifically on the occasion of *Indigenous Literacy Day*, a national initiative celebrating the stories, languages and cultures of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples.

The activities took place on 4 and 5 September 2024 at the Early Start Discovery Space and involved preschool children from several local early learning centres.

It included a guided *Country walk* with university academics, art-based workshops inspired by Indigenous stories and knowledge, storytelling and reading activities connected to *First Nations narratives*.

The initiative aimed to help children understand the deep connection between land, culture, and storytelling, promoting an expanded concept of literacy that includes environmental awareness and Indigenous knowledge systems.

University of Newcastle: “Children’s Book Council Family Fun Day” (New South Wales, AU)

The *Children’s Book Council Family Fun Day* associated with the University of Newcastle is a public engagement event focused on children’s literature and reading promotion.

The event features activities related to children’s literature, including storytelling sessions and read-aloud activities, picture book displays and author/illustrator engagement, creative workshops, games and literacy-based activities for families and the local community.

It’s an annual chance to celebrate being together within exploring the children’s literature world through different proposals. In 2024, it was held on 17 August, aiming to foster early literacy and a culture of reading through participatory, family-oriented activities centred on children’s literature, while strengthening the connection between the university and the local community.

Approaches to Knowledge Valorisation

The dissemination of knowledge and research on Children’s literature beyond the university happens through different perspectives, shaped by distinct macro-geographical frameworks and approaches to promotion.

A first approach that emerges from the analysis is a community-based and territorially embedded model, characterised by the openness of the university to the local community and by the continuity of initiatives over time.

Projects such as *Uni in Fabula* (University of Bergamo) and *Piccole letture in città* (along with other public engagement initiatives promoted by the LETIN research group at the University of Padua), exemplify this model. Their activities are hosted across multiple spaces, both within and beyond the university, and are grounded in the principles of accessibility, free participation, and inclusivity. These initiatives prioritise the creation of networks among schools, libraries, families, and cultural organisations, fostering a shared cultural environment in which children's literature becomes a vehicle for dialogue, participation, and community building.

A second approach to public engagement primarily involves university students as future professionals in the educational field, through activities and initiatives addressed to children. Their contribution entails the development of organisational, relational, and pedagogical competences. In this perspective, initiatives such as the *KinderLeseUniversität* (Dresden University) and the *Storytelling for Social Impact* program (University of Hong Kong) integrate theoretical learning with hands-on experience in interaction with the public.

A third approach is oriented towards social inclusion, highlighting the potential of children's literature to create opportunities for vulnerable communities, depending on the specific context. The initiatives promoted by the University of South Africa and the National University of La Plata aimed to be impactful, to create relational spaces through children's literature.

A fourth approach is more closely linked to institutional and infrastructural development, as exemplified by Mzuzu University. This model emphasises continuity, accessibility, and the creation of stable resources such as dedicated children's libraries that support literacy and learning over time.

A fifth approach is based on periodic or event-based initiatives, which involve the public in a non-continuous but highly concentrated manner. This model includes initiatives such as the *Children's Literature Festival* at the University of Central Missouri and the *Children's Book Council Family Fun Day* associated with the University of Newcastle. These events bring together a variety of activities, such as author talks, performances, and workshops designed to engage diverse audiences around children's literature.

A sixth approach involves the cultural dimension of a country: a model through which to engage with and open up to cultural heritage, as exemplified by the University of Wollongong, Swansea University (UK), and the Diplomatic Academy of Vietnam. Their initiatives aim to valorise children's literature as a means of connecting individual experience with culture and with knowledge of places.

Within this framework, *Uni in Fabula* stands out from other public engagement projects due to its well-structured and continuous design, the flexibility of its activities, and the systematic collection of participants' feedback. While maintaining a focus on the dissemination of knowledge in the field of children's and young adult literature, the project engages a wide range of stakeholders (including enthusiasts, professionals, children and families, and students) through diverse activities such as workshops, seminars, and public events. These initiatives foster the co-construction of knowledge, helping to build a meaningful link between the university and the wider community.

Final Considerations and Future Perspective

As this study has shown, the aim is not to provide an exhaustive mapping of all public engagement initiatives related to children's literature at a global level. Rather, it seeks to compare projects that are structured in ways similar to the main case under examination, *Uni in Fabula*. The selected cases were identified based on the availability of accessible and documented information, prioritising those initiatives that, while not always fully comparable to the reference model, appear among the most relevant and representative with respect to the defined criteria and the focus of the study.

A key issue identified of the knowledge valorisation is the « [...] lack of metrics to measure social impact»³⁷, which limits the systematic assessment of ongoing and potential initiatives. As a result, the social value generated by these projects often remains under-quantified, which in turn reduces their visibility and their capacity to attract external recognition and funding.

Nevertheless, children's and adolescence literature emerges as a particularly meaningful field for opening up academic knowledge to society, fostering dialogue with broader communities, and enriching it through participatory and inclusive

³⁷ M. Grębosz-Krawczyk, M. Sowa, *Where is the social impact? Key barriers to knowledge valorisation*, vol. LV, cit., p.13.

practices. The cases analysed show that, despite differences in geographical and operational contexts, a common direction can be identified: a shift away from the mere transmission of knowledge towards its co-construction.

This suggests not only the current relevance of the field, but also its potential for further development as a space of interaction between universities and communities. In this sense, *Uni in Fabula* stands out as a particularly structured and potentially replicable model, capable of integrating continuity, scientific rigour, and participatory openness, thus offering valuable insights for future research and for the design of new public engagement practices.

AURORA ZANCHI
Primary School Teacher

Albi illustrati, cittadinanza e curricolo critico

Picturebooks, Citizenship and Critical Curriculum

MARIAGRAZIA VERBICARO, PATRIZIA OLIVA*

L'albo illustrato rappresenta nella letteratura pedagogica contemporanea uno strumento di mediazione simbolica per costruire competenze di cittadinanza attiva (UNESCO, 2014; Assemblea Generale ONU, 1989). Il saggio ne indaga le potenzialità attraverso gli autori della letteratura illustrata internazionale quali Lionni (1963, 1967), Alemagna (2014, 2020), Lee (2008, 2012), Tan (2008) e Wiesner (1991, 2006). L'analisi orienta verso un modello didattico-laboratoriale fondato sull'integrazione di lettura condivisa, filosofia per l'infanzia e attività artistiche ispirate a Munari (Restelli, 2002), pienamente rispondente ai quadri normativi nazionali vigenti (MIUR, 2012, 2024) e agli obiettivi dell'Agenda 2030.

PAROLE CHIAVE: ALBO ILLUSTRATO; LETTERATURA PER L'INFANZIA; SILENT BOOK; AGENDA 2030; CURRICOLO CRITICO.

The picturebook represents in contemporary pedagogical literature an instrument of symbolic mediation for building active citizenship competences (UNESCO, 2014; UN General Assembly, 1989). The essay investigates its potential through authors of international illustrated literature such as Lionni (1963, 1967), Alemagna (2014, 2020), Lee (2008, 2012), Tan (2008) and Wiesner (1991, 2006). The analysis points toward a didactic-laboratory model grounded in the integration of shared reading, philosophy for children and artistic activities inspired by Munari (Restelli, 2002), fully consistent with current national regulatory frameworks (MIUR, 2012, 2024) and the objectives of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: PICTUREBOOK; CHILDREN'S LITERATURE; SILENT BOOK; 2030 AGENDA; CRITICAL CURRICULUM.

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro le sezioni *Semiotica dell'albo illustrato tra struttura bimodale e fondamenti pedagogici*, *Identità, alterità e appartenenza nella narrativa illustrata per l'infanzia*, *Educazione alla responsabilità attraverso la narrazione del limite, della perdita e della trasformazione*, *Silent book e narrazioni visive per il decentramento cognitivo e la cittadinanza interculturale* e *Dal modello didattico-laboratoriale alle implicazioni per la ricerca pedagogica*; sono da attribuire a Patrizia Oliva l'*Introduzione* e le *Conclusioni*.

Introduzione

Ogni volta che un bambino apre un albo illustrato incontra una versione del mondo strutturata da scelte narrative, cromatiche, spaziali e simboliche che gli pongono domande implicite sull'identità, sull'appartenenza e sulla giustizia.

La dimensione civica della letteratura per l'infanzia è rimasta a lungo ai margini della riflessione pedagogica istituzionale, ridotta alternativamente a veicolo di contenuti morali predefiniti o trattata nella sua sola autonomia estetica, con scarsa attenzione alle ricadute formative (Barsotti, 2015; Grilli, 2021).

Già in *Marcovaldo* (Calvino, 1963) era possibile cogliere quanto il rapporto tra la persona e il proprio contesto di vita fosse una questione insieme narrativa e civica, infatti, il protagonista attraversa la città industriale cercando tracce di natura e umanità, e ogni episodio diventa una micro-narrazione della responsabilità quotidiana verso il mondo comune.

Questa intuizione trova oggi un fondamento teorico più solido nella riflessione sulla letteratura per l'infanzia come critica radicale del presente (Grilli, 2021), una prospettiva che riconosce all'albo illustrato la capacità di interrogare le strutture del mondo sociale prima ancora che di rappresentarle, e che orienta il presente contributo verso la tesi che l'albo illustrato, inteso come testo bimodale in cui immagine e parola costruiscono significati non sovrapponibili, rappresenta uno strumento privilegiato per lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva che il sistema educativo italiano e i principali organismi internazionali pongono al centro degli obiettivi formativi del XXI secolo.

Il quadro normativo si è recentemente rinnovato in modo significativo con le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, introdotte con il Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025 e pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 27 gennaio 2026.

La persona è posta al centro della visione educativa, riconosciuta nella sua unicità e nella complessità delle dimensioni cognitive, emotive, relazionali, sociali ed etiche. L'azione formativa si articola attorno a tre concetti strettamente interconnessi, la persona, la famiglia e la scuola intesa come comunità educante, in una prospettiva in cui l'altro è costitutivo del suo svilupparsi e completarsi (MIM, 2025).

Una scelta epistemologica precisa orienta l'impianto del documento verso una didattica che valorizza le competenze chiave europee, promuove il pensiero critico e la capacità di analisi e rafforza il senso di appartenenza a una comunità

capace di sostenere inclusione, partecipazione, dialogo e cittadinanza attiva (MIM, 2025).

Le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2017 avevano già approfondito questa impostazione articolando i traguardi di competenza attorno alla capacità di comprendere e agire in contesti complessi e plurali (MIUR, 2017).

La legge n. 92 del 20 agosto 2019 *Insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado* introduce l'educazione civica quale disciplina trasversale a tutti gli ordini e gradi scolastici (MIUR, 2019), e le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, adottate con il Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, ne definiscono i contenuti attorno a tre nuclei, Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale, orientando l'insegnamento verso la costruzione di attitudini al pensiero critico, alla cura delle relazioni e alla partecipazione attiva, piuttosto che alla memorizzazione di contenuti giuridici e istituzionali (MIUR, 2024).

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza stabilisce all'art. 29 che l'educazione deve tendere allo sviluppo della personalità del fanciullo e alla sua preparazione ad assumere responsabilità in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace e di tolleranza (Assemblea Generale ONU, 1989). L'educazione alla cittadinanza globale elaborata dall'UNESCO (2014, 2015, 2023) articola questa responsabilità in tre domini di competenza:

- cognitivo, fondato sulla conoscenza critica del mondo;
- socio-emotivo, centrato sul senso di appartenenza all'umanità comune e sul rispetto per la diversità;
- comportamentale, orientato alla capacità di agire per costruire un mondo più equo e sostenibile.

L'Agenda 2030, con il suo Obiettivo 4 sull'educazione di qualità, traduce questi principi in impegni politici vincolanti per gli Stati membri (UNESCO, 2016).

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2010 sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani individua nella capacità di leggere criticamente i testi culturali, inclusi quelli visivi, una competenza fondamentale per la partecipazione alla vita pubblica in società plurali (*Committee of Ministers*, 2010), collocando la *literacy* visiva al centro di un'educazione civica autentica.

Il mandato internazionale e quello nazionale si saldano in una medesima direzione formativa, ovvero, costruire soggetti capaci di abitare la complessità del mondo in modo responsabile e relazionale, dotati delle attitudini cognitive, affettive e simboliche che la partecipazione democratica richiede.

L'albo illustrato, nella sua specificità di testo bimodale che attiva simultaneamente processi di comprensione verbale e visiva, di identificazione emotiva e di riflessione critica, si colloca in questo spazio formativo.

L'analisi che segue muove dalla natura semiotica dell'albo illustrato per giungere, attraverso l'esame critico di una selezione ragionata di testi, alla proposta di un modello didattico-laboratoriale che integra lettura condivisa, filosofia per bambini e pratiche artistiche in un percorso coerente con i mandati della cittadinanza attiva.

La letteratura per l'infanzia costituisce, dunque, una delle vie più dirette alla formazione civica poiché *leggere significa incontrare mondi possibili, abitarli con la propria esperienza e tornarne trasformati* (Vecchini, 2019, p. 34), un'avventura che la scuola come comunità educante ha il compito di rendere sistematica e consapevole.

Semiotica dell'albo illustrato tra struttura bimodale e fondamenti pedagogici

L'albo illustrato si distingue dalle altre forme di letteratura per l'infanzia per la sua struttura semiotica bimodale in cui testo verbale e immagine producono insieme significati che nessuno dei due codici potrebbe generare da solo.

Lo spazio interpretativo nasce dallo scarto, e talvolta dalla contraddizione, tra ciò che le parole dicono e ciò che le immagini mostrano, in quello che è stato definito tensione produttiva (Terrusi, 2012), ovvero, uno spazio che il lettore abita portando risorse cognitive, emotive e culturali proprie.

Quando il codice verbale si ritira del tutto, la lettura diventa un atto pienamente generativo in cui il bambino costruisce il significato in autonomia, trasformando il libro in uno strumento di educazione alla percezione, alla simbolizzazione e al pensiero narrativo (Terrusi, 2017).

La specificità semiotica dell'albo illustrato è stata analizzata con precisione da Nikolajeva e Scott (2006a), che hanno sistematizzato le possibili relazioni tra testo e immagine in un continuum che va dalla simmetria alla contraddizione esplicita:

quando le parole e le immagini si contraddicono a vicenda, il lettore è costretto a scegliere tra le due letture o a tenerle entrambe in mente simultaneamente, producendo un effetto

di ironia, ambiguità o complessità semantica che arricchisce l'esperienza estetica e cognitiva della lettura. (Nikolajeva & Scott, 2006a, p. 17)

Educare alla complessità, all'ambiguità e alla capacità di assumere punti di vista plurali significa formare nelle bambine e nei bambini le stesse attitudini mentali che la cittadinanza democratica richiede (Hamelin, 2012).

La composizione della pagina e della doppia pagina, il rapporto tra spazio bianco e figure, il ritmo visivo delle immagini e la scelta della prospettiva sono strumenti narrativi che l'analisi pedagogica ha imparato a leggere nella loro specifica funzione formativa, riconoscendo che ogni scelta compositiva produce effetti precisi sulla posizione del lettore rispetto al testo e al mondo che esso rappresenta (Hamelin, 2012).

La riflessione sulle potenzialità formative dell'albo illustrato ha trovato in Italia contributi di grande precisione analitica: la dimensione dell'incontro tra lettore e testo visivo è stata esplorata da Campagnaro (2013a) nella prospettiva dell'educazione dello sguardo, mostrando che la lettura dell'albo illustrato educa il bambino a soffermarsi, a interrogare, a tollerare l'ambiguità senza la pretesa di risolverla immediatamente in un significato univoco. Questa disponibilità alla sospensione del giudizio è precisamente la disposizione cognitiva che la partecipazione democratica richiede nei confronti della complessità del reale.

L'albo illustrato è un crocevia di linguaggi in cui confluiscono la tradizione narrativa, quella visiva e quella performativa (Barsotti, 2015), producendo un testo che il bambino abita con tutto il proprio corpo prima ancora che con la propria mente, in un'esperienza che anticipa e prepara la capacità di partecipare a pratiche culturali complesse.

Il potenziale formativo dell'albo illustrato si estende alla dimensione corporea e multisensoriale dell'esperienza di lettura, l'approccio *Giocare con tatto* di Bruno Munari (Restelli, 2002) ha mostrato che il libro per l'infanzia è un artefatto culturale attraverso cui il bambino entra in contatto con il mondo e con gli altri attraverso canali percettivi plurali che la sola parola scritta non attiva con la stessa intensità.

Il libro illustrato richiede al bambino di muoversi simultaneamente su registri diversi, traducendo la complessità semiotica del testo in un'esperienza di apprendimento plurale e integrata e, allo stesso tempo, li estende a fattori integrati di sviluppo cognitivo ed affettivo in accordo con le teorie montessoriane.

La letteratura pedagogica sulla lettura nell'infanzia ha sottolineato con crescente precisione che questa pluralità di registri è il fondamento della sua efficacia formativa, poiché il bambino che legge immagini e parole insieme esercita simultaneamente capacità di decodifica simbolica, di inferenza narrativa e di risposta emotiva che la lettura del solo testo verbale non attiva con la stessa completezza (Campagnaro, 2013b).

La capacità dell'albo illustrato di educare alla complessità attraverso la struttura bimodale trova una delle sue elaborazioni più sofisticate nella produzione di Lee, autrice coreana che ha costruito nel corso di oltre vent'anni una poetica visiva di rara coerenza interna.

Nella *Trilogia del limite* (Lee, 2012), composta da *L'onda*, *Ombra* e *Mirror*, il personaggio principale è sempre una bambina senza nome che non pronuncia mai una parola e non viene mai nominata: una scelta narrativa precisa che trasforma il personaggio da protagonista individuale a funzione semiotica aperta, uno spazio vuoto che il lettore è invitato a occupare con la propria esperienza (Terrusi, 2012).

In *L'onda* (Lee, 2008) la bambina gioca sulla riva del mare, avanzando e arretrando di fronte alle onde con una sicurezza che cresce pagina dopo pagina, finché un'onda più grande della sua proiezione desiderativa la travolge, bagnandola completamente. La scena finale, in cui la bambina ride mentre i gabbiani si alzano in volo attorno a lei, è una scoperta: la realtà è più grande di qualsiasi aspettativa, e questo eccesso è liberatorio.

In *Ombra* (Lee, 2010) la bambina gioca nella cantina di casa con una torcia elettrica, proiettando ombre sul muro che progressivamente si animano e sviluppano una vita propria, più ricca e più selvaggia di quella della bambina che le ha generate. L'ombra diventa metafora della dimensione interiore oscura e creativa dell'immaginazione: quella parte di sé che la vita razionale e ordinata tende a tenere in cantina, letteralmente, ma che è indispensabile per una soggettività piena.

In *Mirror* (Lee, 2003) la bambina incontra la propria immagine riflessa e scopre che essa non è mai identica all'originale: piccole differenze di postura, di espressione, di direzione dello sguardo mostrano che l'identità si costruisce sempre nella relazione con ciò che è altro da sé, e che lo specchio interpreta.

Il limite fisico della pagina diventa in tutti e tre i volumi metafora del limite dell'identità, e la struttura della trilogia, in cui ogni volume esplora una diversa modalità di relazione tra soggettività e alterità, costruisce progressivamente nei

bambini quella apertura all'esperienza che la filosofia dell'educazione identifica come prerequisito del pensiero critico (Campagnaro, 2013a).

In *Linee* (Lee, 2017) questa riflessione va oltre la narrazione figurativa: due bambini si trovano ai lati opposti di un foglio bianco e cominciano a disegnare linee che si avvicinano progressivamente, si incontrano, si intrecciano e infine costruiscono insieme qualcosa che nessuno dei due avrebbe potuto creare da solo.

Il segno grafico, gesto minimo e fondante, diventa strumento di comunicazione e creazione condivisa, una metafora della relazione democratica che non può prescindere dalla disponibilità a cedere parte del proprio spazio all'altro.

La relazione tra testo e immagine nei *picturebook* di Lee è stata esaminata da Nikolajeva e Scott (2006a), mostrando che la contraddizione visiva tra ciò che le parole suggeriscono e ciò che le immagini mostrano è il meccanismo attraverso cui il lettore è chiamato a produrre attivamente il significato.

Tale processo costituisce la condizione stessa della relazione educativa autentica, come Campagnaro e Dallari (2013) hanno argomentato:

la relazione educativa autentica è quella che accade nello spazio tra il testo e il lettore, nello spazio in cui il bambino porta se stesso e trova qualcosa che lo eccede, qualcosa che lo costringe a rinegoziare la propria visione del mondo. (Campagnaro & Dallari, 2013, p. 58)

La lezione sulla relatività della percezione trova in *Zoom* (Banyai, 1995) una delle sue traduzioni visive più efficaci e più radicali.

Il libro è privo di testo verbale: la prima immagine mostra un gallo che canta su di un tetto, ma la pagina successiva rivela che il tetto è il tetto di un modellino, che il modellino è in mano a un bambino, che il bambino è in una fattoria, che la fattoria è nella campagna, che la campagna è vista dal finestrino di un autobus, che l'autobus è in una pubblicità, che la pubblicità è su una rivista, che la rivista è tenuta da qualcuno su una nave, che la nave è in un oceano visto dall'alto, e così via progressivamente fino a una scala cosmica.

Ogni volta che il lettore crede di aver compreso la totalità della scena, la pagina successiva rivela che quella totalità era solo un dettaglio di un quadro più grande. La struttura del libro traduce visivamente il principio epistemologico fondamentale della democrazia, nessun punto di vista coglie mai la totalità del

reale, e la capacità di decentrarsi è una condizione necessaria per la comprensione (Banyai, 1995).

La stessa lezione è declinata in modo complementare in *Oops* (Geisert, 2006), in cui un maiale lascia cadere accidentalmente un uovo che rotola lungo un pendio, provocando una catena di conseguenze che coinvolge progressivamente tutti gli animali della fattoria e si conclude con un disastro di proporzioni comiche che nessuno aveva previsto né voluto.

La narrazione, realizzata senza testo verbale attraverso sequenze di immagini in cui ogni vignetta mostra la propagazione delle conseguenze dell'errore iniziale, costruisce una rappresentazione visiva della causalità distribuita che invita a riflettere sulla responsabilità collettiva: ogni azione si propaga in un sistema di relazioni e produce effetti che vanno ben oltre le intenzioni del soggetto che l'ha compiuta. (Tabella 1)

Testo	Struttura semiotica	Competenza di cittadinanza
Zoom (Banyai, 1995)	Immagine senza testo verbale, prospettiva scalare progressiva	Decentramento cognitivo, relativismo percettivo
Oops (Geisert, 2006)	Sequenza visiva senza testo, causalità distribuita	Responsabilità collettiva, pensiero sistemico
L'onda (Lee, 2008)	Contraddizione testo/immagine, limite della pagina come confine del desiderio	Autogestione, consapevolezza dei propri limiti
Ombra (Lee, 2010)	Simmetria visiva perturbata, espansione dell'ombra	Consapevolezza di sé, dimensione interiore e creativa
Mirror (Lee, 2003)	Specularità visiva e sua rottura progressiva	Identità relazionale, riconoscimento dell'altro
Linee (Lee, 2017)	Segno grafico puro, costruzione condivisa dello spazio	Competenze relazionali, creazione e responsabilità condivisa

Tabella 1 - sintesi di relazione tra struttura semiotica e competenza di cittadinanza negli albi illustrati

Nella prospettiva della *Philosophy for Children*, i testi visivi che tematizzano la relatività del punto di vista e la distribuzione della responsabilità sono stimoli privilegiati per l'avvio di indagini filosofiche autentiche con i bambini, poiché le domande che generano sulla natura della percezione e sulla possibilità di conoscere il reale sono domande genuinamente filosofiche che il dialogo nella comunità di ricerca può accogliere e sviluppare (Murriss, 2016). La dimensione della responsabilità del lettore, intesa come capacità di riconoscere la propria posizione rispetto al testo e al mondo che esso costruisce, è la dimensione civica che la letteratura per l'infanzia è in grado di sviluppare attraverso l'esperienza di lettura condivisa, poiché:

educare al pensiero critico significa educare alla consapevolezza che ogni rappresentazione è una scelta, che ogni storia potrebbe essere raccontata diversamente, e che il lettore che riconosce questa possibilità è già un lettore più libero e più responsabile. (Campagnaro, 2017, p. 89)

Riconoscere la struttura bimodale dell'albo illustrato fondamento della sua efficacia formativa significa che la letteratura illustrata per l'infanzia è una forma espressiva che ha sviluppato strumenti semiotici propri, capaci di attivare nei lettori processi cognitivi ed emotivi che altri media non riescono a sollecitare con la stessa precisione e profondità.

La tensione produttiva tra codice verbale e codice visivo invita il lettore a occupare lo spazio del personaggio, rende visibile la responsabilità collettiva, la relatività della prospettiva che nessun punto di vista singolo può esaurire: sono tutti meccanismi che la grande letteratura illustrata ha elaborato con consapevolezza crescente nel corso degli ultimi sessant'anni, costruendo un *corpus* di testi che la ricerca pedagogica italiana e internazionale ha cominciato a esplorare sistematicamente solo in tempi recenti (Campagnaro, 2013a; Terrusi, 2012; Nikolajeva & Scott, 2006a).

Ciò che accomuna i testi analizzati, da *Zoom* a *Oops*, dalla *Trilogia del limite* a *Linee*, è la capacità di porre il lettore di fronte a domande che non ammettono una risposta univoca e che richiedono di abitare l'incertezza, di tollerare l'ambiguità, di riconoscere che la propria prospettiva è sempre parziale e sempre negoziabile.

Sono le stesse domande che la cittadinanza democratica pone ogni giorno ai soggetti che la praticano, e il fatto che la letteratura illustrata sappia porle in una forma accessibile ai bambini di tre anni le rende più radicate nell'esperienza, nel corpo e nell'emozione prima ancora che nel ragionamento astratto.

Identità, alterità e appartenenza nella narrativa illustrata per l'infanzia

Quando un bambino legge un albo illustrato in cui il protagonista è diverso da lui, accade qualcosa che nessuna lezione frontale sulla cittadinanza riesce a produrre con la stessa intensità: abita per qualche minuto una prospettiva che non è la sua, sente dall'interno la logica di chi è altro da sé, e scopre che quella differenza non è un ostacolo alla relazione ma la sua condizione più feconda (Campagnaro & Dallari, 2013).

La letteratura illustrata internazionale ha saputo tradurre in forma narrativa e visiva ciò che il pensiero pedagogico sulla cittadinanza affronta in termini astratti, rendendo corporea e immediata un'esperienza che il solo ragionamento concettuale non riesce a trasmettere.

Il rapporto Eurydice della Commissione Europea del 2017 sull'educazione alla cittadinanza ha identificato nella capacità di riconoscere e valorizzare la differenza una condizione strutturale per la partecipazione democratica e la letteratura illustrata vi risponde attraverso la costruzione di esperienze offrendo, dunque, ai bambini la possibilità di sentire prima di capire, di empatizzare prima di ragionare.

La poetica di Leo Lionni ha costruito attorno al problema dell'identità e del riconoscimento un *corpus* narrativo di rara coerenza interna, declinato in opere che si completano e si approfondiscono reciprocamente lungo un arco che va dagli anni Sessanta fino alla fine del Novecento.

Lionni condensa in questi albi esperienze personali, riflessioni etiche e spirituali, turbamenti e conflitti che caratterizzano l'esperienza umana nella sua complessità (Zanetti & Castagnoli, 1990), e lo fa con una discrezione narrativa che non moralizza mai, che non dice ai bambini cosa devono fare o pensare, ma racconta storie in cui i personaggi scoprono qualcosa di essenziale sulla propria natura e sulla natura della convivenza, lasciando che sia il lettore a trarre le conseguenze. È questa scelta stilistica e pedagogica insieme che rende i suoi libri ancora vivi dopo sessant'anni.

La biografia dell'autore non è separabile dalla sua poetica. Nato ad Amsterdam da un padre tagliatore di diamanti e una madre cantante lirica, ebreo costretto ad emigrare negli Stati Uniti nel 1939 in seguito alle leggi razziali, Lionni ha vissuto sulla propria pelle l'esperienza dello spaesamento, dell'appartenenza negata e della necessità di ricostruire un'identità in un contesto estraneo.

La sua autobiografia, intitolata significativamente *Between two worlds*, testimonia un'esistenza vissuta sempre sul confine tra culture, lingue e mondi diversi, che si traduce in una poetica dell'identità relazionale in cui il sé si costruisce sempre nell'incontro con l'altro, mai nell'isolamento.

Come egli stesso scrive: «*il mondo di un bambino è un mondo di parti, di minuzie. Per i bambini, ancora inconsapevoli del peso del significato, le cose esistono per il semplice piacere di essere ciò che sono*» (Lionni, in Zanetti & Castagnoli, 1990, p. 24). Questa capacità di abitare il punto di vista infantile senza condiscendenza è la cifra stilistica che attraversa tutta la sua produzione.

In *Pezzettino* (Lionni, 2006) il protagonista è un piccolo frammento quadrato di colore arancione che non sa di essere intero: convinto di essere un pezzo di qualcosa di più grande, parte alla ricerca dell'entità a cui appartiene e interroga progressivamente tutti gli altri personaggi del suo mondo, ciascuno dei quali gli risponde che lui non è un pezzo loro.

La risoluzione narrativa avviene quando Pezzettino cade nell'isola degli specchi e si vede riflesso nella sua interezza: la ricerca disperata di un'appartenenza esterna si rivela il cammino necessario per scoprire che l'identità è già tutta lì, intera e irriducibile, capace di diventare contributo originale al mondo comune proprio perché non appartiene a nessun altro.

Il bambino che legge *Pezzettino* è invitato a fare esperienza della propria singolarità come risorsa per la collettività, in un rovesciamento pedagogico che trasforma la differenza da problema in valore.

In *Swimmy* (Lionni, 1963) la stessa intuizione si traduce in narrazione collettiva. L'unico pesciolino nero in un banco di pesciolini rossi, rimasto solo dopo che un tonno ha ingoiato tutta la sua famiglia, impara a organizzare i nuovi compagni per formare insieme la sagoma di un pesce più grande, così grande da spaventare anche i predatori.

La cooperazione che *Swimmy* propone utilizza le differenze, infatti, ogni pesciolino rosso occupa il proprio posto preciso nel corpo del pesce collettivo, e *Swimmy* stesso, il diverso, il solo che non può mimetizzarsi nel gruppo, diventa l'occhio, il punto di vista, la funzione insostituibile che tiene insieme il tutto.

La diversità di Swimmy, è la salvezza collettiva in quanto senza di lui, senza la sua differenza irriducibile, il banco non avrebbe né occhio né guida. È la stessa intuizione che in *Guizzino*, il *Swimmy* della traduzione italiana, porta il protagonista nero tra i pesci rossi a dimostrare che il coraggio e la determinazione del singolo diverso rafforzano la comunità, non la indeboliscono (Zanetti & Castagnoli, 1990).

In *Frederick* (Lionni, 1967) il ragionamento si approfondisce ulteriormente. Mentre gli altri topolini raccolgono grano e noci per l'inverno, Frederick sembra non fare nulla, seduto sulla pietra a guardare il sole e i colori e le parole.

Quando l'inverno arriva e il cibo finisce, Frederick apre il suo magazzino immateriale e restituisce alla comunità i colori, la luce e le storie che aveva accumulato.

Il testo è, nelle parole dello stesso Lionni, «*un inno al vitale nutrimento che riceviamo dall'arte, dalla poesia, dall'astratto e dal mondo creativo del quale non possiamo proprio fare a meno, tanto quanto il cibo di cui ci nutriamo*» (Zanetti & Castagnoli, 1990, p. 67).

Il contributo artistico e immateriale alla vita comune ha un valore civico pari a quello materiale, e la comunità che lo esclude si impoverisce prima ancora dell'inverno.

A questa triade va aggiunto *La casa più grande del mondo* (Lionni, 1968), testo meno citato nella letteratura pedagogica italiana ma altrettanto preciso nella sua funzione formativa.

Un papà racconta una storia alla propria figlia lumachina, il cui più grande desiderio è quello di avere la casa più grande del mondo: la chiocciolina della storia-nella-storia realizzerà il proprio sogno, ottenendo un guscio enorme, colorato, impreziosito da guglie e punte, ma quell'imponenza la zavorrerà, le impedirà di seguire il proprio gruppo e di procacciarsi cibo per sopravvivere.

La narrazione traduce in forma accessibile il principio ecologico della sostenibilità, mostrando che il desiderio illimitato di espansione entra in contraddizione con la capacità di vivere e di muoversi nel mondo: la vanità del desiderio sregolato è contrapposta alla capacità di valorizzare e gioire di ciò che si ha (Zanetti & Castagnoli, 1990).

Nella prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale, questo testo anticipa di oltre cinquant'anni le preoccupazioni dell'Agenda 2030, mostrando che la saggezza del limite è una forma di intelligenza relazionale che riconosce

l'interdipendenza tra il proprio benessere e quello del contesto in cui si vive (UNESCO, 2016).

La ricchezza della produzione di Lionni risiede nella capacità di declinare l'identità sì che costruisce nella relazione con gli altri e con il mondo, attraverso narrazioni ogni volta diverse per tono, registro visivo ed età del lettore implicito, costruendo testi che accompagnano il bambino dal nido alla scuola primaria senza mai ripetersi:

Lionni non moralizza mai. Non dice ai bambini cosa devono fare o pensare. Racconta storie in cui i personaggi scoprono qualcosa di essenziale sulla propria natura e sulla natura della convivenza, e lascia che sia il lettore a trarre le conseguenze. È questa discrezione narrativa che rende i suoi libri ancora vivi dopo sessant'anni. (Zanetti & Castagnoli, 1990, p. 23)

Dove Lionni costruisce personaggi che scoprono la propria identità attraverso un percorso di riconoscimento progressivo, Beatrice Alemagna parte da un presupposto radicalmente diverso: l'identità non è qualcosa che si trova alla fine di un viaggio, ma qualcosa che viene continuamente messa in discussione da un mondo che tende a classificare e a escludere ciò che non rientra nelle categorie convenzionali.

Il volume monografico *Alfabeto Alemagna* curato dal gruppo Hamelin (2023) ha offerto gli strumenti analitici per leggere la sua opera nella sua interezza e coerenza poetica, mostrando che la poetica di Alemagna si muove su un terreno più perturbante e meno rassicurante di quello di Lionni, in cui la domanda *chi sono io?* non trova risposta in un'isola degli specchi ma nell'incontro con un altro che, finalmente, rinuncia a classificare.

In *I cinque malfatti* (Alemagna, 2014) i protagonisti sono cinque esseri che non corrispondono ad alcun canone di normalità: uno è tutto rotondo e non riesce a stare fermo, uno è altissimo e vede il mondo dall'alto, uno è coperto di sporgenze pungenti che tengono gli altri a distanza, uno è fragilissimo e si rompe continuamente, uno è opaco e incomprensibile.

Ognuno porta la propria peculiarità come un peso, come qualcosa che gli impedisce di stare nel mondo in modo agevole, finché insieme non scoprono che le loro stesse caratteristiche, quelle che li rendevano inadeguati da soli, diventano risorse preziose nell'avventura comune.

La rappresentazione dell'identità nei libri di Alemagna si sottrae ai dualismi convenzionali per costruire soggettività ibride e aperte, resistenti a qualsiasi classificazione predefinita (Zoboli, 2020).

I personaggi di Alemagna sono corpi eccentrici che non corrispondono a nessun ideale normativo, e la loro stessa peculiarità non è un difetto da correggere ma una qualità da esplorare e valorizzare, un principio che i documenti UNESCO (2014) sull'educazione alla cittadinanza globale identificano come competenza fondamentale per la vita democratica.

In *Mio amore* (Alemagna, 2020) questa stessa tensione tra identità e riconoscimento si sposta sul terreno delle relazioni affettive. Il protagonista, una creatura indefinibile costruita con tessuti, fili, pizzi e trame, attraversa una serie di incontri in cui ciascun personaggio crede di riconoscerlo e lo etichetta con sicurezza: *ah ecco un gatto, ma dai che strana scimmia, aiuto un ratto*. Nessuno è scortese, ma tutti presumono di sapere già, nessuno è interessato a fermarsi a conoscere, e per stare con loro la creatura dovrebbe rinunciare a qualcosa di sé, tagliare, ridurre, conformarsi al giudizio altrui.

La domanda che attraversa tutto il libro, *mais qui suis-je?*, chi sono io, rimane senza risposta finché non arriva qualcuno che semplicemente dichiara *tu es mon amour*, tu sei il mio amore, riconoscendo nell'altro una presenza irriducibile.

La scelta di realizzare le illustrazioni con tessuti cuciti, con la cura per gli sfondi e gli elementi non narrativi, gli alberi, le foglie, il prato, le tegole, il tendone, rende questo viaggio tangibile e accarezzabile, traducendo in materia la multiformità della personalità di ognuno (Hamelin, 2023).

Il testo di Alemagna mostra ai bambini che l'amore autentico non richiede di sapere chi è l'altro prima di amarlo: lo riconosce proprio nell'impossibilità di classificarlo.

In *Un lion à Paris* (Alemagna, 2006) la stessa impossibilità di essere classificati è declinata sul terreno dell'esperienza migratoria: un leone arriva nella grande città e sperimenta solitudine, spaesamento e meraviglia in una sequenza narrativa che traduce in forma visionaria la complessità emotiva di chi abita un mondo di cui non conosce ancora le regole, restituendola al lettore bambino attraverso la sola forza dell'immagine.

La grammatica visiva che governa le doppie pagine di Alemagna è un sistema semiotico preciso in cui gli spazi bianchi sono carichi di significato, i colori comunicano stati emotivi e relazionali, e la posizione dei personaggi nella pagina esprime la qualità delle loro relazioni. Il bambino che legge Alemagna impara a

decodificare questo sistema attraverso la lettura condivisa, sviluppando simultaneamente intelligenza emotiva e competenza nella lettura del testo visivo, due dimensioni che la ricerca sull'apprendimento socio-emotivo identifica come strettamente interconnesse (CASEL, 2020).

La connessione tra questa poetica e il pensiero filosofico africano dell'Ubuntu, elaborato da Conforti (2021), sintetizzato nella formula *io sono perché noi siamo*, afferma che l'identità individuale è costitutivamente relazionale e si costruisce nella comunità e attraverso di essa. I personaggi di Alemagna, soli e insieme, diversi e solidali, incarnano narrativamente questa antropologia, traducendo in forma accessibile ai bambini un'ontologia relazionale che l'educazione democratica riconosce come fondamento della responsabilità collettiva.

Quella stessa ontologia relazionale che Alemagna traduce in corpi eccentrici e affetti complessi trova nella produzione illustrata internazionale degli ultimi decenni declinazioni narrative, che spostano il fuoco dall'identità del singolo alla qualità delle relazioni che lo costituiscono e alla responsabilità verso il contesto in cui vive. (Figura 1)

Island di Janssen (2018) elabora la metafora spaziale dell'isolamento che si apre all'incontro attraverso la storia di un essere solitario che vive su un'isola e costruisce muri sempre più alti attorno a sé per tenersi al riparo dal mondo esterno, fino a scoprire che quei muri lo tengono prigioniero molto più di quanto lo proteggano.

Ogni muro aggiunto isola ulteriormente il protagonista, lo priva di luce, di aria, di relazione, fino a quando la solitudine diventa insopportabile e il protagonista demolisce ciò che aveva costruito per ritrovare contatto con il mondo.

Il viaggio di Van den Ende (2021) porta il tema dell'esplorazione in una dimensione cosmica e microscopica insieme, in cui il piccolo protagonista naviga tra dettagli naturali che lo sopraffanno e lo meravigliano, educando alla percezione della complessità del vivente quale principio fondante della cittadinanza ecologica.

Passi da gigante di Lambert (2019) affronta il tema del cambiamento di scala e di prospettiva attraverso un immaginario fiabesco che invita a vedere il mondo con occhi radicalmente diversi, competenza fondamentale per chi è chiamato a costruire una cittadinanza capace di muoversi con consapevolezza tra il locale e il globale.

Il muro di Macrì et al. (2022) declina la metafora architettonica del confine in situazioni narrative che consentono ai bambini di esplorare i meccanismi della

fiducia e del sospetto, dell'inclusione e dell'esclusione, in un registro accessibile ma capace di sostenere una riflessione autentica.

Prima Dopo di Aregui e Ramstein (2014) costruisce una riflessione sul tempo e sulla trasformazione attraverso sequenze visive che mostrano stati precedenti e successivi di situazioni diverse, educando alla comprensione dei processi di cambiamento che la cittadinanza in un mondo in rapida evoluzione richiede di saper leggere e abitare.

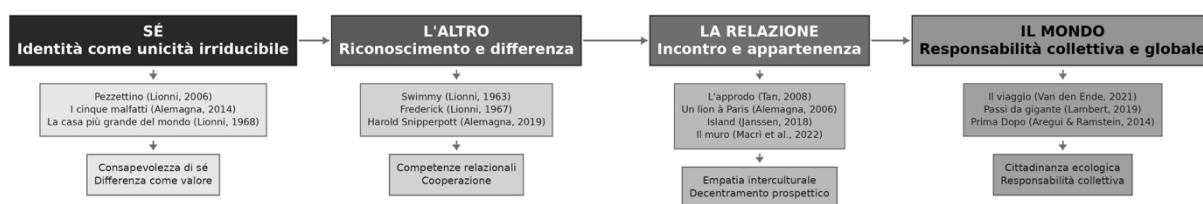


Figura 1 - Progressione narrativa delle competenze di cittadinanza nella letteratura illustrata per l'infanzia

La letteratura illustrata ha elaborato nel corso di oltre sessant'anni un vocabolario narrativo e visivo specifico per affrontare i temi fondamentali dell'identità, dell'alterità e dell'appartenenza, traducendo in forma accessibile ai bambini nodi concettuali che i quadri internazionali sull'educazione civica affrontano in termini astratti.

Opere tanto diverse per stile, provenienza culturale e scelte formali, dalla poetica del riconoscimento di Lionni alla perturbante negoziazione identitaria di Alemagna, dalla metafora dell'isolamento di Janssen alla complessità ecologica di Van den Ende, condividono la capacità di costruire nei lettori giovani una predisposizione all'incontro con l'altro fondata sul riconoscimento attivo della differenza.

Ciò che accomuna questi testi, al di là delle loro differenze stilistiche e culturali, è la scelta di non trasmettere valori civici attraverso la predicazione ma di farli abitare attraverso l'esperienza narrativa, lasciando che il lettore li scopra dall'interno piuttosto che riceverli dall'esterno.

Ricordando sempre che la cittadinanza democratica richiede anche la capacità di rispondere del proprio agire nel contesto di relazioni e sistemi, comprendendo che ogni gesto individuale produce conseguenze che si propagano oltre i confini dell'intenzione.

La letteratura illustrata offre su questo terreno un contributo altrettanto preciso, mostrando che la narrazione del limite, della perdita e della trasformazione è una delle vie attraverso cui i bambini costruiscono il senso della responsabilità civile.

Educazione alla responsabilità attraverso la narrazione del limite, della perdita e della trasformazione

L'educazione alla responsabilità, intesa come capacità di rispondere del proprio agire nel contesto di relazioni e sistemi, è uno degli obiettivi fondamentali della *citizenship education*, e la letteratura per l'infanzia ha elaborato strategie narrative sofisticate per affrontarla con i bambini senza ridurla a precetto morale.

La narrazione del limite, della perdita e della trasformazione costituisce il nucleo più autentico della grande letteratura illustrata poiché permette di affrontare con i bambini, in modo riflessivo e a partire dall'infanzia, temi profondi come la responsabilità, il creare comunità, il valore del dissenso e il riconoscimento dell'altro, depositando metodi e disposizioni al pensiero (Cambi, 2009; Santi, 2005).

La *community of inquiry* che si costruisce attorno a un albo illustrato allena progressivamente uno stile cognitivo critico-radicale, quel modo di pensare flessibile e riflessivo capace di abitare l'incertezza senza dissolversi in essa che la *Philosophy for Children* identifica nella risposta formativa più adeguata alla complessità del tempo storico in cui viviamo (Cambi, 2009).

Nel paese dei mostri selvaggi di Sendak (1969) si esemplifica proprio la capacità della letteratura illustrata di tradurre in esperienza narrativa ciò che la *Philosophy for Children* elabora in forma di indagine filosofica condivisa.

Un bambino mandato a letto senza cena che raggiunge nella sua fantasia un paese di mostri che riesce a dominare grazie alla propria forza immaginativa è già, nella sua semplicità narrativa apparente, una domanda filosofica sul potere, sul desiderio e sulla responsabilità del ritorno (Sendak, 1969).

L'interpretazione pedagogica ha oscillato tra la lettura psicoanalitica, in cui il viaggio rappresenta l'elaborazione della rabbia e dell'aggressività, e quella formativa, in cui il ritorno a casa è una scelta consapevole del limite.

La sua potenza formativa risiede nella disponibilità a ospitare proiezioni emotive diverse senza risolverle in un messaggio univoco, poiché Max diventa uno spazio

narrativo in cui il bambino può sperimentare la propria vita emotiva con sicurezza simbolica (Campagnaro & Dallari, 2013).

La progressiva espansione delle illustrazioni fino a occupare l'intera doppia pagina, e la loro successiva riduzione nelle ultime sequenze del libro, traduce visivamente il movimento di espansione e ritorno del desiderio che il bambino sperimenta corporalmente attraverso il ritmo della lettura prima ancora di elaborarla concettualmente (Terrusi, 2012).

Il testo di Sendak genera domande già iscritte nella sua struttura narrativa e visiva sul potere, su temi etici e sociali fondamentali per la formazione di una cittadinanza consapevole, allenando una disposizione metacognitiva che retroagisce sul proprio pensiero, riconosce i pregiudizi che lo abitano e li tiene aperti alla discussione piuttosto che lasciarli sedimentare in dogma (Cambi, 2009).

Dove il viaggio fantastico di Max porta il bambino a fare esperienza del limite attraverso l'immaginazione, *Marcovaldo* (Calvino, 1963) radica la stessa nella dimensione più concreta e quotidiana della responsabilità civile, mostrando quanto il desiderio individuale si scontri con la realtà di un mondo condiviso.

Pur non essendo un testo di letteratura per l'infanzia in senso stretto, la qualità della sua attenzione alla vita urbana e alle sue contraddizioni lo rende adatto alla lettura condivisa con bambini delle classi quarta e quinta della scuola primaria.

Le avventure di Marcovaldo, operaio torinese che cerca tracce di natura nella città industriale degli anni Sessanta, sono narrazioni dell'utopia e della delusione, del gesto individuale e delle sue ricadute collettive. La città è un sistema di relazioni in cui ogni gesto produce conseguenze che si propagano oltre le intenzioni del soggetto che lo compie, e Marcovaldo lo sperimenta episodio dopo episodio con una combinazione di ingenuità e lucidità che il lettore può riconoscere propria.

La poetica del meraviglioso ordinario elaborata da Wiesner porta la narrazione della responsabilità uno spazio narrativo in cui il lettore è invitato a interrogarsi sulla natura stessa della realtà che abita.

In *Tuesday* (Wiesner, 1991) le rane volanti che invadono pacificamente una città nella notte sono documentate con la precisione di un reportage giornalistico: questa ironia visiva costruisce nel lettore una consapevolezza sofisticata delle convenzioni di rappresentazione del reale, invitandolo a chiedersi perché ciò che vede gli sembri impossibile e in base a quali regole ha imparato a distinguere il possibile dall'impossibile (Nikolajeva & Scott, 2006a).

In *Flotsam* (Wiesner, 2006) una macchina fotografica subacquea ritrovata su una spiaggia contiene immagini di mondi sommersi e di bambini di epoche diverse che si sono passati la stessa macchina attraverso il tempo, costruendo una metafora della memoria collettiva e della trasmissione intergenerazionale che sposta la riflessione dal presente al lungo periodo, dalla responsabilità individuale a quella storica.

In *The Three Pigs* (Wiesner, 2001) i personaggi escono letteralmente dalla cornice narrativa, rifiutando di restare prigionieri della storia che qualcun altro ha scritto per loro: un gesto che è una proposta epistemologica in quanto il reale è costruito da una prospettiva e la democrazia richiede la capacità di riconoscere questa costruzione e di immaginarne di alternative (Beckett, 2012).

La produzione di Wiesner si inserisce nel quadro delle tendenze contemporanee della letteratura per l'infanzia che problematizzano il confine tra realtà e finzione (Campagnaro, 2017):

questa problematizzazione non è accessoria rispetto alla funzione formativa dei testi ma ne è il cuore, poiché educare al pensiero critico significa educare alla consapevolezza che ogni rappresentazione è una scelta, che ogni storia potrebbe essere raccontata diversamente, e che il lettore che riconosce questa possibilità è già un lettore più libero e più responsabile. (Campagnaro, 2017, p. 89)

Dalla consapevolezza epistemologica che ogni rappresentazione del reale è una scelta, la letteratura illustrata si sposta verso la dimensione della cura quotidiana.

In *Il piccolo giardiniere* (Hughes, 2016) un bambino minuscolo di fronte all'immensità del giardino che deve curare sperimenta la fatica, la solitudine e la tentazione di arrendersi, ma persevera e il giardino rifiorisce.

La delicatezza narrativa e visiva del testo traduce in forma accessibile ai bambini il principio ecologico della responsabilità verso l'ambiente, mostrando che la perseveranza è una virtù civica prima ancora che una qualità individuale, e che prendersi cura di uno spazio condiviso richiede la capacità di immaginare futuri alternativi e di agire concretamente per costruirli.

Oltre l'albero (Sadat, 2004) affronta la perdita attraverso immagini di grande austerità visiva che invitano il bambino a confrontarsi con la morte come parte naturale del ciclo della vita, un tema che l'educazione civica contemporanea non può eludere nel contesto di crisi ecologica globale.

Indovina cosa succede (Muller, 2001) percorre lo stesso ciclo da una prospettiva diversa: il bambino è accompagnato in una passeggiata invisibile attraverso le stagioni, scoprendo che le trasformazioni continue della natura richiedono attenzione, pazienza e capacità di osservazione, virtù cognitive ed etiche che la cittadinanza ecologica riconosce come fondamentali.

Alle passeggiate stagionali di Muller si affianca l'attenzione al ciclo naturale in *La mela e la farfalla* e in *L'uovo e la gallina* (Mari E. & Mari I., 1969a, 1969b) dove sono assenti sia la spiegazione che la didascalia e il bambino è invitato a guardare, a chiedersi e a costruire le proprie interpretazioni osservando sequenze visive che mostrano trasformazioni e metamorfosi nella loro silenziosa precisione.

La filosofia dell'osservazione si fonda, dunque, sul bambino un osservatore del mondo capace di costruire significato in autonomia con il fine di allenarsi a vivere eticamente in una cittadinanza senza confini (Cambi, 2009). (*Tabella 2*)

Testo	Meccanismo narrativo	Competenza di responsabilità	Connessione con P4C
Nel paese dei mostri selvaggi (Sendak, 1969)	Espansione e ritorno del desiderio, viaggio fantastico	Autoregolazione emotiva, scelta consapevole del limite	Stimolo privilegiato per la <i>community of inquiry</i> su potere e responsabilità (Murriss, 2016)
Marcovaldo (Calvino, 1963)	Gesto individuale e ricadute collettive, utopia e delusione	Responsabilità quotidiana verso il mondo comune	Cittadinanza pratica ecologica quotidiana (UNESCO, 2016)
Tuesday (Wiesner, 1991)	Meraviglioso ordinario, sospensione delle regole	Pensiero controfattuale, immaginazione di mondi alternativi	Consapevolezza epistemologica delle convenzioni del reale (Nikolajeva & Scott, 2006a)
Flotsam (Wiesner, 2006)	Memoria collettiva, trasmissione intergenerazionale	Cittadinanza storica, responsabilità verso il passato	Dialogo intergenerazionale come pratica civica
The Three Pigs	Rottura della cornice narrativa	Consapevolezza critica della rappresentazione	Proposta epistemologica sulla

(Wiesner, 2001)			costruzione del reale (Beckett, 2012)
Il piccolo giardiniere (Hughes, 2016)	Perseveranza nella cura, giardino come microcosmo	Responsabilità ecologica, anticipazione del futuro	Competenze di anticipazione (UNESCO, 2017)
Oltre l'albero (Sadat, 2004)	Perdita e ciclo della vita, austerità visiva	Confronto con la morte, responsabilità verso il vivente	Domande filosofiche sul limite e sulla trasformazione
Indovina cosa succede (Muller, 2001)	Ciclo delle stagioni, trasformazione continua	Attenzione, pazienza, cittadinanza ecologica	Pensiero critico
La mela e la farfalla / L'uovo e la gallina (Mari E. & Mari I., 1969)	Osservazione senza didascalia, sequenza visiva autonoma	Pensiero critico e creativo, autonomia interpretativa	Soggetto etico oltre i pregiudizi (Cambi, 2009)

Tabella 2 - Meccanismi narrativi e competenze di responsabilità civile nei testi analizzati

La letteratura illustrata produce, infine, fin dall'infanzia la risposta più adeguata alle esigenze di una società planetaria che richiede cittadini capaci di abitare l'incertezza, di tenere viva la discussione senza chiuderla in dogma e di costruire comunità operose fondate sull'*ethos* del dialogo (Cambi, 2009; Santi, 2005).

Silent book e narrazioni visive per il decentramento cognitivo e la cittadinanza interculturale

L'assenza del testo verbale nell'albo illustrato equivale all'apertura a una pluralità di linguaggi che il lettore è chiamato ad attivare autonomamente (Terrusi, 2017), con la possibilità di poter essere letto e discusso da bambini che parlano lingue diverse senza che nessuno si trovi in posizione di svantaggio oltre che richiede

un'interpretazione attiva e personale che educa alla pluralità dei punti di vista e alla legittimità delle differenze interpretative.

La narrazione visiva trascende le barriere generazionali consentendo, dunque, un dialogo tra bambini e adulti fondato sull'esperienza condivisa rendendo il *silent book* uno strumento particolarmente prezioso per quella *community of inquiry* in cui la *Philosophy for Children* identifica il luogo privilegiato della formazione civica (Lipman, 1988; Cambi, 2009).

In *Animali nel prato* e in *Mangia che ti mangio* (Mari I., 1973) i cicli alimentari e biologici rappresentati senza parole richiedono attenzione, osservazione e capacità di costruire sequenze narrative da immagini giustapposte.

Saper costruire storie coerenti da elementi frammentari, identificare cause e conseguenze, immaginare il punto di vista degli altri attori di una situazione sono abilità fondamentali sia per la lettura dei *silent book* sia per la partecipazione democratica, poiché entrambe richiedono la capacità di tenere insieme informazioni incomplete e di produrre interpretazioni provvisorie disponibili alla revisione (Terrusi, 2017).

La stessa disponibilità cognitiva è al centro di *Come diventare un esploratore del mondo* (Smith, 2011), in cui ogni esperienza quotidiana è trasformata in un'opportunità di osservazione, documentazione e riflessione, facendo della curiosità una pratica civica. *Mostra di pittura* (Sanna, 2007) mostra un bambino che trasforma la sua città in una galleria d'arte vivente e la città è un testo da leggere, un sistema di segni che chi sa guardare impara a interpretare e a condividere con gli altri.

La serie di Tullet, che include *Il gioco del buio*, *Il gioco della luce*, *Il gioco delle ombre*, *La fabbrica dei colori* e *Un'idea* (Tullet, 2016, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d), propone un approccio partecipativo al libro come spazio di gioco e scoperta, funzionando solo se il lettore li trasforma, li manipola, li condivide.

Il senso si costruisce nell'azione e nella relazione con gli altri, ne *Il Piccolo Principe* (Saint-Exupéry, 1949), pur non essendo tecnicamente un albo illustrato, la formula narrativa *tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato* condensa il principio etico della cura come fondamento della cittadinanza.

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2010 sull'educazione alla cittadinanza democratica ha esplicitato la dimensione plurale della *literacy* visiva quale condizione fondamentale per la partecipazione alla vita pubblica in società plurali (Committee of Ministers, 2010). (Figura 2)



Figura 2 – Meccanismi formativi del silent book nella prospettiva della cittadinanza interculturale.

Ne *L'approdo* (Tan, 2008), lo spaesamento all'interno del testo è documentato tavola per tavola con la precisione di un album di famiglia ritrovato in una soffitta. Le illustrazioni procedono per riquadri e strisce nella tradizione del fumetto, con una palette che ruota attorno al seppia per entrare in sintonia con una storia ambientata tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento.

Il protagonista è un migrante che lascia moglie e figlia in un luogo non meglio identificato e arriva in una terra nuova che molti potrebbero riconoscere come *Ellis Island*, tutto ciò che gli accade ripercorre le narrazioni che milioni di migranti potrebbero fare, eppure, il testo attraversa la soglia del surrealismo per accompagnare una narrazione quasi interiore che si sovrappone a quella esterna, come una carta velina sul reale.

In questo mondo sovrapposto il protagonista incontra altre persone, tutte migranti e accompagnate da una piccola strana creatura che ha permesso loro di non sentirsi più del tutto soli, qui ognuno racconta la propria storia e le parole non servono, poiché la sequenza visiva produce da sola un'intensità emotiva che nessuna descrizione verbale potrebbe eguagliare.

Privando il lettore delle parole, il testo di Tan lo conduce dentro lo spaesamento e la disorientazione dell'immigrato, generando un'empatia cognitiva e affettiva (Terrusi, 2017). Le illustrazioni in stile fotografico vintage costruiscono un'estetica della memoria collettiva che invita il lettore a riconoscere nel viaggio del migrante una variante della propria esperienza universale di spaesamento e ricerca di appartenenza: l'approdo del titolo è il luogo in cui si arriva quando si parte per un viaggio in cui la vita deve ricominciare in un altro posto, con un'altra lingua e completamente soli.

In contesti scolastici plurilingui, *L'approdo* produce nei bambini con *background* migratorio un effetto di rispecchiamento, e nei bambini di famiglie autoctone un effetto di decentramento prospettico particolarmente efficace per la riduzione del pregiudizio interculturale (Grilli & Terrusi, 2014).

Portato nella *community of inquiry*, il testo di Tan genera quella parità della meraviglia che Murrells e Haynes (2001) hanno descritto in questi termini:

quando un testo visivo viene portato nella comunità di ricerca, accade qualcosa di straordinario: i bambini che di solito tacciono perché hanno paura di sbagliare le parole si trovano improvvisamente sullo stesso piano degli altri, perché nessuno ha le parole giuste per quello che sta guardando. La parità che si crea è la parità della meraviglia. (Murrells & Haynes, 2001, p. 47)

Dal modello didattico-laboratoriale alle implicazioni per la ricerca pedagogica

La ricerca in educazione alla cittadinanza ha da tempo abbandonato il modello trasmissivo, fondato sull'acquisizione di nozioni giuridiche e istituzionali, per adottare un approccio esperienziale e laboratoriale coerente con le indicazioni pedagogiche e con i mandati degli organismi internazionali.

Le esperienze di partecipazione reale, il clima scolastico aperto al dibattito e le pratiche didattiche che valorizzano l'*agency* degli studenti sono i predittori più potenti delle competenze di cittadinanza, molto più efficaci della trasmissione di contenuti dichiarativi (Schulz et al., 2018).

Il modello che si propone fonda la sua coerenza interna sull'integrazione di pratiche che si potenziano reciprocamente, ciascuna delle quali attiva dimensioni dell'apprendimento che le altre non possono raggiungere con la stessa profondità. La lettura condivisa dell'albo illustrato secondo il protocollo elaborato da Hamelin (2012) in *Ad occhi aperti* costituisce la pratica fondativa del modello.

Il protocollo prevede una prima fase di esplorazione visiva autonoma in cui il bambino costruisce la propria interpretazione senza vincoli, seguita da una lettura ad alta voce mediata dall'adulto che lascia aperto il significato alla pluralità delle interpretazioni, e da una discussione strutturata in cui le letture individuali si confrontano e si trasformano reciprocamente.

Questa sequenza traduce in pratica scolastica ordinaria ciò che in politica viene definito democrazia deliberativa, un processo in cui le posizioni individuali si modificano attraverso l'argomentazione e l'ascolto piuttosto che attraverso la sola affermazione delle preferenze preesistenti.

La qualità della mediazione adulta è determinante: un insegnante che pone domande aperte centrate sulle immagini, che sospende il giudizio interpretativo e che valorizza le risposte emotive dei bambini crea un apprendimento autentico che la sola lettura silenziosa non può produrre (Ellis & Mourão, 2021).

Le domande centrate sulle immagini producono risposte significativamente più ricche ed elaborate di quelle centrate sul testo verbale, con effetti particolarmente marcati nei bambini che mostrano difficoltà nella lettura autonoma (Lambert, 2015). Le domande sulla cooperazione e sul valore del contributo individuale alla vita comune che *Swimmy* di Lionni (1963) pone con la forza di un'immagine, quelle sulla diversità come risorsa che *I cinque malfatti* di Alemagna (2014) traduce in una narrazione del corpo eccezionale, quelle sulla responsabilità e sul confine tra desiderio e autoregolazione che *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak (1969) esplora attraverso il viaggio fantastico di Max, sono domande già iscritte nelle strutture narrative e visuali dei testi, e la mediazione filosofica ha il compito di renderle esplicite e di creare lo spazio perché i bambini le abitino con la propria esperienza.

La *Philosophy for Children*, nella formulazione originale elaborata da Lipman (1988, 2022), rappresenta la traduzione più documentata del principio di democrazia deliberativa in pratica educativa. Il metodo della *community of inquiry* struttura il dialogo in classe attraverso regole di ascolto, argomentazione e rispetto reciproco, costruendo una comunità in cui il pensiero individuale si sviluppa sempre in relazione al pensiero degli altri e in cui la qualità del ragionamento collettivo supera quella di qualsiasi ragionamento individuale. La pratica della comunità di ricerca ha prodotto effetti significativi sullo sviluppo del pensiero critico, della capacità di ascolto e dell'elaborazione del punto di vista altrui in bambini della scuola primaria e dell'infanzia nel contesto italiano (Cosentino, 2002a).

La comunità di ricerca è una forma di vita democratica in miniatura:

le competenze che la partecipazione alla comunità di ricerca sviluppa, ascoltare prima di rispondere, argomentare invece di affermare, modificare la propria posizione alla luce delle ragioni altrui sono le competenze fondamentali della cittadinanza democratica. Un bambino che ha imparato a fare filosofia con gli altri ha imparato qualcosa di essenziale sul vivere insieme. (Santi, 2005, p. 47)

La combinazione tra albo illustrato e *Philosophy for Children* produce un effetto di amplificazione reciproca che il volume *Stavo pensando: Albo e filosofia* (Hamelin, 2021) ha esplorato attraverso proposte didattiche elaborate con insegnanti e

bambini, mostrando che il testo visivo fornisce alla discussione filosofica un ancoraggio emotivo e simbolico concreto, mentre la pratica della comunità di ricerca trasforma la risposta emotiva al testo in riflessione argomentata, elevando la lettura da esperienza estetica a pratica di cittadinanza attiva.

L'albo illustrato è uno stimolo privilegiato per la *Philosophy for Children* rispetto ad altri tipi di testo, poiché la sua struttura bimodale genera naturalmente una pluralità di interpretazioni tra le quali il dialogo filosofico può muoversi senza che nessuna possa rivendicare il primato della correttezza (Murris, 2016).

I laboratori di arte e narrazione ispirati all'approccio multisensoriale di Munari, documentato da Restelli (2002), costituiscono la pratica conclusiva del percorso e ne completano la dimensione corporea e produttiva.

I bambini sono invitati a rispondere al testo non soltanto con parole ma con immagini, collage e oggetti, costruendo narrazioni visive proprie che si ispirano ai modelli esplorati ma li trasformano e li personalizzano attraverso scelte estetiche e simboliche che sono al tempo stesso cognitive ed etiche.

Costruire un'immagine del mondo, scegliere quali figure includere e quali escludere, decidere quali relazioni spaziali esprimere tra i personaggi, è un atto di posizionamento rispetto alla realtà.

La produzione artistica attiva, dunque, processi di elaborazione dell'esperienza emotiva attraverso canali non verbali con l'obiettivo non solo di produrre effetti significativi sulle competenze emotive e relazionali dei bambini (Campagnaro & Ferrari, 2024) ma soprattutto, per arrivare ad una appropriazione personale del testo. (*Tabella 3*)

Fase	Descrizione	Artefatto	Competenza di cittadinanza
1. Lettura visiva (30 min)	Lettura silenziosa e autonoma di <i>Swimmy</i> (Lionni, 1963) o <i>I cinque malfatti</i> (Alemagna, 2014). Ogni bambino osserva le immagini senza vincoli interpretativi e annota su un foglio bianco tre parole o tre	Foglio di osservazione personale con parole e schizzi spontanei	Autonomia interpretativa, consapevolezza di sé

	schizzi che gli vengono in mente		
2. Community of inquiry (20 min)	Discussione strutturata secondo il metodo Lipman: il facilitatore pone una domanda aperta tratta direttamente da un'immagine del testo. I bambini ascoltano, argomentano e modificano la propria posizione alla luce delle ragioni altrui	Mappa collettiva delle domande emerse, scritta su carta da pacchi	Pensiero critico, ascolto attivo, democrazia deliberativa
3. Laboratorio Munari (45 min)	Ogni bambino costruisce con carta, ritagli di giornale, cartoncino colorato e filo la propria mappa del mondo: uno spazio visivo in cui posiziona i personaggi del testo in relazione tra loro secondo la propria lettura. La posizione nello spazio, la distanza, le connessioni tra figure sono scelte deliberate e motivate	Mappa tridimensionale individuale realizzata con materiali poveri	Posizionamento etico, responsabilità delle scelte rappresentative
4. Restituzione collettiva (20 min)	Ogni bambino presenta la propria mappa alla classe spiegando le scelte. Le mappe vengono accostate e confrontate, mostrando	Installazione collettiva delle mappe come mostra temporanea in classe	Riconoscimento della pluralità, cittadinanza partecipativa

	visivamente la pluralità delle interpretazioni possibili di uno stesso testo		
5. Riflessione metacognitiva (10 min)	Il facilitatore chiede: che cosa hai scelto di mettere al centro della tua mappa? Perché alcune figure sono vicine e altre lontane? Cosa cambieresti ora che hai visto le mappe degli altri? Le risposte sono raccolte in un diario di bordo individuale	Diario di bordo con riflessione scritta o disegnata	Metacognizione, pensiero riflessivo, habitus democratico

Tabella 3 - Proposta di laboratorio didattico ispirato a Munari: La mappa del mio mondo

Il modello didattico-laboratoriale proposto trova una solida corrispondenza con i quadri internazionali sull'educazione alla cittadinanza, che identificano competenze sviluppabili attraverso processi di apprendimento protratti nel tempo, radicati nell'esperienza emotiva e relazionale e fondati sulla riflessività e sulla pratica (UNESCO, 2014, 2015, 2023a).

Il pensiero sistemico, in particolare, trova nell'albo illustrato strumenti di sviluppo verificabili: *Oops* di Geisert (2006) mostra visivamente una catena di cause ed effetti non intenzionali, *Zoom* di Banyai (1995) allena la capacità di vedere il sistema a scale diverse (UNESCO, 2017).

La narrazione visiva è una forma di intelligenza simbolica che precede la scrittura di decine di millenni e riconoscere l'albo illustrato quale manifestazione contemporanea di intelligenza primaria significa restituire alla letteratura per l'infanzia il suo statuto epistemologico, sottraendola alla marginalità in cui la tradizione scolastica l'ha spesso confinata.

Il panorama della ricerca italiana resta ancora largamente inesplorato rispetto a questa prospettiva. La costruzione di strumenti di analisi testuale capaci di

integrare la semiotica visiva con la valutazione delle potenzialità formative in relazione a specifiche competenze di cittadinanza, la validazione empirica del modello attraverso studi longitudinali su bambini di diversa provenienza e livello di scolarizzazione, la progettazione di moduli formativi che colleghino l'analisi critica dell'albo illustrato con interventi orientati alle competenze di cittadinanza: sono direzioni di ricerca che nei paesi anglosassoni hanno una tradizione consolidata ma che in Italia attendono ancora un investimento sistematico. La specificità del contesto italiano, il suo sistema scolastico, la sua tradizione culturale e le sue disuguaglianze sociali e territoriali, richiede di essere analizzata nella sua particolarità pur restando aperta alle comparazioni internazionali. L'albo illustrato italiano è il prodotto di una tradizione culturale specifica che la ricerca pedagogica ha il compito di valorizzare nella sua originalità, riconoscendone il contributo autonomo al dibattito internazionale sulla letteratura per l'infanzia e la cittadinanza.

Conclusioni

Il contributo ha mostrato che l'albo illustrato è uno strumento pedagogico la cui efficacia formativa risiede nella struttura bimodale: la tensione produttiva tra immagine e testo (Terrusi, 2012) educa alla complessità del reale, attiva processi emotivi di identificazione e decentramento e sollecita la produzione di interpretazioni personali che nessuna presentazione astratta di principi civici potrebbe generare con la stessa profondità.

Le storie e le immagini di Lionni, Alemagna, Wiesner, Tan, Lee e Sendak praticano la cittadinanza democratica, costruendo nei loro lettori le attitudini cognitive, affettive e relazionali che la partecipazione alla vita comune richiede prima ancora che essa possa essere compresa in termini concettuali.

Mentre l'educazione civica trasmissiva si rivolge alla mente razionale del futuro cittadino, la letteratura illustrata si rivolge al corpo emotivo del bambino presente, e ciò che deposita in lui è una disposizione al mondo che nessuna interrogazione scolastica potrà mai davvero misurare ma che orienterà le sue scelte per decenni.

L'urgenza della riflessione è documentata da segnali che la ricerca internazionale ha registrato con crescente preoccupazione. L'erosione della fiducia nelle istituzioni democratiche tra le giovani generazioni (Schulz et al., 2018), la riduzione della lettura per piacere nella popolazione infantile e adolescenziale e

il rischio, segnalato dalle stesse Linee guida del 2024 per l'educazione civica (MIUR, 2024), di ridurre la cittadinanza a nozioni giuridiche invece di costruire attitudini all'azione, convergono nell'indicare che il sistema educativo italiano necessita di strumenti formativi capaci di agire in profondità sugli orientamenti cognitivi ed emotivi dei bambini prima ancora che sulle loro conoscenze.

Le metodologie di mediazione letteraria sviluppate nella tradizione della lettura ad alta voce, della filosofia per bambini e dei laboratori ispirati a Munari (Restelli, 2002) rispondono a questa esigenza offrendo percorsi esperienziali.

Il posizionamento dell'albo illustrato all'interno del curriculum di cittadinanza richiede di riconoscere che la lettura condivisa è già, nella sua struttura profonda, una pratica democratica.

Quando un gruppo di bambini siede attorno a un testo visivo e costruisce insieme il suo significato, negoziando interpretazioni, ascoltando ragioni diverse dalle proprie e modificando la propria posizione alla luce di quelle degli altri, sta già facendo ciò che la democrazia deliberativa richiede agli adulti nelle assemblee, nei consigli e nelle piazze (Cambi, 2009; Santi, 2005).

La *Philosophy for Children* ha riconosciuto questa continuità e ne ha fatto il fondamento metodologico di una pratica educativa che ha prodotto effetti documentati sullo sviluppo del pensiero critico e della disposizione al dialogo in bambini di ogni provenienza e livello scolastico (Lipman, 1988, 2022; Cosentino, 2002a).

La *community of inquiry* che si forma attorno a un albo illustrato è già una comunità politica in miniatura, e il bambino che impara ad abitarla porta con sé, ben oltre la scuola, la disposizione a cercare il confronto piuttosto che ad evitarlo, a riconoscere la propria parzialità piuttosto che a negarla, a fare del dissenso una risorsa piuttosto che una minaccia.

La tradizione italiana della letteratura illustrata, da Lionni ad Alemagna, da Mari a Sanna, è essa stessa una forma di pedagogia civica che ha saputo tradurre in immagine le domande fondamentali dell'esistere insieme con una qualità artistica che la ricerca pedagogica ha ancora in larga parte da esplorare sistematicamente.

Il contributo autonomo di questa tradizione al dibattito internazionale sulla letteratura per l'infanzia e la cittadinanza è una proposta originale, radicata in una storia culturale, che merita di essere valorizzata e documentata con gli strumenti della ricerca empirica e della riflessione teorica.

Il rapporto UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme* (2023b) propone un'idea di educazione come pratica condivisa di costruzione del futuro che la letteratura per l'infanzia incarna con la consapevolezza che nessun curriculum di educazione civica può prescindere da ciò che i bambini hanno già imparato ad abitare attraverso le immagini.

La letteratura per l'infanzia, nella sua versione più alta e più consapevole, crea bambini già cittadini nel momento in cui aprono un libro e cominciano a guardare.

MARIAGRAZIA VERBICARO
University of Messina

PATRIZIA OLIVA
"Magna Graecia" University of Catanzaro

Bibliografia

- Alemagna, B. (2006). *Un lion à Paris*. Autrement jeunesse.
- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Topipittori.
- Alemagna, B. (2019). *Harold Snipperpott's Best Disaster Ever*. HarperCollins.
- Alemagna, B. (2020). *Mio amore*. Topipittori.
- Aregui, M., & Ramstein, A.-M. (2014). *Prima Dopo*. Ippocampo.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1989). *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Aubert, M., Brumm, A., Ramli, M., Sutikna, T., Saptomo, E. W., Hakim, B., Morwood, M. J., Van den Bergh, G. D., Kinsley, L., & Dosseto, A. (2014). Pleistocene cave art from Sulawesi. *Nature*, 514, 1–4.
- Banyai, I. (1995). *Zoom*. Viking.
- Barsotti, S. (2015). L'albo illustrato un crocevia di linguaggi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 207–217. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-17072>
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge.
- Calvino, I. (1963). *Marcovaldo*. Einaudi.
- Cambi, F. (2009). La *Philosophy for Children* tra stile cognitivo e idea di cittadinanza. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), 255–259. <https://doi.org/10.1400/185393>
- Campagnaro, M. (2013a). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII(35), 89–108. https://doi.org/10.4442/ency_35_13_04
- Campagnaro, M. (A c. di). (2014). *Le terre della fantasia: Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Donzelli Editore.

- Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe: Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Pensa multimedia.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: Albi illustrati e relazione educativa*. Erickson.
- Campagnaro, M., & Ferrari, L. (2024). Children's literature, ecocritical dialogues and social-emotional learning: Developing integrated teaching practices. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1). <https://doi.org/10.3280/exioa1-2024oa18035>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – 2017. Rapporto Eurydice*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Committee of Ministers to member states. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7*.
- Conforti, S. (2021, 27 maggio). Io sono perché noi siamo. Come la filosofia dell'Ubuntu può aiutare a rivalutare sé stessi e gli altri. *Treccani Magazine*.
- Cosentino, A. (2002a). *Filosofia e formazione: 10 anni di «Philosophy for children» in Italia (1991-2001)*. Liguori.
- Geisert, A. (2006). *Oops*. Houghton Mifflin Company.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII(38), 67–90. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4508>
- Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini: La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Donzelli editore.
- Hamelin. (2010). *Iela Mari. Il mondo attraverso la lente*. Babalibri Educazioni.
- Hamelin. (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli editore.
- Hamelin. (2021). *Stavo pensando: Albo e filosofia*. Tipografia Irnerio.
- Hamelin. (2023). *Alfabeto Alemagna / Alemagna's Alphabet*. Topipittori.
- Hughes, E. (2016). *Il piccolo giardiniere*. Settenove.
- Janssen, M. (2018). *Island*. Lemniscaat.
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 32(2), 74–80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Lambert, A. (2019). *Passi da gigante*. Pulce ALBI ILLUSTRATI.
- Lee, S. (2003). *Mirror*. Edizioni Corraini.
- Lee, S. (2008). *L'onda*. Edizioni Corraini.
- Lee, S. (2010). *Ombra*. Edizioni Corraini.
- Lee, S. (2012). *La trilogia del limite*. Corraini.
- Lee, S. (2017). *Linee*. Corraini edizioni.
- Lionni, L. (1963). *Swimmy*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (1967). *Frederick*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (1968). *La casa più grande del mondo*. Emme edizioni.
- Lionni, L. (2006). *Pezzettino*. Babalibri.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2022). *Educare al pensiero*. Vita e pensiero.

- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.
- Macrì, G., Zanotti, C., Sacco, M., & Vallarino, E. (2022). *Il muro*. Nuinui.
- Mari, E., & Mari, I. (1969a). *La mela e la farfalla*. Emme edizioni.
- Mari, E., & Mari, I. (1969b). *L'uovo e la gallina*. Emme edizioni.
- Mari, I. (1973). *Mangia che ti mangio*. Emme edizioni.
- Mari, I. (s.d.). *Animali nel prato*. Emme edizioni.
- MIM. (2025). *Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 2026.
- MIUR. (2012). *Decreto ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. (2017). *Decreto ministeriale del 1 agosto 2017, n. 537. Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- MIUR. (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92. Insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado*.
- MIUR. (2024). *Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, allegato A.
- MIUR/INDIRE/Unità italiana di Eurydice. (2005). *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa. I quaderni di Eurydice*, 24.
- Muller, G. (2001). *Indovina cosa succede. Una passeggiata invisibile*. Babalibri.
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–7). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1
- Murris, K., & Haynes, J. (2001). *Storywise: Thinking through stories*. Questions Publishing.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006a). *How picturebooks work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Opera Nazionale Montessori. (s.d.). *Il metodo Montessori 3-11 anni*.
- Parlamento Europeo/Consiglio dell'Unione Europea. (2006). *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tattoo. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Franco Angeli.
- Sadat, M. (2004). *Oltre l'albero*. Artebambini.
- Saint-Exupéry, A. de. (1949). *Il piccolo principe*. Bompiani.
- Sanna, A. (2007). *Mostra di pittura*. Corraini.
- Santi, M. (A c. di). (2005). *Philosophy for children: Un curricolo per imparare a pensare*. Liguori.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. IEA.
- Sendak, M. (1969). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Emme.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo. Museo d'arte di vita tascabile*. Corraini edizioni.
- Tan, S. (2008). *L'approdo*. Elliot.

- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci editore.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci editore.
- Tullet, H. (2016). *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*. L'Ippocampo.
- Tullet, H. (2017). *Oh! Un libro che fa dei suoni*. Franco Cosimo Panini.
- Tullet, H. (2018). *Un'idea*. Franco Cosimo Panini.
- Tullet, H. (2019a). *Il gioco del buio*. L'Ippocampo.
- Tullet, H. (2019b). *Il gioco della luce*. L'Ippocampo.
- Tullet, H. (2019c). *Il gioco delle ombre*. L'Ippocampo.
- Tullet, H. (2019d). *Il gioco delle vermidita*. L'Ippocampo.
- UNESCO. (2014a). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2023a). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. UNESCO.
- UNESCO. (2023b). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione*. UNESCO/Editrice La Scuola.
- Van den Ende, P. (2021). *Il viaggio*. Terre di mezzo Editore.
- Vecchini, S. (2019). *Una frescura al centro del petto: L'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini*. Topipittori.
- Wiesner, D. (1991). *Tuesday*. Clarion Book.
- Wiesner, D. (2001). *The Three Pigs*. Clarion Book.
- Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. Clarion Book.
- Wiesner, D. (2010). *Art and Max*. Clarion Book.
- Zanetti, U., & Castagnoli, P. G. (A c. di). (1990). *Leo Lionni: L'immaginario come mestiere*. Electa.
- Zoboli, G. (2020, 14 settembre). La poetica dei così. La rappresentazione dell'identità di genere nei libri di Beatrice Alemagna. *Root Routes Research on Visual Culture*.

**La città si fa aula.
Narrazioni e laboratori del catalogo Crescere in Città a Torino**

**The City Becomes a Classroom.
Stories and Workshops From the Crescere in Città in Turin**

GIULIA MARIA BOUQUIÉ, ARIEL PACCHIONI*

Il catalogo Crescere in Città a Torino mostra come le città possano diventare paesaggi educativi. Attraverso una ricerca con metodi misti (2023-2025), inclusi focus group con insegnanti, lo studio evidenzia il ruolo delle narrazioni nel favorire partecipazione civica e coesione sociale. I risultati rivelano barriere strutturali accanto a reti interistituzionali che mirano a mettere in rete l'offerta educativa del territorio, attraverso un modello di sussidiarietà orizzontale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030.

PAROLE CHIAVE: COMUNITÀ EDUCANTE; LABORATORIO; CITTÀ EDUCATIVA; NARRAZIONE; PEDAGOGIA URBANA.

The Crescere in Città catalogue in Turin demonstrates how cities can become educational landscapes. Through mixed-methods research (2023-2025), including focus groups with teachers, the study highlights the role of storytelling in fostering civic participation and social cohesion. The findings reveal structural barriers alongside inter-institutional networks that aim to coordinate the region's educational provision, through a model of horizontal subsidiarity, in line with the objectives of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: EDUCATING COMMUNITY; WORKSHOPS; EDUCATING CITY; NARRATION; URBAN PEDAGOGY.

* Sebbene concertato dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: Introduzione, Metodologia e Principali risultati ad Ariel Pacchioni; Campo d'indagine e Conclusioni a Giulia Maria Bouquié.

Introduzione

I Rapporti di *Save the Children* sull'infanzia del 2022 e del 2024¹ mettono in luce quanto la presenza di reti tra i vari attori del sistema educativo e il loro appropriato funzionamento siano predittivi di aspettative di vita in buona salute per i bambini e qualità della vita per minori e adulti².

In un contesto socio-educativo segnato dalla necessità di ricostruire legami tra scuola, università e società³ la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza emerge come potente mediatore per sviluppare senso critico, appartenenza e partecipazione civica, favorendo la comprensione del contesto locale e globale⁴. I libri e le storie non solo veicolano valori e modelli, ma costruiscono identità, memoria e responsabilità collettiva, fungendo da ponte tra educazione formale, informale e non formale⁵.

Ricerche nazionali e internazionali dimostrano che la lettura condivisa tra 0 e 6 anni sviluppa competenze cognitive, relazionali e metacognitive⁶. La letteratura scientifica conferma il potenziale trasformativo delle narrazioni per i più giovani anche in ambienti marginalizzati⁷. Libri e racconti possono stimolare riflessioni su

¹ A cura di C. Pulcinelli, D. Pistono, *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2022. Come stai? La salute delle bambine dei bambini e degli adolescenti*, Save the Children Italia, Roma 2022; a cura di V. De Marchi, D. Pistono, C. Pulcinelli, *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2024. Un due tre...stella. I primi anni di vita*, Save the Children Italia, Roma 2024.

² C. Renzoni, E. Donadoni, C. Mattioli, *Paesaggi educativi tra capillarità e polarizzazione territoriale*, in A. Lanzani (ed.), *Italia di mezzo. Prospettive per la provincia in transizione*, Donzelli Editore, Roma 2024, pp. 133-158.

³ M. Musaio, *Pedagogia della città: le parole chiave di un paradigma per la ridefinizione delle professioni educative e pedagogiche*, in P. Malavasi, T. Grange, G. Nuti, A. Bobbio (edd.), *La Pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023)*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 37-43; R. Farnè, *Play and the city*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», Special Issue. *The child's experience of the city*, XII, 1 (2017), pp. 165-173.

⁴ C. Lo Presti, *La città come nuova agorà. Pedagogia urbana, prassi tras-formative di cittadinanza attiva e patrimoni vissuti*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Catania, 2023.

⁵ C. Silva, M.R. Mancaniello, L. Camizzi, J. Magrini, *La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XXVII, 2 (2025), pp. 5-13.

⁶ C. Goriot, W. Jongstra, L. Mensink, *A literature review on the benefits of wordless picture books for children's development*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», XXIV, 1 (2024), pp. 1-26; L. Paciaroni, *La promozione della lettura ad alta voce: strumenti per l'innovazione della didattica universitaria e per la formazione degli educatori e degli insegnanti*, «Effetti Di Lettura / Effects of Reading», II, 1 (2023), pp. 64-75; M.E. De Carlo, A. Pugacheva, *Le eco-narrazioni come dispositivo pedagogico sfidante dell'Agenda 2030. Educare alla sostenibilità ambientale: dalle favole cosmiche ai green books*, «Lifelong Lifewide Learning», XVII, 39 (2021), pp. 169-182.

⁷ A. Nicolopoulou, K.S. Cortina, H. Ilgaz, C.B. Cates, A.B. de Sá, *Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence*, «Early childhood research quarterly», XXXI, 2 (2015), pp. 147-162; P. Zonca, *Dare la parola, stare nella relazione, costruire partecipazione: la pedagogia implicita di Alberto Manzi*, «CQIIA Rivista», XV, 47 (2025), pp. 66-80; C. Pancioli, A. Macaudo, *Digital Participation in community life: how young people communicate heritage*, in C. Casonato, B. Bonfantini (edd.), *Cultural heritage education in the everyday landscape. Digital innovations in architecture, engineering and construction*, Springer, Cham 2022, pp. 129-146.

diversità, solidarietà e immigrazione, promuovendo empatia e coesione sociale in contesti multiculturali⁸.

Tali istanze si rendono ancor più urgenti se si considera che le asimmetrie in termini sia educativi, all'intersezione dei tre campi (formale, informale e non formale), sia economici, sia socioculturali che connotano i diversi *educational landscapes* delle città tendono a concentrarsi in territori già svantaggiati⁹. Perciò, si rende indispensabile il richiamo alle istituzioni, alle università e agli enti locali pubblici e privati impegnati nel coltivare il contesto educativo della città, verso un maggiore spirito di cooperazione per trasformare bisogni locali in opportunità educative.

Nella presente ricerca, si esplora come il catalogo *Crescere in Città* di ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile), nato nel 1996 e attivo ancora oggi, incarni tali principi attraverso attività trasversali che coinvolgono scuole, famiglie, atenei e comunità territoriali. L'istituzione, oltretutto, aderisce e prende ispirazione da vari obiettivi dell'Agenda 2030.

La collaborazione tra l'ente strumentale del Comune di Torino e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione si è concretizzata in due borse di ricerca condotte dagli scriventi che hanno approfondito il progetto del catalogo attraverso una metodologia mista tra il 2023 e il 2025. Il contributo condivide riflessioni, risultati e implicazioni metodologiche raccolte dall'indagine. *Crescere in Città* si inserisce come caso di studio rilevante alla questione poiché raccoglie e diffonde in maniera capillare migliaia di laboratori, vari per tematiche e metodologie. Molti di questi laboratori fanno uso della lettura e delle narrazioni sia come fine sia come mezzo delle attività proposte. Un ulteriore elemento che verrà approfondito è il ruolo delle infrastrutture educative e delle reti interistituzionali, tra il pubblico e il privato, che nell'esempio torinese trovano in ITER un nodo strategico e di coordinamento. Il primo paragrafo restituisce una cornice del campo di indagine, presentando ITER e il catalogo; in seguito, si espone la metodologia di ricerca mista, che ha unito la prima parte di ricerca esplorativa con osservazione partecipante a una seconda parte quantitativa e qualitativa con realizzazione e analisi di 5 *focus*

⁸ E. Brandigi, T. Mori, F. Poli, *Mammalingua. Storie per tutti nessuno escluso: L'esperienza nel Comune di Firenze*, «Bibelot: notizie dalle biblioteche toscane», XVIII, 2 (2022), pp. 1-7; G. Grilli, M. Terrusi, *Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, «Encyclopaideia», XVIII, 38 (2014), pp. 67-90.

⁹ W.R. Boterman, *Urban educational landscapes: conceptualizing the school-place nexus*, in P. Kraftl, S.L. Holloway, Y. Cheng, S.R. Kučerová (edd.), *Handbook on Geographies of Education*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK 2026, pp. 115-125; C. Pacchi, C. Ranci, *White flight a Milano. La segregazione sociale e etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2017.

group con insegnanti di Istituti Comprensivi torinesi; nel terzo paragrafo, i principali risultati mettono in evidenza, da un lato, difficoltà che ostacolano il progetto e, dall'altro, ricadute che un'efficace relazione tra i vari attori favorisce in termini di senso di appartenenza, partecipazione civica e coesione sociale, anche attraverso esempi di laboratori e metodologie narrative digitali promossi dal catalogo.

L'istituzione e il progetto

La città di Torino si caratterizza, sin dagli anni '70, per iniziative culturali e educative ben radicate sul proprio territorio: risale a quel decennio, infatti, l'ideazione dei 'laboratori territoriali'¹⁰, che offrivano alle scuole e alla cittadinanza attività in tutti i quartieri cittadini. L'esperienza dei cataloghi educativi si rinforza negli anni successivi, vedendo fiorire una serie di titoli variegati e offerti da vari uffici e associazioni torinesi: *La città ai ragazzi*, *Progetto Vela*, *Progetto Caleidoscopio*, così come i numerosi cataloghi del Centro di Documentazione Pedagogica.

In quegli anni, sotto la guida di Walter Ferrarotti, la città di Torino sperimenta anche quelli che diventeranno i *Centri di Cultura*: spazi dedicati all'infanzia in cui non solo si accolgono bambine e bambini, ma dove gli educatori e gli insegnanti torinesi possono immaginare, coprogettare e attuare laboratori nuovi, che spesso vengono poi messi a disposizione di altre scuole e altri educatori in modo che tutta la cittadinanza ne benefici. Questo periodo di sperimentazione vulcanica ed entusiasta, che alcuni degli operatori definiscono il 'rinascimento pedagogico torinese', converge nella creazione, negli anni 1996-1997, dell'esperienza del catalogo *Crescere in Città*. Tale catalogo fa convergere nei suoi volumi tutti i laboratori allora offerti dalla Città di Torino, includendo anche realtà private, in un'ottica di co-progettazione e rafforzamento della rete di collaborazione tra le istituzioni - ma, soprattutto, per offrire ai piccoli cittadini, ai loro insegnanti e alle loro famiglie una rosa di possibilità ampia, di alto valore civico ed educativo e radunata in un unico luogo. L'ottica è quella di 'uscire dalla classe' e di rendere la stessa città aula scolastica: costruire un'offerta educativa che permetta alla città di 'farsi aula' e ai piccoli cittadini di sperimentare l'ambiente urbano, le sue ricchezze e le sue criticità in tutte le sue sfaccettature e con linguaggi adeguati alla fascia d'età. Infatti, come afferma Paola Pozzi nella presentazione del catalogo 1998-99:

¹⁰ G.M. Bouquié, *Immaginiamo Traiettorie Educative Reali. Re-inventare l'equità educativa nel caleidoscopio scolastico-sociale torinese*, in M. Petroni (ed.), *Disuguaglianze. Costruire equità*, Alzani, Pinerolo 2025, pp. 41-59.

[...] la prospettiva legata all'autonomia scolastica impone oggi, e imporrà ancor di più in futuro, una nuova relazione fra scuola e territorio, nella quale possa essere superato il tradizionale schema [...] 'la città offre, la scuola aderisce', per entrare in un'ottica di progettazione in rete, che consenta all'istituzione scolastica di avere il territorio come risorsa educativa e al territorio di considerare la scuola come ricchezza con cui collaborare per la realizzazione di 'Torino città educativa'¹¹.

Tuttavia, presto ci si rende conto che l'ampiezza delle 'attività parascolastiche' è tale che i servizi educativi comunali non sono in grado di gestire contemporaneamente la quotidianità scolastica e educativa e questa ricchezza di attività esterne: per questo, nel 2004 nasce l'istituzione¹² ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile)¹³, che accoglie i tre grandi ambiti dei *Centri di Cultura*, del catalogo *Crescere in Città* e dell'*Estate Ragazzi comunale*¹⁴. Del resto, Torino è tra i membri fondatori dell'Associazione Nazionale delle Città Educative¹⁵ ed è stata la prima sede della sua Segreteria Nazionale (ora a Bologna). Negli anni, ITER si è resa maglia cardine della rete educativa interistituzionale distribuita sul territorio torinese¹⁶: tramite il catalogo, infatti, crea un ponte di comunicazione e collaborazione tra Comune, Città Metropolitana, Servizi Educativi e all'Inclusione, la stessa Università di Torino, che partecipa tramite il progetto

¹¹ P. Pozzi, *Prefazione*, in *Catalogo Crescere in Città*, Città di Torino, Divisione Servizi Socioeducativi, Assessorato al Sistema Educativo, Provveditorato agli Studi di Torino, Torino 1998, p. 3. Per approfondire il tema dell'autonomia scolastica si rimanda a: G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; V. Ferrero, *La scuola è aperta a tutti?: una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica* «Civitas educationis: education, politics and culture», XII, 1 (2023), pp. 239-262.

¹² La scelta dell'istituzione è dovuta, tra gli altri fattori, anche alla capacità di gestire un bilancio proprio, agendo quindi in maniera più rapida e immediata rispetto all'inquadramento classico, pur rimanendo inseriti nella sfera pubblica, direttamente collegati all'Assessorato all'istruzione.

¹³ Città di Torino, *Deliberazione del consiglio comunale 15 novembre 2004 (proposta dalla G.C. 10 agosto 2004)*, n. ord. 146, 2004 06718/007, Divisione Servizi Educativi, p. 1, https://risorse.comune.torino.it/delibere/2004/2004_06718.html (consultato in data 08/04/2026).

¹⁴ *L'Estate Ragazzi* nasce da un'idea dell'allora sindaco Diego Novelli, come risposta non punitiva e di inserimento nel tessuto sociale dei ragazzi delle periferie operaie in dispersione scolastica e ad alto rischio di ingresso in dinamiche criminali. L'idea era nata in seguito alla collaborazione con il Tribunale per i Minorenni su alcuni casi che avevano fatto scalpore in un quartiere della periferia e che avevano portato l'allora Presidente Paolo Vercellone, nel 1976, alla pronuncia di una sentenza, ormai storica, educativa e non punitiva, che considerava i ragazzi vittime «della situazione ambientale e familiare in cui si trovavano». D. Basile, *Le vie sbagliate. Giovani e vita di strada nella Torino della grande migrazione interna*, Unicopli, Milano 2014, p. 144.

¹⁵ Per approfondire si veda: Comune di Torino, *Associazione internazionale delle città educative AICE*, <https://www.comune.torino.it/schede-informative/associazione-internazionale-delle-citta-educative-aice> (consultato in data 27/03/2026).

¹⁶ G.M. Bouquié, *Immaginiamo Traiettorie Educative Reali. Re-inventare l'equità educativa nel caleidoscopio scolastico-sociale torinese*, cit., pp. 41-59.

Bambine e bambini un giorno all'università, offrendo ogni anno centinaia di laboratori, i Servizi ambientali, gli enti del terzo settore e i musei.

Vale la pena esplorare più nel dettaglio le aree tematiche del catalogo *Crescere in Città*, che hanno raggruppato solo nell'anno 2024-2025 quasi 1200 laboratori. Considerata la mole di proposte, infatti, è emersa sin dalla prima edizione la necessità di suddividere per temi i differenti laboratori offerti: se nella prima edizione, nel 1996-1997, si dividevano le differenti attività nelle categorie di 'ambiente', 'cultura' e 'gioco', negli anni questa categorizzazione si è ampliata fino a raccogliere sette voci. Queste ultime sono l'espressione attualizzata delle tre iniziali: 'ambiente' diventa 'sostenibilità ambientale', il 'gioco' si divide in 'cultura ludica' e in 'linguaggi espressivi', la 'cultura' si espande per comprendere la 'conoscenza della città e tutela del patrimonio' e 'Educazione alla Cittadinanza Globale, Diritti e Costituzione', cui si aggiungono negli ultimi anni l'area 'discipline STEAM e Tecnologie Educative per il Futuro', durante la pandemia, 'benessere e salute'. Trasversali alle differenti aree, sono numerose le proposte legate all'interculturalità, tema sempre più importante nelle classi torinesi.

Lo stesso bando per la partecipazione delle associazioni al catalogo 2024-25 dichiara apertamente la sua adesione agli obiettivi dell'Agenda 2030, in quanto:

Il catalogo si ispira in particolare a 8 obiettivi tra i 17 individuati dall'Agenda 2030, che risultano in linea con le finalità di ITER e gli ambiti tematici proposti:

- ob. 3: assicurare la salute ed il benessere per tutti e per tutte le età;
- ob. 4: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e un'opportunità di apprendimento per tutti;
- ob. 5: raggiungere l'eguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze;
- ob.11: rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili;
- ob.12: garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo;
- ob.13: promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico;
- ob.15: proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre;
- ob.16: pace, giustizia e istituzioni forti¹⁷.

Le attività si rivolgono, in maniera differenziata, a tutte le fasce d'età: dalla categoria 0-6 fino alla fine della secondaria di secondo grado, ma anche alle

¹⁷ Bando Crescere in Città, ITER, Torino 2024-2025, pp. 1-2, in <https://www.comune.torino.it/amministrazione/documenti-dati/documenti/bando-crescere-citta-20242025> (consultato in data 07/04/2026).

famiglie e alla cittadinanza tutta, con uno spazio dedicato alla formazione rivolta ai professionisti dell'ambito educativo.

All'interno di questa abbondanza di proposte educative, un mezzo utilizzato trasversalmente in tutte le aree per introdurre i temi dei laboratori è la letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, utilizzata sia come fine stesso dell'attività (in particolare per l'offerta delle biblioteche e dei laboratori di lettura) sia come mezzo per approcciare altri temi.

Nel corso dell'anno scolastico 2024-2025 su un totale di 1136 attività proposte presenti a catalogo, 211 erano rivolte al sistema integrato 0-6. Dando uno sguardo alle iscrizioni ricevute, si è risaliti al dato stimato che quasi il 20% delle iscrizioni afferiscono all'ambito della lettura e dell'uso intenzionale della narrazione all'interno delle attività. Questi numeri dimostrano come la presenza di proposte per il sistema integrato 0-6 sia rilevante, specialmente per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, al pari di quanto è rimarcabile la richiesta che viene fatta verso quelle attività che utilizzano narrazioni nei laboratori. Tuttavia, tale dato deve essere considerato parzialmente indicativo della diffusione della lettura per l'infanzia in quanto, come si è visto, in molte attività essa è considerata non tanto un obiettivo, ma uno strumento potente per approcciare temi complessi, e come tale è valorizzata solo in parte all'interno della descrizione delle proposte.

La ricerca, che si è svolta tra il 2023 e il 2025, si è occupata di indagare come poter rendere il catalogo più rispondente ai bisogni dei richiedenti, con un occhio di riguardo verso eventuali situazioni di fragilità dei contesti. È stata condotta da un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, di cui entrambi gli scriventi hanno fatto parte, in collaborazione con ITER.

Metodologia

La domanda di ricerca proponeva di indagare i bisogni dei principali destinatari del progetto: le scuole. Il caso studio ha adottato una metodologia mista, partendo da un'indagine etnografica volta all'emersione dei bisogni di tutti gli attori coinvolti nelle attività del catalogo (operatori di ITER, enti del terzo settore, istituzioni torinesi, scuole). In seguito, ci si è concentrati sulle necessità delle scuole attraverso una fase quantitativa e una qualitativa. La quantitativa ha preso in esame i dati sulle iscrizioni alle attività del catalogo dell'anno scolastico 2024-2025.

Nella fase qualitativa sono stati realizzati cinque *focus group* (FG) in altrettanti Istituti Comprensivi (IC) torinesi selezionati attraverso un campionamento ragionato per criteri¹⁸. Il criterio del campionamento è la partecipazione alle attività del *Crescere in Città*, misurata dall'analisi quantitativa attraverso i dati sulle richieste di iscrizione pervenute. Sono stati selezionati due IC che partecipassero poco e due IC che partecipassero tanto in zone diverse della città, anche per caratteristiche socioeconomiche della popolazione residente¹⁹. Per ottenere la saturazione del campionamento si è reso necessario realizzare anche un quinto *focus group*. Gli insegnanti (n=49) degli Istituti Comprensivi sono stati coinvolti su adesione volontaria per costituire gruppi da 6 a 12 partecipanti che rappresentassero tutte le fasce d'età, dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

La scelta dell'IC come campo di indagine è basata *in primis* sul dato che il 75% delle classi iscritte al catalogo proviene da scuole statali. *In secundis*, l'istituzione scolastica così organizzata consente di formare gruppi omogenei per ruolo ricoperto (insegnanti) e allo stesso tempo eterogenei per ordine di insegnamento²⁰. Tale metodologia favorisce il confronto tra le diverse prospettive e promuove una presa di coscienza dei diversi bisogni in campo. Sulla trascrizione dei cinque *focus group* realizzati è stata svolta un'analisi contenutistico-informativa con griglia interpretativa per un'elaborazione ermeneutica dei dati qualitativi²¹.

Principali risultati

I risultati hanno restituito un'interpretazione profonda dei bisogni delle scuole relativi al progetto, composta da diversi aspetti come suggerito dagli studi di Paparella sul progetto educativo²²: elementi di criticità, ovvero vincoli presenti nei contesti di svolgimento del progetto; elementi attesi, nella forma di richieste

¹⁸ L. Mortari, L. Ghirotti (edd.), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 7-291.

¹⁹ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Sicurezza e stato di degrado delle città e delle loro periferie. Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie*, Audizione dell'istituto nazionale di statistica, Roma, 26 giugno 2024, in <https://www.istat.it/audizioni/sicurezza-e-stato-di-degrado-delle-citta-e-delle-loro-periferie/>, (consultato in data 07/04/2026).

²⁰ S. Corrao, *Il focus group*, Franco Angeli, Milano 2000; I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano 2008.

²¹ S. Cataldi, *Come si analizzano i focus group*, Franco Angeli, Milano 2009.

²² F. Bochicchio, *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*, in N. Paparella (ed.), *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati*, vol. I, Armando Editore, Roma 2009, pp. 195- 219; F. Bochicchio, *Formazione: risultati e ricadute*, in N. Paparella (ed.), *Il progetto educativo. Tra management e rigore pedagogico*, vol. III, Armando Editore, Roma 2009, pp. 92-110.

esplicite degli insegnanti²³; elementi di successo, riconducibili a risultati e ricadute. Per ragioni di sintesi si riportano quelli più inerenti alle tematiche affrontate.

Tra i principali elementi di criticità emersi, l'accesso alla rete dei trasporti e alla mobilità in città è esemplare per testimoniare come l'assenza di coordinamento e collaborazione tra istituzioni ed enti pubblici e privati possa condizionare il paesaggio educativo e le sue disuguaglianze²⁴. Nel catalogo, infatti, sono presenti sia attività che si svolgono in classe, sia attività che si svolgono sul territorio o nelle sedi dei proponenti, richiedendo così la disponibilità delle scuole a spostarsi. Una disponibilità che è indubbiamente condizionata da vari fattori. La rete dei trasporti urbana, per molti insegnanti, è il primo elemento di esclusione dalla partecipazione a tanti laboratori territoriali. Molto spesso, tale fattore non è isolato, bensì imbrigliato con altre questioni logistiche che finiscono per far desistere gli insegnanti: «Da noi c'è anche il problema della distanza e della comodità per raggiungerlo, perché abbiamo blocchi di due ore al massimo come insegnante, quindi, sulle sei ore bisogna mettere d'accordo tutto il consiglio di classe» (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, *focus group* 2). Molti insegnanti, per tali ragioni, che sembrano concentrarsi maggiormente sulla scuola secondaria di primo grado, tendono dunque a preferire le attività che si svolgono dentro le mura scolastiche: «Noi magari preferiamo se il laboratorio si fa a scuola, perché poi bisogna trovare gli accompagnatori, quindi se si fa a scuola è meglio» (Insegnante di scuola secondaria, *focus group* 3). A ciò si legano anche le questioni burocratiche che si devono svolgere dietro le quinte affinché le uscite si possano realizzare: «Una delle prime barriere è quella interna, relativa alla modulistica da compilare e a tutti i vari permessi per poter uscire» (Insegnante di scuola primaria, *focus group* 3). Nonostante tutte le difficoltà evidenziate fin qui, a cui qualche insegnante aggiungerebbe ancora ragioni di stress e responsabilità nel portare fuori certi gruppi classi, si contrappongono alcune voci fuori dal coro:

Io invece, per esempio, il contrario, cioè, avere la possibilità di restare molto fuori da questa zona [...]. A noi serve proprio tutto un percorso che aiuti i bambini a conoscere Torino, non solo qui. Questa è una parte di Torino, ma Torino è anche il centro. Anche poi in vista, forse io sono troppo lungimirante, della scelta della scuola superiore. Perché va a finire che molti ragazzi scelgono scuole in zona, non tanto per l'interesse, per l'attitudine, ma perché è

²³ Per approfondire il 'sistema di attese' si rimanda a: G.P. Quaglino, G. P. Carrozzi, *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano 1981.

²⁴ W.R. Boterman, *Urban educational landscapes: conceptualizing the school-place nexus*, cit., pp. 115-125.

comoda e perché non sanno che c'è altro. È un'ignoranza che li blocca, che li priva di scegliere su un ventaglio di possibilità più ampio. (Insegnante di scuola primaria, Focus Group 2).

Un esempio concreto di come i laboratori realizzino questa visione, coniugando narrazione e patrimonio locale, è l'attività *Filmare la Storia* dell'Archivio Nazionale Cinematografico della Resistenza²⁵. Studenti di scuola secondaria di primo grado hanno prodotto un documentario su Piazza Benefica, scrivendo sceneggiature, intervistando residenti e montando il video per il festival omonimo. L'insegnante testimonia:

Hanno acquisito competenze che io non sono in grado di dare [...] hanno concretizzato scrittura e ricerca, non solo teoria ma pratica. [...] Il video è stato selezionato al festival, dove abbiamo scoperto una classe di una scuola elementare, dove forse di italiani ce n'erano due, che intervistava genitori immigrati. (Insegnante di secondaria I grado, *focus group* 4).

Questa esperienza dimostra come il catalogo metta in dialogo centri e periferie isolati in spazi di cittadinanza attiva, favorendo dialogo intergenerazionale e narrazioni condivise del territorio, in linea con l'ob. 11 dell'Agenda 2030.

In molti contesti indagati, un elemento che favorisce l'intraprendenza delle scuole e degli insegnanti nel partecipare ai laboratori e alle uscite è una buona alleanza proprio con i genitori. Non a caso, una richiesta esplicita che alcuni insegnanti hanno presentato è la maggiore apertura dei laboratori verso le famiglie, come azione strategica capace di coinvolgere la comunità: «Perché aprire le scuole o anche i laboratori alle famiglie sarebbe importante» (Insegnante di scuola dell'infanzia, *focus group* 5).

In questa stessa discussione è stata più volte sottolineata la situazione di isolamento in cui vivono tante famiglie della zona e a cui la scuola da sola fatica a fronteggiare. Tale possibile ricaduta viene riconosciuta ad alcuni laboratori - come *Filmare la Storia* - e perciò ne viene richiesta una maggiore quantità come strumento di supporto e sviluppo alla coesione sociale anche nelle zone che vivono queste fragilità.

D'altro canto, vi è testimonianza che i laboratori siano occasioni di maggiore inclusione delle famiglie, spesso grazie all'entusiasmo dei bambini. Un esempio è un

²⁵ Comune di Torino, *Crescere in Città. Catalogo dei corsi di formazione ed attività educative*, in: https://crescere-in-citta.comune.torino.it/dettaglio-proposta?cod_proposta=H91XSPSS_2526_362 (consultato in data 08/04/2026).

laboratorio STEAM proposto dal Dipartimento di Informatica dell'Università di Torino:

Siamo andati a fare un laboratorio di informatica con una prima elementare. Davanti a tutte queste attrezzature, il robottino che si muoveva... Loro erano al settimo cielo. Quei bambini che non vedono e non conoscono queste cose, per loro è il massimo. Poi vanno a casa, raccontano. Quindi anche il coinvolgimento delle famiglie è importante. (Insegnante di scuola primaria, *focus group 5*).

La scuola può agire attivamente da «'elemento ponte' che contribuisce allo sviluppo del benessere collettivo, alla costruzione di possibilità di convivenza, all'affermazione dei diritti di cittadinanza»²⁶. Ma, per farlo, richiede il supporto di altri enti locali che non gravino sulle già complesse prassi burocratiche, pur arricchendo le possibilità di azione della scuola stessa. Come afferma Cognetti de Martiis:

Una scuola che dà via di accesso privilegiata a opportunità sociali, educative e relazionali rischia di diventare essa stessa ingranaggio di un meccanismo in cui si faticano a ricavare i benefici in termini di integrazione sociale. Questo atteggiamento principalmente legato al funzionamento interno, inoltre, rischia di generare un corto circuito nelle relazioni con il territorio e con il suo tessuto associativo locale, relativo al fatto di accogliere le situazioni di disagio provenienti dai quartieri difficili, lasciandosi alle spalle delle risorse importanti che gli stessi vedono attive²⁷.

Per rispondere ai rischi evidenziati da Cognetti de Martiis, e continuare a perseguire le finalità sociali e educative del progetto, si ritiene importante «operare sul piano organizzativo e progettuale, inteso come interazione e coordinamento fra i diversi attori che entrano in gioco, sia interni che esterni alla scuola (Cottini, 2017), secondo una logica di rete interistituzionale che si modella e si adatta ai diversi bisogni che si affrontano»²⁸. Il catalogo, ad esempio, raccoglie anche proposte che vengono selezionate dal servizio Ufficio Assistenza Specialistica della Città di Torino: tali attività diventano un importantissimo riferimento per le scuole, gli alunni e le

²⁶ F. Cognetti de Martiis, *Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza? Un'esperienza di progettazione in corso*, «Territorio», IV, 63 (2012), p. 138.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ C. Muscarà, *I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione. Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 2 (2022), p. 43; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.

famiglie, sia come strumento formativo che di sensibilizzazione relativamente alle disabilità.

Non da meno, il catalogo assurge alla sua finalità di costruire e rafforzare le reti tra i diversi soggetti del sistema educativo – Istituzioni scolastiche, Associazioni, Enti del Terzo Settore – a beneficio di allieve e allievi. Alcuni insegnanti hanno raccontato di come, una volta conosciuti e incontrati alcuni proponenti delle attività, si instaurano dei rapporti diretti di collaborazione anche al di fuori del catalogo *Crescere in Città*: «Infatti quest'anno avevamo poi intenzione di prendere i contatti noi e rivolgerci direttamente a loro» (Insegnante di scuola dell'infanzia, *focus group* 4).

In tali aspetti, il caso di Torino vede coinvolto in prima linea un ente strumentale del comune come 'corpo intermedio'²⁹ che svolge un ruolo attivo nel favorire la formazione della comunità educante. Ma affinché l'irrisolvibile tensione alla sua realizzazione possa continuare a dispiegarsi, sarà necessario rimanere fedeli al perseguimento di aperture costanti verso collegamenti pedagogici intersettoriali, che, nonostante i diversi indirizzi, contribuiscano a costruire una 'coscienza educativa condivisa'³⁰.

Conclusioni

Alla luce di quanto visto, risulta evidente che il catalogo *Crescere in Città* si configura come uno strumento di dialogo concreto tra scuola, territorio e istituzioni. Tale funzione non è iscritta esclusivamente nella sua materialità (cartacea o digitale), ma anche e soprattutto nel processo necessario alla sua stesura, che genera occasioni di scambio e di conoscenza tra i differenti attori del territorio cittadino. Per questo motivo, ITER rientra nella categoria di 'corpo intermedio' utilizzata da Zamengo³¹ in un contesto in cui, sempre di più, le scuole faticano a rendersi ponte tra ciò che avviene al loro interno e il territorio³². ITER, infatti,

²⁹ F. Zamengo, N. Valenzano, *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, «Ricerche Pedagogiche», LII, 208-209 (2018), pp. 345-364.

³⁰ Ivi, p. 356.

³¹ Ivi, p. 353.

³² A. Cancellieri, E. Shkopi, *Scuole in Rete*, Cattedra Unesco SSIIM, Università Iuav di Venezia, Aprile 2023; in https://www.unescochair-iuav.it/wp-content/uploads/2023/04/IMPACT_SCUOLE-IN-RETEdef.pdf (consultato in data 09/04/2026). Pubblicazione prodotta dalla Cattedra Unesco SSIIM dell'Università Iuav di Venezia nell'ambito del progetto IMPACT-Veneto "Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Co-Progettate sul Territorio", finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 – Obiettivo Specifico 2.Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo nazionale ON 2 – Integrazione – Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi – Autorità

muovendosi nel quadro normativo della sussidiarietà orizzontale (articolo 118 della Costituzione, riforma del 2001), svolge un ruolo centralizzante che non esiste nelle altre città. In altre situazioni, l'affidarsi a fondi esterni impone la costruzione di reti tra le scuole che però risultano molto fragili, a causa dei continui turnover negli insegnanti e nei dirigenti³³. L'esperienza di questa istituzione, oltretutto, è stata presa d'esempio per progetti simili in altre regioni italiane³⁴.

Del resto, lo stesso direttore di Caleidoscopio prima, di *Crescere in Città* e di ITER fino al 2017 afferma che:

[per buon governo della cosa educativa] si intende la capacità, da parte dell'ente locale, di assumere il ruolo di catalizzatore di risorse, incentivando processi di pensiero a cui far seguire azioni concrete per il pieno raggiungimento della cittadinanza. Se non è possibile realizzare l'intero panorama formativo di riferimento con servizi propri, è invece possibile, in un'ottica di sussidiarietà orizzontale, costruire un progetto integrato con le varie agenzie del territorio, attraverso il coinvolgimento della comunità locale: dalle istituzioni, alle associazioni, al volontariato, alle scuole e alle famiglie. Con questo ruolo si evita di perseguire la politica di accumulazione di servizi gestiti in proprio e [...] si risponde tempestivamente ai bisogni diversificati e velocemente modificabili³⁵.

Per quanto riguarda le scuole, l'analisi del rapporto con il catalogo e con la fruizione delle sue attività ha messo in luce criticità anche strutturali della quotidianità scolastica e del vivere il territorio circostante e cittadino. Come si è visto, infatti, emergono con forza le difficoltà organizzative riguardanti le uscite didattiche, sia per i trasporti, sia per la burocrazia interna. Tuttavia, emerge dal racconto degli insegnanti anche la possibilità, tramite queste proposte, di coinvolgere le famiglie nella partecipazione alla vita scolastica dei figli e non solo. Risulta inoltre evidente come il catalogo non sia tanto uno strumento per colmare vuoti nei piani di offerta formativi, quanto piuttosto un'opportunità per far sperimentare esperienze agli alunni che altrimenti non farebbero.

In maniera altrettanto significativa, il catalogo permette agli allievi, agli insegnanti e alle famiglie di accedere a diverse e nuove narrazioni dello spazio cittadino,

Delegata – IMPACT; consultabile al seguente link (; F. Cognetti de Martiis, *Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza? Un'esperienza di progettazione in corso*, cit., pp. 133-142.

³³ G. Antonini, G. Argentin, M. Santagati, *L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio*, «Scuola democratica», 17(speciale) (2025), pp. 147-172.

³⁴ A. Cancellieri, E. Shkopi, *Scuole in Rete*, cit., p. 26.

³⁵ U. Magnoni, *Per un governo dei luoghi separati della conoscenza*, «Paideutika», V, 9 (2009), p. 119.

portando a fare esperienza di luoghi e possibilità altrimenti sconosciuti. In questo senso, in particolare nei laboratori di conoscenza del territorio (come si è visto con il laboratorio *Filmare la storia*), il catalogo consente di costruire una narrazione condivisa della città, dei suoi spazi, della sua storia e del suo patrimonio, facendo scoprire 'il centro' alla 'periferia' e spesso facendo emergere narrazioni nuove in base alle esperienze dei bambini.

Si tratta, insomma, di una vera e propria 'volontà di ribaltamento' in atto: non è più la scuola a portare in aula le sfumature del 'mondo là fuori', ma è la città a 'farsi aula' accogliendo nello spazio pubblico i bambini e le bambine, abitualmente relegati a spazi separati e deputati alla loro presenza³⁶. È questo, del resto, l'obiettivo ultimo di ITER e, soprattutto, della città educativa: non rientrare in logiche di mercato che orientino l'educazione e l'istruzione esclusivamente al mondo del lavoro, ma permettere di scorgere nuove prospettive capaci di dare, anche solo come scintilla iniziale, strumenti agli studenti per guardare oltre le disuguaglianze predeterminate dai contesti di origine e di permettere loro (e ai loro insegnanti, e al loro territorio) di immaginare, insieme, un altro futuro possibile.

GIULIA MARIA BOUQUIÉ
University of Turin

ARIEL PACCHIONI
University of Turin

³⁶ S. Stephens (ed.), *Children and the Politics of Culture*, Princeton University Press, 1995; C. Ward, *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano 2018.

**Mappare la memoria storica del territorio di appartenenza.
Le *Stolpersteine* di Bergamo e provincia in modalità Google-Site-Specific**

**Mapping the Historical Memory of the Territory.
The *Stolpersteine* of Bergamo and its Province in Google-Site-Specific Mode**

ESTER SALETTA

Il contributo descrive gli obiettivi e le finalità educative di una pratica didattica laboratoriale interdisciplinare e multimediale atta all'apprendimento della lingua tedesca (livello B1/B2) in ambito geo-storico mediante lo sviluppo di un percorso formativo per conoscenze e competenze, funzionali all'apprendimento del principio di cittadinanza attiva sul territorio d'appartenenza.

PAROLE CHIAVE: MEMORIA; TERRITORIO; OLOCAUSTO; TOTALITARISMI; LINGUAGGI SPECIALISTICI.

This paper describes the educational contents and purposes of an interdisciplinary, multimedia laboratory-based teaching practice aimed at learning the German language (level B1/B2) in the geohistorical field through the development of a training program for knowledge and skills, functional to the learning of active citizenship in the territory of origin.

KEYWORDS: RECOLLECTION; TERRITORY; HOLOCAUST; TOTALITARISM; SPECIALIZED LANGUAGES.

Per una *buona pratica* della pedagogia della memoria: la geo-storia della cittadinanza attiva

Shalom Mi -Dor, Le- Dor è la celebre frase ebraica che ci ricorda l'importanza di tramandare sempre la fiaccola della memoria storica *di generazione in generazione*¹. Ancor più potente e necessaria, oggi più che mai, diventa questa frase se la fiaccola della memoria è quella dell'Olocausto nella sua più drammatica declinazione: la Shoah². Diversamente dal mondo ebraico, che già negli anni 50 celebrava le vittime dell'Olocausto nazifascista nel ricordo della ricorrenza della rivolta del ghetto ebraico di Varsavia nell'aprile del 1943, il Parlamento Europeo approva tardivamente, solo nel 1995, l'idea di istituire una giornata europea della memoria per commemorare le vittime del genocidio nazifascista. Sarà la Germania il primo paese europeo a celebrare la data del 27 gennaio 1945 nel ricordo della liberazione, per mano sovietica, dei prigionieri sopravvissuti al campo di sterminio di Auschwitz. Anche l'Italia aderirà al progetto comunitario europeo il 27 gennaio 2000³. Evidente risulta la diversa

¹ L'espressione *Mi-Dor Le-Dor* racchiude l'essenza stessa della sopravvivenza e dell'identità del popolo ebraico. Rappresenta il dovere di passare insegnamenti, storie e tradizioni dai genitori ai figli; è il filo conduttore che ha mantenuto unito un popolo per millenni, anche durante la diaspora, perché mette al centro la responsabilità transgenerazionale, dove ogni individuo è anello di una catena infinita, che assume il significato di uno strumento di sopravvivenza. Durante i lunghi secoli della diaspora, in assenza di una terra o di istituzioni politiche centralizzate, la sopravvivenza dell'identità si è basata interamente sulla narrazione domestica. Il nucleo familiare è diventato così il primo custode della memoria. Il concetto deriva da continui richiami nei testi sacri, come il comando di raccontare ai propri figli gli eventi della Pasqua ebraica (Pesach). Si vedano anche i riferimenti nei Salmi (100:5; 79:13; 145:4; 89:1), nei libri dell'Esodo (12:26-27) e del Deuteronomio (6:6-7; 32:7). Storicamente, il concetto della trasmissione della memoria ha permesso la conservazione della lingua, della fede e dei costumi anche in assenza di uno Stato o di un centro geografico unico e, soprattutto nel post-Seconda Guerra Mondiale, ha assunto il significato cruciale di trasmettere la memoria della tragedia concentrazionaria affinché non venga mai dimenticata. Si tratta di una catena di responsabilità identitaria, in cui la cultura non si eredita geneticamente, ma si apprende attraverso il racconto e l'esempio. Condividere il passato, secondo la cultura ebraica, fornisce alle nuove generazioni le radici necessarie per affrontare le sfide del futuro.

² L'elemento della scelta lessicale fra le accezioni *Olocausto* e *Shoah*, spesso erroneamente utilizzate in modo interscambiabile fra loro, merita attenzione, perché le parole non sono neutre e determinano il modo in cui geostoricamente si ricorda. *Shoah* è un termine ebraico che significa disastro, catastrofe, annientamento e non ha alcuna accezione religiosa o morale. È una parola che indica una distruzione radicalmente ingiustificata. *Olocausto*, invece, indica un antico sacrificio rituale, offerto con religiosa devozione alle divinità per ingraziarsele. Si tratta quindi di un evento religioso, carico di senso simbolico, non solo voluto dagli dèi, ma addirittura auspicato e finalizzato al raggiungimento di una giustificata necessità superiore. Definire l'annientamento del popolo ebraico per mano nazifascista *Olocausto* introduce, anche involontariamente, una torsione religiosa nella narrazione di ciò che non è stato religioso, nè tanto meno necessario, ma che invece è stato un crimine umano ideologicamente costruito su base industriale.

Cfr. Adele Valeria Messina, *Dibattito terminologico tra i termini olocausto e shoah*, in URL: <https://pars-edu.it/percorsi-formativi/dibattito-terminologico-tra-i-termini-olocausto-e-shoah>.

³ Cfr. Sierp, Aline, *History, Memory, and Transnational Identity: Dealing with the Past in the European Union*, Berghahn Books, New York 2014.

modalità celebrativa che da un lato porta l'Occidente dell'allora totalitarismo nazifascista a celebrare la memoria della morte nella sua più brutale e selvaggia pratica all'interno della realtà concentrazionaria di massa e che dall'altro lato fa sì invece che il mondo ebraico ne ricordi la vita, intesa come lotta di emancipazione e di resistenza resiliente degli ebrei polacchi di Varsavia contro l'invasore nazista. Entrambe le differenti modalità di testimonianza celebrativa del ricordo convergono nel condiviso intento formativo del prossimo, che deve essere educato al rispetto e alla valorizzazione inclusiva della diversità socio-culturale mediante lo sviluppo di una coscienza identitaria critica e etica. Di fronte al ricordo ci si deve pertanto porre in un duplice atteggiamento, che sappia contemplare il rispettoso studio delle fonti storiche, siano esse materiali come gli scritti, gli oggetti, i luoghi, che immateriali come l'ascolto dei racconti di viva testimonianza dei sopravvissuti vittime e/o carnefici. Ma anche la buona pratica della salvaguardia del ricordo e della sua concreta trasmissione generazionale nel vissuto quotidiano non deve essere mai trascurata né tanto meno dimenticata⁴. Ciò è fattibile solo se si supera il filtro emotivo della memoria che inevitabilmente fa sì che si resti ingabbiati nella banalità monotona del ricordo dovuto solo per tradizione di rito e di cliché culturale, vittima della musealizzazione documentaristica del fatto storico fine a se stesso. L'invito è quello allora di sdoganare, di smarcare la memoria dell'Olocausto, ancor più della Shoah, dalla mitica aneddotica museale di una narratologia rituale tutta concentrata solo sull'empatia sentimentalistica fra vittima e carnefice, che resta totalmente aspatiale e atemporale, ossia decontestualizzata dal fattore geostorico, in cui si è sviluppata. Risulta pertanto evidente che il nuovo approccio pedagogico metodologico per il raggiungimento di una oggettiva conservazione della memoria dell'Olocausto tout court come patrimonio storico-culturale dei popoli sia la costruzione di una futura cittadinanza attiva, impegnata nella *buona pratica* di una personale rielaborazione critica delle fonti geostoriche così come di una responsabile coscienza etica valorizzatrice della diversità socialmente inclusa. Il riferimento va qui alla capacità critica del

⁴ Il riferimento va al pensiero di Duccio Demetrio con il suo concetto di pedagogia della memoria capace di valorizzare la narrazione e la scrittura come processo, in cui l'individuo mantiene attivo il legame con chi lo ha preceduto nel suo vissuto. Tale processo si inserisce in una prospettiva cognitiva, in cui il movimento della memoria si contrappone al tempo delle parole senza storia, della chiacchiera collettiva, nella convinzione di potersi ricollegare ad un discorso della memoria come processo identitario non più solo autoreferenziale, ma collettivo, di un popolo. Cfr. D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma 1998, pp. 99-111 e D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma 2003, pp. 15-20 e pp. 45-50.

discente di rapportarsi con l'Altro, nel caso specifico con l'ebreo, in una modalità socialmente inclusiva, che fa della diversità religiosa e culturale un valore aggiunto formativo e non una discriminante negativa. In questo percorso formativo, anche a fronte di una società globalizzata e digitalizzata come la nostra, dove la tecnologia è strumento comunicativo di massa, spesso manipolato, strumentalizzato e fruito per soli scopi denigratori e discriminatori, è importante sviluppare un bagaglio di solide competenze critico-razionali, che forniscano strumenti di consapevolezza attiva e non passiva, attivatori di percorsi cognitivi e produttori di nuovo sapere consapevole.⁵ Ricostruire la memoria celebrativa dell'Olocausto nella specificità della Shoah in tutti questi suoi aspetti umani, geostoricamente e oggettivamente contestualizzati su base critica, etica, socio-culturale, senza incappare nella riduttiva presenza di sovrastrutture ideologiche, simbolicamente propagandistiche⁶, significa riportare gradualmente alla luce la sensibilità, per molti versi ancora oggi purtroppo troppo sommersa, di un percorso pedagogico-formativo individual-collettivo, in cui sia protagonista la consapevolezza generazionale dell'essere cittadini attivi, propositivi, responsabilmente impegnati, oltre il tempo e lo spazio contingente, nella valorizzazione condivisa della pienezza esistenziale dell'Altro.

***Si escucho, olvido; si veo, recuerdo; si hago, comprendo* - Mappare la memoria del patrimonio geo-storico come bene educativo**

Jorge Luis Borges affermava che noi siamo la nostra memoria, «ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos»⁷ in quanto la valorizzazione delle nostre radici geostoriche è imprescindibile prerequisito essenziale per comprendere il presente, ma anche potenziale cognitivo per favorire l'attivazione di una riflessione responsabile sulla costruzione del futuro individuale e collettivo. Si tratta della conservazione del patrimonio storico come

⁵ L. Zironi, *Metodologie applicate alla didattica della Shoah*, in Nocevento.org, Pensare la didattica, nr. 22 del 12/2024 URL: <https://share.google/A37c2FGp5KljSMkJP> [05.06.2026].

⁶ Il suggerimento è quello di ragionare sulla manipolazione propagandisticamente stereotipata, ideologica e totalitaria dei simboli della cultura ebraica durante il nazifascismo. Il che significa fare il punto sul concetto storico-culturale dell'antigiudaismo cattolico medioevale così come della settecentesca emancipazione ebraica avvenuta a seguito dell'apertura dei ghetti (Haskalah) per mano di Napoleone e del conseguente fallimentare fenomeno assimilatorio della presenza ebraica in Europa prima ancora di arrivare a fare i conti con il fenomeno dell'antisemitismo di matrice politico ideologica razziale del nazifascismo. Cfr. V. Klemperer, *LTI: La lingua del Terzo Reich. Taccuino di un filologo*, Casa Editrice Giuntina, Firenze 1999.

⁷ J.L. Borges, *Cambridge*, in *Elogio de la ombra*, Id., *Tutte le opere*, D. Porzio (ed.), Mondadori, Milano 1985, p. 433.

bene educativo del singolo, in quanto protagonista della sua stessa esistenza individuale, ma anche del suo essere parte attiva di un collettivo di appartenenza. Rileggere il passato in una bidimensionalità geostorica che faccia capo all'universalità del particolare esistenziale, significa riappropriarsi con consapevolezza responsabile di una conoscenza di memorie ancestrali per farle rivivere in una modalità prospettica che nasconde già in sé lo sguardo sul futuro⁸. In questo contesto educativo, istituzionalizzato dal Parlamento italiano con la legge n. 168 del 10 novembre 2025⁹, si inserisce il processo di costruzione di una mappa della memoria geostorica, che sia strumento culturale e civile per rafforzare l'educazione alla cittadinanza mediante la valorizzazione di ogni forma materiale e/o immateriale di patrimonio storico, sia esso già tradizionalmente musealizzato sia esso ancora presente sul territorio nella semplice memoria folcloristico-popolare¹⁰. Mappare la memoria geostorica di un territorio, alla luce della valorizzazione educativa delle sue fonti storico-documentarie, implica l'attivazione di una riflessione personale, in cui non solo ci si riappropria della memoria non più esclusivamente come bene fossilizzato nello spazio architettonico museale di una catalogazione conservativa sotto naftalina, ma anche come strumento educativo quotidianamente ancora vivo e pulsante di cultura, sapere, emotività. Si tratta della trasformazione della territorializzazione, in cui la mappa della memoria del territorio è oggetto di una pedagogica rilettura¹¹. Non più solo l'approccio cartografico tradizionale, di museale ricerca geolocalizzata del patrimonio culturale del territorio, quanto piuttosto della sua dinamica, evolutiva e trasformativa intrinseca essenza educativa, in cui i segni della storia radicati nel vissuto territoriale, ancor più se di appartenenza, riprendono vita e significato nella dimensione della quotidianità popolare. Sono queste le premesse per la costruzione dinamico-operativa di una coscienza civica con appartenenza geostorica alla realtà del vissuto quotidiano individualmente condiviso con il collettivo, che diventi a sua volta gradualmente

⁸ G. Matera, *La didattica della memoria nella scuola di oggi*, in *Didattica della storia in rete - Novecento.org* URL: <https://share.google/PpG2TM9hCfyXxDhkF> [06.04.2026].

⁹ L. Danesi, *La nuova normativa chiamata Mappa della Memoria*, URL: <https://www.unidprofessional.com/mappa-memoria-nuova-legge-168-2025/> [31.03.2026].

¹⁰ AA.VV. *Laboratorio interdisciplinare. Shoah. Memoria, didattica e diritti. La testimonianza di Sami Modiano*, Webinar organizzato dalla Università Giustino Fortunato di Benevento il 22.10.2021, URL: <https://youtu.be/XE6cjf7MIhI?si=vTNGoliTKhqOQrki> [31.03.2026].

¹¹ AA.VV. *Il patrimonio storico educativo come risorsa per la comunità*, Webinar del Dipartimento di Scienze dell'Educazione UniBo del 12.11.2024 URL: <https://youtu.be/NcyJm3CiVuE?si=LX5acQ23jpnlsrmH> [02.04.2026].

strumento di *buona pratica* generazionale, finalizzato alla trasmissione valoriale della cittadinanza attiva¹². Senza dubbio il fecondo connubio fra scuola e nuova tecnologia multimediale è oggi strategia educativa preferenziale nella realizzazione di percorsi trasversali interdisciplinari, che stimolino e favoriscano l'apprendimento generazionale consapevolmente interattivo e responsabile della memoria geostorica attraverso la mappatura del ricordo. Nasce così una vasta gamma di progetti scolastici multimediali, prodotti di una "buona pratica" della mappa della memoria geostorica, digitalmente attiva e globalmente condivisa in rete mediante la creazione di piattaforme scolastiche d'istituto, in cui l'offerta formativa interna si arricchisce di nuovi materiali didattici, fruibili anche dall'utenza esterna con libero accesso online. Sono i nuovi cataloghi del memoriale sapere geostorico 5.0, i musei digitali interattivi di una comunità scolastica oggi globalizzata e multimediale, che non si limita più solo a trasmettere un sapere memoriale tradizionalmente mappato, ma che promuove attivamente la raccolta, la conservazione e la rielaborazione delle fonti documentaristiche attraverso il supporto della personalizzazione critica, della consapevolezza dell'appartenenza territoriale e della scientificità del prodotto realizzato¹³. Quest'ultimo fattore è di indispensabile importanza affinché si divulghi una *buona pratica* scolastica della memoria geostorica, che non sia banale, favolistica o di semplice intrattenimento mediatico, nonostante i suoi fruitori siano ancora giovani menti in cammino cognitivo formativo, ma che sia supportata da una oggettiva selezione qualitativa delle fonti ai fini di un'argomentazione storico-culturale concreta ed efficace all'apprendimento formativo. Ovviamente si tratterà di una scientificità non accademica o specialistica, quanto piuttosto propedeutica alla formazione scolastica e al percorso di apprendimento cognitivo dei suoi fruitori, che si sentiranno maggiormente stimolati dalla nuova conoscenza, anche grazie alla loro vicinanza generazionale con il linguaggio tecnologico usato nella realizzazione del prodotto educativo multimediale. I giovani fruitori saranno così attivi protagonisti di percorsi di mappatura della memoria geostorica sfidante, in cui i

¹² Cfr. W. Barberis, *Storia senza perdono*, Einaudi, Torino 2019 e S. Mattarella, *La nostra memoria. I discorsi per non dimenticare la Shoah*, Interlinea, Novara 2025.

¹³ Cfr. A. Hoskins (ed.), *Digital Memory Studies: Memory Outcomes in New Media Environments*. Routledge, New York 2018 e A. Erll, *Memory in Culture*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2011.

punti forza e di debolezza di ciascuno troveranno massima espressione in attività di Team-Working e Problem-Solving.

“Le Stolpersteine di Bergamo e provincia su Google-Site: un'esperienza digitale in L2 per diventare cittadini attivi del ricordo della Shoah sul proprio territorio”¹⁴

Descrizione

Inserito nel curriculum trasversale dello studente, come risorsa didattica per l'apprendimento dell'Educazione Civica e dell'Orientamento in uscita¹⁵, il progetto riflette sulla Shoah in duplice prospettiva: sia come *evento storico*, che vede le democrazie europee programmaticamente annientate dalle ideologie totalitarie del nazifascismo, sia come *evento identitario*, in cui il ricordo delle tribolazioni concentrazionarie viene rievocato quotidianamente dalla simbologia della territorializzazione toponomastica delle pietre d'inciampo¹⁶. Il progetto bilingue (italiano/tedesco), interattivo e multimediale, in formato Google-Site-Specific, dialoga in modo trasversale e interdisciplinare con il passato storico geo-specifico sia del territorio nazionale (cfr. ricostruzione storica della presenza ebraica nei ghetti delle maggiori comunità italiane mediante la loro cartografica mappatura statistico-descrittiva) sia di quello bergamasco di più stretta appartenenza degli alunni. Entrambe le realtà territoriali si confrontano con la contemporaneità globalizzata di un processo di apprendimento cognitivo che valorizza la creatività e l'iniziativa personale dell'alunno nella modalità del *docere delectando* (cfr. la sezione finale ludico-interattiva del progetto, comprensiva di

¹⁴ Cfr. A. Zargani, *Le pietre d'inciampo riguardano tutti*, Il Mulino, Bologna 2026. URL: <https://www.rivistailmulino.it/a/le-pietre-d-inciampo-riguardano-tutti> e F. Druetti, B. Rinaldi (edd.), *Le pietre della memoria. Gunter Demnig e le pietre d'inciampo*, Ed.People, Varese 2020.

Il prodotto multimediale, interattivo bilingue (italiano/tedesco), realizzato in occasione della Giornata della Memoria, è stato creato dalla classe 2G del Liceo Linguistico Statale G. Falcone di Bergamo nell'a.s. 2023-2024, utilizzando la piattaforma Google-Site-Specific, sotto la guida della docente di Lingua e Letteratura Tedesca Prof.ssa Ester Saletta. URL: <https://sites.google.com/d/16sb--fVHp-gzrYzoWlYWjdPHEdI5N4Az/p/1lpCZUWpnYQPvcal81A3wJkGw3nQZIRyU/edit?pli=1&authuser=2> [30.03.2026].

¹⁵ L. De Santis, *L'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica*, in *OppInformazioni*, 129-130 (2021), pp.16-26 URL: https://oppi.it/wp-content/uploads/2022/05/OPPINFO-129-130_16-26.pdf [07.04.2026]

¹⁶ Il progetto "Pietre d'inciampo", ideato dall'artista Gunter Demnig nel 1992, è un'opera di memoria diffusa che posa blocchi in ottone davanti alle ultime abitazioni delle vittime del nazionalsocialismo. Con oltre 100.000 installazioni in Europa, il progetto commemora tutte le categorie perseguitate, inclusi ebrei, oppositori politici, rom, sinti e disabili. È possibile approfondire le modalità di attivazione dei laboratori scolastici o la storia del progetto come forma di Public History europea.

quiz, di giochi, di domande sui contenuti proposti) pur non dimenticando di mettere al centro della trattazione tematica la serietà scientifica della rielaborazione del pensiero etico-critico del discente.

Obiettivi, finalità e strumenti

Il progetto, realizzato in Team-Working dagli alunni con la figura docente nel ruolo di counseling, tutoring e di peer-reviewing linguistico, ha previsto una prima fase di ricerca storica sul territorio, finalizzata alla raccolta individuale di materiali autentici selezionati su base didascalica e illustrativa e una seconda fase in L2 di assemblaggio e di mappatura statistico-cartografica degli stessi. Entrambe le fasi operative hanno avuto sia l'obiettivo di sviluppare nel discente una coscienza geostorica della memoria della Shoah sul territorio bergamasco (cfr. Legge nr. 92 del 20 agosto 2019)¹⁷ sia di attivare la responsabile trasmissione generazionale del patrimonio memorialistico mediante la sua digitalizzazione¹⁸. L'attività, che ha inoltre evidenziato momenti di riflessione, di dibattito, di confronto tra pari, ma anche tra alunni e docente, sui temi trattati, ha sensibilizzato il gruppo classe ad una maggiore vicinanza allo studio del proprio territorio di provenienza. Da non sottovalutare nella realizzazione progettuale

¹⁷ Cfr. Linee guida MIM per l'insegnamento trasversale di Educazione Civica negli Istituti Superiori. URL: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995> [07.04.2026].

¹⁸ L'introduzione delle tecnologie digitali nella didattica della Shoah rappresenta una transizione epocale, segnata dal passaggio definitivo dalla viva voce del testimone (living memory) alla memoria interamente mediata dagli schermi (mediated memory). Questa evoluzione offre straordinarie opportunità di accesso documentale, ma solleva al contempo complessi nodi critici che ridefiniscono lo statuto stesso della didattica della conoscenza storica. Se da un lato la digitalizzazione permette di superare i limiti geografici e di conservare una mole sterminata di fonti, dall'altro rischia di scivolare nella trappola dell'empatia superficiale e della spettacolarizzazione del trauma. L'adozione di dinamiche di gamification, di ambienti immersivi in realtà virtuale o di narrazioni seriali sui social network genera spesso nei discenti un'illusione di immedesimazione. Questo cortocircuito emotivo annulla la necessaria distanza storica ed etica, confondendo la commozione estemporanea con la reale comprensione delle strutture politiche, burocratiche e sociali che hanno reso possibile lo sterminio. Un ulteriore elemento di criticità, secondo la critica scientifica, è rappresentato dalla frammentazione algoritmica della conoscenza. Sulle piattaforme digitali, i contenuti legati alla memoria storica competono nello stesso feed con l'intrattenimento, privati della mediazione culturale dello storico o dell'insegnante. Il rischio è la decontestualizzazione delle fonti, dove il documento storico viene ridotto a pillola informativa, con il rischio di distorsione storica o di banalizzazione. Per trasformare il digitale in una reale "buona pratica" didattica, la tecnologia non deve quindi essere intesa come un fine o un surrogato del testimone, ma come uno strumento di ricerca. Una didattica critica della memoria deve educare gli studenti alla *digital literacy*, insegnando loro a interrogare i database, a verificare l'autenticità delle fonti (anche a fronte dell'avvento dell'IA generativa) e a comprendere i meccanismi di funzionamento delle piattaforme. Solo superando la fruizione passiva ed emotiva lo schermo può trasformarsi da specchio di un'empatia sterile a laboratorio di pensiero critico e cittadinanza attiva. Cfr. J. Shandler, *Holocaust Memory in the Digital Age: Survivors' Stories and New Media Practices*, Stanford University Press, Stanford 2017 e V.G. Walden (ed.), *Digital Holocaust Memory, Education and Research*, Palgrave Macmillan, Londra 2021.

anche la messa in atto sia della metodologia della ricerca (cfr. l'uso di piattaforme digitali archivistiche come quelle dell'Istituto Luce e museali come quelle della Fondazione CDEC, del MEIS, dell'ISREC e dello Yad Vashem) sia di competenze linguistiche di L2 anche in ambito informatico, entrambe tradizionalmente poco espresse e applicate nelle attività di didattica frontale (cfr. l'uso di motori di traduzione specialistica con supporto di IA come DeepL Translate; CAT Tools; Google Cloud Translation). Il compito di realtà così realizzato si è rivelato anche un ottimo strumento di potenziamento dell'attività di Problem Solving, favorendo il superamento di punti di debolezza individuali mediante la condivisione di punti di forza collettivi. Ciò ha fatto sì che si rafforzasse nel gruppo classe la socializzazione interna, dando al docente la possibilità di monitorare potenzialità e fragilità di collaborazione interpersonale nonché le abilità e le competenze pratiche dei singoli alunni, aspetti questi ultimi di non facile osservazione durante le lezioni tradizionali.

*Feedback valutativo*¹⁹

Le modalità operative fin qui descritte hanno fornito al docente, nella fase finale di RAV dell'attività svolta, nuovi spunti metodologici, utili nella progettazione di strumenti e percorsi di apprendimento integrato con didattica frontale personalizzata. Anche il lavoro di Team-Sharing, sia nella fase progettuale che operativa, ha visto la partecipazione degli studenti propositiva, appassionata e motivata da uno spiccato interesse geostorico e da una crescente curiosità conoscitiva dei materiali autentici, delle fonti archivistiche così come della toponomastica territoriale a loro più vicina. Il lavoro di gruppo condiviso, sia in classe sia nell'impegno domestico, ha favorito il nascere di nuovi rapporti interpersonali all'interno del gruppo classe così come il loro consolidarsi su basi più mature e responsabili, facendo emergere anche nuove dinamiche di collaborazione e di crescita cognitiva fra pari nonché di (ri)scoperta di abilità pratiche (uso delle tecnologie per il video-making e dei software informatici come le piattaforme dell'AI per la traduzione specialistica) non ancora manifestate durante la tradizionale attività di didattica frontale in classe.

¹⁹ Il feedback valutativo ha previsto un'esposizione descrittiva in L2 dei contenuti oggetto del Google-Site Specific.

Conclusioni

Alla luce dell'iniziale premessa pedagogico-metodologica di natura teorica, seguita dalla descrizione pratica del compito di realtà affidato al gruppo classe nelle sue declinazioni pratico-applicative, il contributo ha così evidenziato come la progettuale realizzazione digitale, mediante creazione di un Google-Site-Specific multimediale e interattivo, ludico-cognitivo, finalizzato all'analisi critico-rielaborativa dei contenuti tematici di apprendimento trasversale della mappa della memoria geostorica della Shoah, abbia acceso nel singolo discente non solo l'interesse conoscitivo e propositivo verso un apprendimento dinamicamente più motivazionale, in cui la teoria del sapere è diventata pratica della conoscenza, ma anche la consapevolezza attiva dell'imparare contemporaneamente una pluralità integrata di conoscenze e competenze tradizionali, analogiche, digitali e soprattutto trasversalmente interconnesse in modalità STEM. Il feedback didattico, soprattutto inteso come ricaduta di apprendimento trasversale, ha portato ad evidenziare la nascita di percorsi in itinere di Peer Education, che sono risultati produttivi momenti di condivisione inclusiva e cognitiva così come anche di potenziamento e consolidamento della più tradizionale programmazione didattica.

ESTER SALETTA

Linguistic High School G. Falcone (Bergamo)

**Tra scuola, letteratura, territorio e cittadinanza:
il caso del progetto “Turismo dell’immaginario”**

**Between School, Literature, Territory, and Citizenship:
The Case of the “Tourism of the Imaginary” Project**

PAOLO BIANCHINI, FRANCESCO PONGILUPPI, PAULA ALEJANDRA SERRAO*

Il contributo presenta un’attività di CHANGES (PNRR, Missione 4), analizzando il progetto “Turismo dell’Immaginario” come caso di studio sul rapporto tra educazione alla lettura, comunità e territorio. Tale progetto si fonda sulla collaborazione tra università, scuola, Terzo Settore ed editoria privata. Attraverso una metodologia qualitativa, è interpretato come esperienza di apprendimento situato e proposto come modello di turismo scolastico sostenibile, capace di valorizzare territori meno noti e promuovere cittadinanza attiva.

PAROLE CHIAVE: COMPETENZE DI LETTURA; USCITE SCOLASTICHE; LETTERATURA PER L’INFANZIA; APPRENDIMENTO SITUATO; TURISMO DELL’IMMAGINARIO.

The paper presents an activity of CHANGES (PNRR, Mission 4), analysing the “Imaginary Tourism” project as a case study on the relationship between reading education, community, and territory. The project is based on collaboration among universities, schools, the third sector, and private publishing. Through a qualitative methodology, it is interpreted as an experience of situated learning and proposed as a model of sustainable school tourism and active citizenship, capable of enhancing lesser-known territories and promoting civic engagement.

KEYWORDS: READING LITERACY; SCHOOL TRIPS; CHILDREN’S LITERATURE; PLACE-BASED EDUCATION; TOURISM OF THE IMAGINARY.

* Il presente articolo è il risultato di un lavoro di ricerca condiviso che ha visto il coinvolgimento diretto degli autori in qualità di referenti dell’area pedagogica dell’Università di Torino; esso va pertanto considerato come frutto di una progettazione, elaborazione e riflessione comune. Ai soli fini di una ricognizione delle responsabilità autoriali, si specifica che il paragrafo “Cenni introduttivi” e il paragrafo “Attività educative” sono da attribuire a Paolo Bianchini; i paragrafi “Giovani, territori e apprendimento” e “Interprofessionalità” sono da attribuire a Francesco Pongiluppi; i paragrafi “Turismo dell’Immaginario” e “Il ruolo della scuola” sono da attribuire a Paula Alejandra Serrao. I paragrafi “Risultati, monitoraggio e riflessioni critiche” e “Conclusioni” sono stati redatti congiuntamente da tutti gli autori.

Cenni introduttivi sull'educazione situata tra letteratura e territorio

A livello nazionale e internazionale la scuola si sta confrontando, in questo primo scorcio del XXI secolo, con una serie di problematiche, per così dire, “antiche”, in taluni casi aggravate, o rese più complesse, dai nuovi scenari economici, bellici e politici, così come da avvenimenti quali la pandemia da Covid 19; altre sfide sono, invece, in buona parte nuove e dipendono da fattori come la rapidità e la pervasività dell'innovazione tecnologica o le più recenti forme della segregazione scolastica¹.

Il progetto “Turismo dell'immaginario” (d'ora in avanti TdI) si è avvalso delle risorse stanziare dal PNRR per il *Cultural Heritage* al fine di sperimentare modalità educative e didattiche innovative in due ambiti distinti e apparentemente non troppo collegati tra loro nella scuola primaria e secondaria di primo grado: le capacità di lettura e comprensione di un testo scritto e le uscite didattiche.

Per quanto riguarda il primo tema, le indagini INVALSI evidenziano con chiarezza il graduale e apparentemente inarrestabile peggioramento delle abilità degli studenti italiani nel leggere e comprendere un testo. Si tratta di un trend che accomuna l'Italia a molti altri Paesi europei e non, e che sembra avere cause molteplici e difficilmente arginabili: le sempre minori opportunità di confrontarsi con un testo scritto che non sia di breve o brevissima lunghezza, come quelli dei social network, l'incapacità o l'impossibilità degli adulti di fare da mediatori tra i giovani e quel tipo di scrittura, la presunta predisposizione dei giovani della cosiddetta “generazione Z” a utilizzare un linguaggio iconico piuttosto che alfabetico, la presenza di un numero sempre maggiore di studenti di recente o recentissima immigrazione, che quindi arrivano a scuola con minori abilità linguistiche e che hanno poche opportunità di incrementarle in famiglia.

Gli effetti sono ben noti a tutti e vanno dalla scarsa capacità a confrontarsi con il ragionamento astratto all'inadeguatezza a svolgere nella sua pienezza il ruolo di cittadini in un mondo complesso come quello post-moderno.

Per quanto riguarda, poi, il secondo tema, le uscite didattiche e le gite scolastiche costituiscono opportunità di straordinaria importanza nell'offerta formativa delle scuole. Anch'esse, però, negli ultimi anni hanno conosciuto un sensibile ridimensionamento in molte scuole a causa dell'aumento dei prezzi, delle

¹ Rapporto Invalsi 2025, scaricabile all'url: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2025/> (consultato in data 09/04/2026). Vedi anche T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari 2018; F. Batini, C. Corsini (Eds.), *Aloud! Against early school leaving*, Franco Angeli, Milano 2025.

crescenti remore da parte degli insegnanti ad assumersi l'onere, specialmente dal punto di vista legale, di realizzare attività fuori dalle classi, così come da parte delle famiglie di affidare i propri figli a "estranei". Eppure, è risaputo che le attività extrascolastiche rappresentano uno strumento fondamentale per integrare l'apprendimento teorico con l'esperienza diretta, favorendo spesso una comprensione più profonda e significativa dei contenuti disciplinari. Al contempo, esse possono contribuire allo sviluppo di competenze sociali, relazionali e civiche, configurandosi come momenti privilegiati di crescita sia del singolo alunno che del gruppo classe².

Partendo da queste problematiche, TdI si è proposto di esplorare le funzioni formative, relazionali e immaginative della lettura, riconoscendo che i testi letterari non sono semplici contenitori di contenuti, ma veri e propri spazi simbolici di dialogo tra autore, lettore e territorio. Il progetto mirava quindi a costruire ponti tra testo, autore e paesaggio, con l'obiettivo di guidare gli studenti attraverso un percorso esperienziale. In questo modo, la parola scritta si è intrecciata con l'esperienza vissuta. Gli incontri con gli autori e le uscite didattiche nei luoghi del Piemonte che avevano ispirato la scrittura delle opere lette hanno offerto agli studenti l'opportunità di mettere in relazione narrazione e spazio, di abitare immaginativamente le storie e di rielaborarle alla luce dell'esperienza diretta. Il percorso educativo, articolato in quattro fasi distinte ma strettamente interconnesse, ha così accompagnato gli studenti attraverso un'esperienza formativa complessa, dinamica e progressiva.

Il presente contributo rilegge il progetto TdI come un caso pedagogicamente significativo, interrogandosi su ciò che esso consente di osservare in merito al rapporto tra narrazione, luoghi e formazione alla cittadinanza. Più che misurare in senso stretto gli esiti didattici del percorso, l'analisi mira a farne emergere le principali dimensioni formative, relazionali e civiche. In questa prospettiva, TdI viene assunto come studio di caso di natura qualitativa e riflessiva, ricostruito attraverso la documentazione del progetto, l'analisi delle sue fasi operative e i materiali di restituzione elaborati nei diversi contesti coinvolti.

² M. Brignoli, *Il turismo scolastico tra passato, presente e futuro*, «Turismo e Psicologia», (1), (2008), pp. 77-90; J. DeWitt, M. Storksdieck, *A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future*, «Visitor Studies», XI, 2, (2008), pp. 181-197; D.A. Gruenewald, *Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*, «American Educational Research Journal», 40 (3), (2003), pp. 619-654; A. I. Villa, *Pedagogía del territorio. Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*, Noveduc, 2024; R. Farné, *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

L'interpretazione si iscrive, inoltre, nella cornice della *place-based education*³, concepita come prospettiva che riconosce nei luoghi, nelle comunità e nelle relazioni territoriali elementi costitutivi e generativi del processo formativo. In linea con le più recenti elaborazioni UNESCO⁴, tale impostazione in questo studio dialoga con la nozione di *landscape educativo*, che consente di estendere l'analisi a una dimensione sistemica e reticolare, entro cui il territorio si configura come un ecosistema educativo plurale, attraversato da una molteplicità di attori, spazi e pratiche di apprendimento che integrano contesti formali, non formali e informali⁵. In tale quadro la lettura non viene vista semplicemente come un esercizio di decodifica linguistica o come una competenza funzionale, ma come un'esperienza culturale complessa, multisensoriale e davvero trasformativa⁶.

Turismo dell'Immaginario: il progetto

Il progetto TdI⁷ si inserisce nella cornice di CHANGES – *Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society*, con particolare riferimento allo *Spoke 9 – CREST, Cultural Resources for Sustainable Tourism*, finanziato nell'ambito del PNRR e coordinato dall'Università Ca' Foscari di Venezia⁸. Entro questo quadro, il progetto ha messo in relazione i luoghi reali del Piemonte con gli spazi dell'immaginario letterario, al fine di promuovere forme di turismo culturale

³ C. Zadra, *Place-Based Education: out of the classroom into the community. Fostering horizontal connectedness to the local community and the wider world*, «CQIIA Rivista», 36 (2022), pp. 9-21; D. V. Eggersen, *Place-based reading. Literature didactics outside the classroom*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», 24, (2024), pp. 1-19; L. Wason-Ellam, *Children's Literature as a Springboard to Place-Based Embodied Learning*, «Environmental Education Research» 16, 3-4 (2010), pp. 279-294.

⁴ Institute for Lifelong Learning (UIL), *UNESCO Global Network of Learning Cities. Guiding Documents*, UNESCO, Hamburg 2015.

⁵ C. Casonato, B. Bonfantini, *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape. School, Citizenship, Space and Representation*, Springer, Cham 2022; T. Beery, *Landscape pedagogy for environmental and outdoor educators*, «Environmental Education Research», 31 (2025), pp. 1958-1968.

⁶ J. Dewey, *Art as Experience*, Balch & Company, New York 1934; M. Faust, *Literary Art as Experience: A Transactional Perspective on the Interface between Scholarship and Pedagogy*, «The Journal of Aesthetic Education», 35, 3, (2001), pp. 37-50.

⁷ "Turismo dell'Immaginario - Linking contemporary and modern literature's imaginary places to practices of sustainable tourism, education and local identities", Project: CHANGES "Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society", cod. Progetto PE00000020 - CUP H53C22000850006, SPOKE 9, CREST "CULTURAL RESOURCES FOR SUSTAINABLE TOURISM", PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) - MISSIONE 4 "Istruzione Ricerca" COMPONENTE 2, "Dalla ricerca all'impresa" - Investimento 1.3.

⁸ Lo Spoke 9 - CREST (*Cultural Resources for Sustainable Tourism*) è un'unità di ricerca all'interno del progetto CHANGES PNRR, guidato dall'Università Ca' Foscari di Venezia. Si concentra sulla creazione di modelli di turismo sostenibile e partecipativo che integrano le esigenze delle comunità locali con la tutela del patrimonio culturale. Le principali aree di interesse includono partenariati innovativi pubblico-privato, strategie di gestione sostenibile e la costruzione di narrazioni culturali alternative.

sostenibile capaci di valorizzare il patrimonio territoriale, rafforzare le identità locali e sperimentare modalità alternative di fruizione dei luoghi.

All'interno dell'Università di Torino, il progetto ha coinvolto il Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne, il Dipartimento di Economia e Statistica, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione e il DIST – Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio⁹. Nell'ambito specifico del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, l'attenzione si è concentrata sulla progettazione e sulla supervisione del dispositivo pedagogico delle uscite scolastiche, considerate nella loro articolazione complessiva: nella fase preparatoria, durante lo svolgimento dell'esperienza e nei successivi momenti di rielaborazione. Tale lavoro è stato sviluppato in raccordo con le scuole, con le associazioni e realtà educative coinvolte e con gli altri soggetti partecipanti al progetto, che si è inoltre avvalso del partenariato di *Book on a Tree*¹⁰, soggetto privato specializzato nella narrativa per ragazze e ragazzi.

Nell'ambito del percorso sono stati selezionati i volumi di Pierdomenico Baccalario, Marco Ponti ed Elena Peduzzi¹¹. Le uscite didattiche si sono svolte a Torino, Sant'Ambrogio di Torino e sul Lago d'Orta, configurandosi come momenti centrali di un itinerario volto a mettere in relazione lettura, esperienza dei luoghi e rielaborazione educativa.

In questa prospettiva, i luoghi dell'immaginario sono intesi come spazi che, pur non esistendo come tali sulle mappe, mantengono un rapporto più o meno diretto con luoghi reali: possono infatti derivare da contesti geografici riconoscibili, essere il risultato di una loro rielaborazione narrativa, oppure configurarsi come spazi profondamente trasformati dalla scrittura, nei quali sopravvive soltanto una traccia del referente originario.

Il progetto si è articolato in due principali fasi – una fase pilota e una successiva fase di consolidamento e ampliamento (*scale-up*) – sviluppate lungo un arco temporale compreso tra febbraio 2024 e novembre 2025 e caratterizzate dal coinvolgimento di una pluralità di attori istituzionali, educativi e territoriali.

⁹ Per l'Università degli Studi di Torino sono stati coinvolti nelle attività di ricerca: Paolo Bianchini, Sara Bonini Baraldi, Stefania Camoletto, Martina Dattilo, Matteo Giovanardi, Simone Napolitano, Francesco Pongiluppi, Roberta Sapino, Giovanna Segre, Paula Alejandra Serrao e Cristina Trinchero.

¹⁰ Book on a Tree è un'agenzia letteraria internazionale, con sede principale a Torino e uffici a Londra, fondata nel 2014 dallo scrittore Pierdomenico Baccalario. È specializzata nello sviluppo di storie, libri, fumetti, sceneggiature e progetti multimediali dedicati a bambini e ragazzi (infanzia e adolescenti).

¹¹ P. Baccalario, *Il grande manca*, Il Castoro, Milano 2023; M. Ponti, *La città delle streghe*, Salani, Milano 2023; E. Peduzzi, *Quelli della Rodari: La gara delle gare*, Lapis, Roma 2023.

La fase pilota è stata concepita come un momento esplorativo e sperimentale, finalizzato alla costruzione di un modello replicabile di turismo dell’immaginario a base territoriale. In una prima fase progettuale (febbraio–giugno 2024) è stato sviluppato un database nazionale dei luoghi dell’immaginario, inteso come mappatura preliminare di riferimenti letterari e simbolici, affiancato da un’attività di *benchmarking* volta all’analisi comparativa di esperienze analoghe, pratiche virtuose e criticità emergenti. Contestualmente, entro giugno 2024, sono stati individuati tre contesti pilota nella regione Piemonte, selezionati come ambiti di sperimentazione.

A partire dall’autunno 2024 e fino alla primavera 2025, il progetto ha visto il coinvolgimento diretto di istituzioni scolastiche, autori e associazioni socio-culturali del territorio torinese, impegnati nella co-progettazione e realizzazione di attività didattiche e laboratoriali. In particolare, i tre autori (Baccalario, Ponti e Peduzzi) sono stati coinvolti nella conduzione di percorsi educativi in classe, centrati su opere letterarie connesse ai territori selezionati, mentre educatori e operatori culturali hanno accompagnato gli studenti nello sviluppo di una rielaborazione narrativa dei cosiddetti “luoghi dell’immaginario”.

Tali attività hanno trovato un momento di sintesi nelle uscite didattiche realizzate tra febbraio e giugno 2025, durante le quali le classi partecipanti hanno esplorato i territori oggetto di studio attraverso itinerari costruiti a partire dalle narrazioni elaborate in aula, secondo una logica di apprendimento esperienziale e situato.

La successiva fase di scale-up (2025) è stata orientata alla sistematizzazione e all’estensione del modello sperimentato. Contestualmente, i risultati della fase pilota sono stati oggetto di valutazione critica (giugno–settembre 2025), al fine di orientare la progettazione di nuove offerte turistiche basate sui luoghi dell’immaginario, rivolte sia al pubblico scolastico sia a quello più ampio dei visitatori.

Giovani, territori e apprendimento: prospettive pedagogiche e valore delle pratiche di mobilità scolastica

In coerenza con l’impianto valoriale della Fondazione CHANGES, la ricerca ha posto al centro il dialogo con le giovani generazioni, considerate non solo come destinatari delle azioni progettuali, ma come interlocutori attivi e futuri professionisti nei settori del turismo e della valorizzazione del patrimonio culturale. Questa scelta ha risposto alla necessità di comprendere in profondità le modalità

attraverso cui i giovani percepiscono e interpretano i territori che abitano, promuovendo al contempo forme di condivisione orizzontale del sapere e processi di *empowerment*. Il coinvolgimento diretto degli studenti ha consentito di far emergere sguardi inediti, spesso trascurati, capaci di restituire letture delle dinamiche sociali e culturali locali e di individuare potenziali ambiti di innovazione nello sviluppo turistico, maggiormente in sintonia con le sensibilità delle nuove generazioni. In questa prospettiva, il dialogo tra pari si è configurato come uno spazio generativo di partecipazione attiva alla costruzione del futuro culturale ed economico delle comunità.

Un ambito specifico di indagine ha riguardato la percezione dei territori come luoghi “letterari”, ovvero come spazi narrativi presenti in opere di finzione e, pertanto, potenziali destinazioni di turismo culturale. L’analisi ha evidenziato come, per esempio, a fronte di una consolidata consapevolezza adulta del legame tra la Sacra di San Michele e *Il nome della rosa* di Umberto Eco, tale connessione risulti meno radicata tra i giovani, che mostrano una conoscenza più superficiale sia dell’opera sia del suo rapporto con il territorio¹². Analogamente, è emersa una scarsa familiarità con altre narrazioni ambientate nell’area. Tuttavia, gli studenti hanno manifestato un forte interesse verso la possibilità di riscoprire i luoghi quotidiani attraverso una prospettiva narrativa, evidenziando il potenziale di iniziative capaci di riattivare il legame tra nuove generazioni e paesaggio culturale mediante pratiche di lettura, narrazione e immaginazione, come nel caso del progetto TdI.

Il progetto ha pertanto svolto una funzione di mediazione e attivazione, favorendo sinergie tra soggetti diversi e promuovendo forme di turismo lento e sostenibile, attente all’equilibrio tra fruizione e tutela. L’attenzione a modalità di mobilità dolce, come l’uso del treno e dei percorsi pedonali, e la valorizzazione della rete escursionistica locale hanno ulteriormente contribuito a delineare un modello di esperienza turistica coerente con i principi della sostenibilità ambientale e culturale. L’esperienza maturata ha permesso di acquisire competenze e conoscenze trasferibili a futuri interventi di valorizzazione territoriale, confermando la validità dell’approccio metodologico adottato.

¹² La Sacra di San Michele, denominata ufficialmente abbazia di San Michele della Chiusa e conosciuta in lingua piemontese, come “Sagra” di San Michele, è un imponente complesso monumentale situato sulla cima del monte Pirchiriano, all’ingresso della val di Susa, nella Città metropolitana di Torino. Sorge nel territorio comunale di Chiusa di San Michele, poco al di sopra della borgata San Pietro. Per la sua suggestiva collocazione e il fascino storico, l’abbazia ha inoltre contribuito a ispirare Umberto Eco nella creazione dell’ambientazione del romanzo *Il nome della rosa*.

All'interno di questo quadro, un ulteriore asse di ricerca si è concentrato sulla ricostruzione del valore pedagogico della gita scolastica, intesa non solo come pratica didattica, ma come dispositivo formativo complesso. Il gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione ha operato all'interno di una cornice teorica che integra pedagogia narrativa, geopedagogia, storia del turismo scolastico ed educazione esperienziale, sviluppando un'analisi articolata del rapporto tra lettura, immaginazione e luogo. A tale prospettiva si è affiancato un lavoro storiografico e archivistico volto a ricostruire l'evoluzione delle uscite scolastiche in Italia e in altri contesti internazionali, evidenziando come finalità, forme e significati di tali pratiche si siano trasformati nel tempo in relazione ai mutamenti delle teorie educative¹³.

Questo quadro teorico ha costituito la base metodologica per il lavoro sul campo, orientando la collaborazione con docenti, educatori e studenti e offrendo strumenti per interpretare le modalità contemporanee di interazione con i luoghi e le narrazioni. Un elemento qualificante del progetto è stato il lavoro continuativo con le associazioni socio-educative coinvolte – Diskolé, Amece e Babelica – attraverso incontri organizzativi, focus group periodici e momenti di supervisione educativa, che hanno consentito di monitorare l'andamento delle attività, riflettere sulle dinamiche dei gruppi classe e adattare progressivamente la progettazione. A tali momenti si sono affiancati incontri formativi mirati su tematiche quali le pratiche narrative, la facilitazione dei gruppi, l'educazione alla lettura e gli approcci esperienziali, garantendo un dialogo costante tra università, scuola e territorio.

In parallelo, è stato sviluppato un confronto strutturato con i docenti, coinvolti in percorsi di formazione e co-progettazione che hanno permesso di integrare le attività del progetto nella quotidianità scolastica, costruendo un ambiente condiviso di sperimentazione educativa. Le attività rivolte agli studenti si sono articolate secondo una sequenza flessibile concepita come percorso circolare: a una prima fase di attivazione dell'immaginario e di introduzione ai testi ha fatto seguito l'incontro diretto con gli autori, trasformando la lettura in esperienza dialogica; successivamente, l'esplorazione dei territori attraverso pratiche di educazione all'aperto ha integrato cammino, osservazione guidata, letture in situ, scrittura spontanea e attività artistiche; infine, gli studenti hanno rielaborato

¹³ Convegno, *Turismo culturale sostenibile: quale ruolo per i giovani adulti? Buone pratiche tra Scuola e Terzo Settore*, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino, 19 aprile 2024; Convegno internazionale, *Fare scuola fuori scuola. Uscite didattiche, attività ginniche e gite scolastiche tra Otto e Novecento*, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino, 21 febbraio 2025.

l'esperienza attraverso produzioni espressive – narrazioni, mappe, video, elaborati artistici – capaci di restituire in forma critica e personale il percorso svolto.

Il ruolo della scuola e delle associazioni socio-culturali

Il progetto si è sviluppato all'interno di un quadro teorico e operativo che intreccia diversi ambiti della pedagogia contemporanea a partire dalla consapevolezza che la lettura, nel contesto educativo, non possa più essere considerata come una semplice abilità funzionale o un esercizio di decodifica linguistica, ma debba essere proposta come esperienza culturale complessa, multisensoriale e trasformativa. In questa prospettiva, TdI ha inteso esplorare le dimensioni formative, relazionali e immaginative della lettura, riconoscendo nei testi letterari non contenitori di contenuti, ma veri e propri spazi simbolici di dialogo tra autore, lettore e territorio. Il progetto ha quindi operato nella costruzione di connessioni tra testo, autore e paesaggio, guidando gli studenti in un percorso esperienziale in cui la parola scritta si intreccia con l'esperienza vissuta. Gli incontri diretti con gli autori, insieme all'esplorazione dei luoghi significativi, hanno consentito agli studenti di "abitare" le storie e i territori, immaginandosi e re-immaginandosi all'interno di un percorso formativo articolato in fasi interconnesse e progressive.

In questo dispositivo, un ruolo centrale è stato svolto dalle associazioni socio-culturali coinvolte nella fase pilota – Diskolé, AMECE e Babelica – tutte radicate nel territorio torinese e con una consolidata esperienza in ambito educativo. Esse hanno agito come mediatori tra università, partner progettuali (in particolare il soggetto editoriale Book on a Tree) e istituzioni scolastiche, grazie alla presenza di educatori e operatori culturali che hanno accompagnato e sostenuto le diverse fasi del progetto. Ciascuna associazione ha seguito specifici gruppi classe o istituti, adottando approcci pedagogici differenziati e valorizzando le proprie competenze professionali e la conoscenza del contesto locale.

In particolare, l'associazione Babelica ha lavorato con studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado appartenenti agli istituti comprensivi "Padre Gemelli", "Alighieri-Kennedy" e "Rita Levi Montalcini", coinvolgendo complessivamente oltre ottanta studenti e diversi docenti. Diskolé ha seguito tre classi della scuola secondaria di primo grado dell'istituto "Alberti-Salgari" e una classe della scuola primaria dell'istituto "Montalcini", entrambe situate nella Circoscrizione 3 della Città di Torino, contesti in cui l'associazione è attiva da anni attraverso progettualità educative strutturate, tra cui il progetto "Provaci ancora,

Sam!”, promosso dalla Città di Torino e dalla Compagnia di San Paolo, che prevede forme di co-docenza tra insegnanti ed educatori e attività extracurricolari in continuità con il lavoro svolto in aula¹⁴.

L’associazione AMECE ha invece operato con tre istituzioni scolastiche dell’area metropolitana torinese – tra cui un CPIA e due scuole del primo ciclo – collocate in quartieri caratterizzati da elevata complessità educativa (Madonna di Campagna, Mirafiori e Aurora), coinvolgendo complessivamente 88 studenti. In tali contesti, segnati da pluralità linguistica e culturale, fragilità socio-economiche e bisogni educativi speciali, il progetto si è integrato in modo organico nella didattica, favorendo l’emersione di narrazioni personali e interculturali e culminando, nel caso di AMECE, nella produzione di una rivista narrativa collettiva, espressione di creatività e lavoro cooperativo.

La riuscita del progetto è stata resa possibile dalla partecipazione sinergica di una pluralità di figure professionali – educatori, docenti, volontari, operatori culturali, facilitatori e progettisti socio-culturali – che hanno contribuito, ciascuno con competenze specifiche, alla costruzione di un ambiente educativo partecipativo e inclusivo. Gli educatori delle associazioni hanno svolto un ruolo chiave nella co-progettazione delle attività, nella conduzione dei laboratori e nell’accompagnamento dei gruppi durante le uscite sul territorio, adottando approcci laboratoriali, interculturali e partecipativi particolarmente efficaci anche nei contesti più fragili. I docenti hanno garantito la mediazione pedagogica tra il progetto e la quotidianità scolastica, collaborando attivamente alla selezione delle attività, alla loro integrazione nel curriculum e alla gestione delle dinamiche di classe, assicurando continuità, orientamento e cura educativa.

Di particolare rilievo è stata inoltre la presenza degli autori dei testi selezionati, che hanno offerto agli studenti l’opportunità di entrare in contatto diretto con il processo creativo, trasformando la lettura in un’esperienza viva, dialogica e relazionale, capace di rafforzare l’empatia narrativa e il senso di appartenenza ai luoghi e alle storie. Infine, il contributo dei volontari del servizio civile, pur limitato agli aspetti organizzativi e logistici, si è rivelato fondamentale per il buon andamento delle attività, in particolare durante le uscite didattiche, supportando la gestione dei gruppi e garantendo il corretto svolgimento delle esperienze sul campo. In questo intreccio di ruoli, competenze e relazioni, il progetto ha dato

¹⁴ Sul progetto Provaci Ancora Sam, da oltre trent’anni attivo negli istituti comprensivi della Città di Torino, cfr. P. Bianchini, V. Lucatello, P. Damiani, *Dall’“andare a scuola” all’“andare bene a scuola”. Le funzioni degli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam” contro la dispersione scolastica*, «Nuova Secondaria», 2 (ottobre 2021), pp. 147-164.

forma a un dispositivo educativo complesso, in cui scuola, territorio e comunità hanno agito come spazi integrati di apprendimento e produzione culturale.

Attività educative: descrizione e implementazione

All'interno delle scuole coinvolte, la struttura del progetto non ha seguito una sequenza lineare e rigidamente predefinita, ma si è configurata come un dispositivo metodologico circolare, in cui ciascuna fase ha preparato, alimentato e rielaborato le successive, favorendo un apprendimento progressivo, significativo e profondamente interiorizzato. In questa prospettiva, il percorso si è articolato in quattro momenti principali, fortemente interconnessi tra loro, capaci di accompagnare gli studenti in un'esperienza formativa complessa, dinamica e stratificata.

La prima fase, di pre-lettura e orientamento narrativo, ha avuto come obiettivo l'attivazione dei quadri cognitivi e immaginativi degli studenti, al fine di promuovere un approccio consapevole e motivato ai testi. Condotta dagli educatori delle associazioni in stretta collaborazione con i docenti, questa fase ha previsto introduzioni tematiche, esplorazioni dell'universo simbolico delle opere e riflessioni guidate su nuclei concettuali centrali – quali identità, viaggio, territorio, confine e memoria. I libri, forniti dal partner progettuale *Book on a Tree*, sono stati proposti non come oggetti di studio, ma come paesaggi da attraversare e abitare. Attraverso strumenti quali la lettura ad alta voce, il brainstorming collettivo e la costruzione di mappe concettuali, è stato creato uno spazio dialogico e inclusivo in cui ogni studente ha potuto riconoscere ed esprimere il proprio punto di vista. Questa fase ha assunto un ruolo fondamentale non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello emotivo, ponendo le basi per un coinvolgimento profondo nelle fasi successive.

La seconda fase ha rappresentato il nucleo relazionale del progetto ed è stata dedicata all'incontro diretto con gli autori. In questo contesto, la figura dell'autore è stata decostruita nella sua dimensione distante e idealizzata, per essere restituita come presenza viva, accessibile e dialogica. Gli studenti hanno avuto l'opportunità di porre domande, condividere interpretazioni, esprimere dubbi e suggestioni, entrando in contatto diretto con il processo creativo. Tale esperienza ha permesso di approfondire i temi dei testi in un contesto autentico, di cogliere le relazioni tra autobiografia e finzione, di comprendere le scelte narrative legate ai luoghi e ai personaggi e di riflettere sulla scrittura come pratica etica e sociale.

Questo momento ha favorito processi di identificazione e ispirazione, particolarmente rilevanti nei contesti educativi più fragili, in cui raramente gli studenti hanno accesso diretto a figure culturali di riferimento.

La terza fase ha costituito il cuore esperienziale e immersivo del progetto, attraverso l'esplorazione diretta dei territori che hanno ispirato le narrazioni. Le uscite didattiche sono state progettate come autentiche esperienze di educazione all'aperto, in cui la conoscenza si è costruita attraverso la percezione sensoriale, l'osservazione partecipante e il movimento riflessivo nello spazio. Camminare nei luoghi narrati ha permesso agli studenti di colmare la distanza tra parola e realtà, tra immaginazione e materialità, trasformando il paesaggio in ambiente educativo attivo, capace di evocare e amplificare le suggestioni del testo. Durante queste esperienze, gli educatori hanno proposto attività di osservazione guidata, letture in situ, esercizi di scrittura spontanea e pratiche espressive incarnate, quali il disegno, la fotografia e l'esplorazione sensoriale.

La quarta fase, infine, è stata dedicata alla restituzione e alla riflessione, configurandosi come momento di rielaborazione e consolidamento dell'esperienza. Gli studenti sono stati accompagnati nella produzione di elaborati espressivi e riflessivi – riviste scolastiche, narrazioni autobiografiche, personaggi inventati, mappe visive e verbali, video narrativi – capaci di trasformare l'esperienza vissuta in apprendimento consapevole e duraturo. In questo senso, la fase conclusiva ha svolto una funzione fondamentale nel tradurre l'esperienza temporanea del viaggio in un patrimonio educativo stabile, lasciando tracce significative nel percorso formativo degli studenti.

Un elemento metodologico particolarmente rilevante è stato l'utilizzo delle "Mappe dell'Immaginario", strumento educativo progettato da Book on a Tree e sperimentato durante le uscite sul territorio. Tali mappe hanno favorito l'osservazione attenta dell'ambiente e stimolato la dimensione immaginativa, suscitando curiosità e partecipazione attiva. Gli studenti sono stati guidati nell'analisi sia degli aspetti materiali del paesaggio (edifici, fiumi, percorsi), sia delle dimensioni atmosferiche, emotive e sensoriali, fino a esercizi di immaginazione diacronica e trasformativa dei luoghi. La sperimentazione ha evidenziato l'efficacia dello strumento, suggerendo tuttavia l'opportunità di una sua introduzione preliminare in aula, al fine di favorire una maggiore familiarità e un utilizzo più consapevole durante l'esperienza sul campo.

In questo intreccio tra lettura, esperienza e produzione, il progetto ha delineato un modello educativo capace di integrare dimensione narrativa, territoriale ed

espressiva, valorizzando il potenziale trasformativo dell'incontro tra immaginazione e realtà.

Risultati, monitoraggio e riflessioni critiche

Il sistema di monitoraggio e la valutazione degli esiti del progetto si sono articolati secondo una duplice prospettiva, distinguendo tra una componente quantitativa, orientata alla misurazione degli impatti nel medio-lungo periodo, e una componente qualitativa, attivata sin dalle prime fasi per comprendere in profondità i processi sviluppati. In particolare, il monitoraggio quantitativo – necessario per rilevare cambiamenti strutturali e valutare l'impatto complessivo dell'iniziativa sui territori coinvolti – richiede tempi di osservazione estesi, che consentano di cogliere trasformazioni nelle pratiche locali, nei livelli di partecipazione e nel più ampio paesaggio culturale ed educativo. Per questa ragione, tale dimensione è stata progettata come attività di medio e lungo periodo, sostenuta da un solido impianto teorico-metodologico già definito. Nel corso del progetto, l'attenzione si è concentrata prevalentemente sul monitoraggio qualitativo, che ha permesso di restituire una comprensione situata e articolata delle modalità con cui le attività sono state vissute dai soggetti coinvolti. Attraverso momenti strutturati di confronto e scambi collaborativi con associazioni culturali, scuole, educatori, studenti e altri attori locali, il monitoraggio ha assunto una funzione non solo descrittiva, ma anche trasformativa, coerente con l'impostazione *bottom-up* e partecipativa del progetto. Le riflessioni emerse hanno consentito di orientare e ricalibrare progressivamente le azioni, rafforzando il dialogo tra i diversi livelli del sistema educativo e territoriale.

In questa direzione si colloca il seminario conclusivo del 25 giugno 2025, organizzato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, che ha rappresentato un momento significativo di riflessione collettiva tra educatori delle associazioni partner e docenti delle scuole coinvolte. L'incontro ha consentito di discutere il valore educativo delle esperienze di viaggio scolastico e di valutare il progetto da prospettive professionali plurali, facendo emergere sia punti di forza – quali l'elevato coinvolgimento degli studenti, l'efficacia delle metodologie esperienziali e la qualità della collaborazione tra scuola e territorio – sia alcune criticità, tra cui difficoltà logistiche, partecipazione disomogenea e la necessità di una maggiore integrazione tra le diverse fasi del percorso didattico. Questo spazio di confronto ha consolidato l'approccio partecipativo e di co-progettazione,

contribuendo a rafforzare il senso di appartenenza delle comunità coinvolte e a individuare fattori abilitanti e ostacoli a partire dallo sguardo degli attori locali.

Parallelamente, tra gli esiti qualitativi più rilevanti emersi nel corso del progetto si evidenzia un significativo incremento della motivazione alla lettura da parte degli studenti, che hanno progressivamente vissuto il testo non più come oggetto di studio, ma come esperienza personale, relazionale e trasformativa. Il contatto diretto con gli autori e l'esplorazione dei luoghi narrativi hanno stimolato immaginazione, partecipazione e riflessione, generando un forte coinvolgimento emotivo e favorendo processi di empatia e risonanza autobiografica, come rivelano i materiali prodotti dagli studenti, dai quali emergono sia un riconoscimento del sé come soggetti attivi del processo educativo, sia lo sviluppo di competenze trasversali in ambito comunicativo, collaborativo e riflessivo. Tali processi si sono rivelati in modo significativo nei contesti classe più fragili e tra gli studenti che, secondo quanto condiviso nei focus group da docenti ed educatori, mostravano maggiore difficoltà nei setting didattici tradizionali. Al contempo, l'esperienza condivisa ha rafforzato il senso di appartenenza al gruppo classe e alla comunità educativa, consolidando relazioni e favorendo la costruzione di un percorso collettivo dotato di significato.

Tra gli ulteriori elementi positivi si segnalano l'accesso gratuito ai libri e alle attività per studenti in condizioni di fragilità, gli incontri diretti con autori e professionisti del settore culturale, e la possibilità per le organizzazioni coinvolte di sistematizzare competenze e pratiche educative. Tuttavia, bisogna sottolineare come l'implementazione del progetto abbia evidenziato anche alcune criticità di natura organizzativa e logistica, tra cui ritardi nell'avvio delle attività, difficoltà comunicative tra partner e istituzioni, imprevisti nella disponibilità degli autori e complessità nella gestione delle uscite con gruppi numerosi. Nonostante ciò, i team hanno affrontato tali difficoltà con spirito collaborativo, garantendo la continuità delle attività e la qualità della relazione educativa.

I riscontri raccolti confermano ulteriormente l'impatto dell'iniziativa: gli autori hanno sottolineato l'entusiasmo degli studenti e la potenza trasformativa dell'incontro tra immaginazione e realtà, come nel caso raccontato dal regista e autore Marco Ponti, in cui un personaggio letterario ha preso forma concreta agli occhi dei partecipanti, rendendo "vero" il libro. Analogamente, l'autrice Elena Peduzzi ha evidenziato come l'esperienza nei luoghi rodariani abbia generato uno sguardo nuovo sul paesaggio, segno di un apprendimento profondo e incarnato. Anche le associazioni coinvolte hanno riconosciuto il valore del progetto,

sottolineando come la collaborazione tra scuola, università e terzo settore abbia prodotto percorsi educativi ricchi e coinvolgenti, capaci di attivare processi di scoperta e riappropriazione dei territori. In questa prospettiva, TdI si configura come un laboratorio di innovazione educativa e culturale, in cui monitoraggio, pratica e riflessione convergono nella costruzione di modelli sostenibili, partecipativi e orientati al futuro.

Interprofessionalità

Il progetto ha visto nell'interprofessionalità una delle sue cifre più caratterizzanti. Il lavoro interprofessionale è basato su un paradigma sistemico e culturale centrato sulla cooperazione tra figure professionali diverse che, pur appartenendo a sfere formative e istituzionali differenti, sono chiamate a co-costruire interventi integrati¹⁵. Tale approccio è stato formalizzato per la prima volta in ambito sanitario, dove da oltre trent'anni rappresenta una consolidata modalità di azione e di ricerca¹⁶. Più o meno dallo stesso periodo, l'interprofessionalità è stata sperimentata, quasi sempre senza attenzione a qualunque teorizzazione, anche in numerosi contesti educativi, e specialmente in progetti di scuola della seconda opportunità. Ciò che è emerso, in anni più recenti, è che la sua applicazione strutturata può non solo ottimizzare la gestione della classe e distribuire equamente il carico di lavoro tra i professionisti coinvolti, ma soprattutto migliorare i risultati degli studenti in termini sia di benessere che di apprendimento disciplinare¹⁷.

¹⁵ F. Folgheraiter, *La logica sociale. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*, Erickson, Trento 2006; D. Aquario, "Professionalità differenti si incontrano: i significati della collaborazione interprofessionale", in S. Lanfranchi, P. Albiero, G. Gini, D. Lucangeli (eds.), *Psicologia dello sviluppo tipico e atipico. Scritti e ricerche in onore di Renzo Vianello*, SGE, Padova 2017, pp. 107-120.

¹⁶ N. Thompson, *Theory and Practice in Health and Social Welfare*, Open University Press, Buckingham 1995; B. Hudson, *Interprofessionalism in health and social care: the Achilles' heel of partnership?*, «J Interprof Care», XVI, 1 (2002), pp. 7-17; D. D'Amour, I. Oandasan, *Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept*, «Journal of interprofessional care», XIX, 1 (2005), pp. 8-20.

¹⁷ Sulle "scuole della seconda opportunità", nate in forma spontaneistica in Italia, a partire dagli anni Novanta del Novecento, con l'obiettivo di contrastare l'insuccesso scolastico e favorire modalità didattiche inclusive cfr. Brighenti E. (Ed.), *Ricomincio da me. Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Trento, 2006. Sull'interprofessionalità in ambito scolastico vedi: P. Bianchini, L. Locapo, A. Monchietto, F. Pongiluppi, *Educazione Inclusiva e lavoro interprofessionale: la formazione di insegnanti ed educatori professionali nel Master 'Esperto nei processi educativi e didattici a scuola'*, «Nuova Secondaria Ricerca», XLII, 10, (giugno 2025), pp. 194-202; P. Bianchini, F. Pongiluppi, "The interprofessional collaboration between teachers and school social workers for the prevention of school failure and early school leaving. The Provaci Ancora Sam! Project", in Scuola democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice*, Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance, Associazione "Per Scuola Democratica", Roma, 2025, pp. 284-291.

Il progetto ha beneficiato della partecipazione attiva di un'ampia gamma di figure professionali e del mondo dell'educazione, ognuna delle quali ha apportato competenze specifiche e ruoli complementari che hanno contribuito sinergicamente al successo dell'iniziativa: insegnanti, naturalmente, essendo il progetto rivolto alle scuole, educatori professionali appartenenti ad associazioni educative e culturali, gli autori dei libri per l'infanzia selezionati e, infine, i volontari, che hanno accompagnato le attività con i ragazzi, specialmente durante le uscite scolastiche.

Gli insegnanti delle scuole partecipanti, di diversi livelli scolastici, hanno garantito la mediazione pedagogica tra il progetto e la vita scolastica quotidiana. Hanno collaborato attivamente alla selezione delle attività, all'integrazione del progetto nel curriculum e alla gestione delle dinamiche di gruppo. La loro presenza si è rivelata essenziale per assicurare continuità, orientamento e cura educativa.

Gli educatori hanno svolto un ruolo centrale nella progettazione e nella gestione delle attività a scuola e durante le uscite, anche grazie alla loro conoscenza del territorio. Il loro contributo si è caratterizzato per un approccio interculturale e partecipativo, basato principalmente su attività laboratoriali, che sono servite a coinvolgere tutti gli studenti anche nei contesti più vulnerabili.

Altrettanto cruciale è stata la disponibilità degli autori dei testi selezionati, che hanno offerto agli studenti l'opportunità di interagire direttamente con il processo creativo, arricchendo l'esperienza con prospettive autentiche e dialogiche. La loro presenza ha trasformato la lettura in un'esperienza viva, relazionale e accessibile, rafforzando l'empatia narrativa e il senso di appartenenza.

Infine, il progetto è stato supportato da volontari, il cui contributo si è concentrato principalmente su compiti logistici e organizzativi, soprattutto durante le uscite didattiche.

Oltre a queste figure, che hanno operato a diretto contatto con gli studenti, non vanno trascurati interventi più esterni, ma altrettanto importanti nella costruzione e implementazione del progetto: i ricercatori universitari, che hanno ideato il progetto, gestito i finanziamenti e coordinato le attività d'accordo con gli altri partner, e gli operatori culturali esperti nella progettazione e nella realizzazione di attività legate alla lettura, che hanno reso possibile il coinvolgimento degli autori dei libri per ragazzi.

Conclusioni: valore sociale e prospettiva pedagogica di TdI

Il progetto si è rivelato un'esperienza educativa di alto valore formativo, caratterizzata da una forte densità pedagogica e relazionale. La sua efficacia risiede nella capacità di integrare armoniosamente tre dimensioni fondamentali del processo di apprendimento: la narrazione come strumento di attribuzione di significato, il territorio come spazio vissuto e simbolico, e le relazioni educative come spazi generativi di scambio, ascolto e trasformazione.

Attraverso l'integrazione di testi letterari, incontri con gli autori ed esplorazioni dei luoghi descritti nei racconti, il progetto ha creato esperienze di apprendimento autentiche, profondamente radicate nei contesti di vita degli studenti e capaci di attivare significativi processi cognitivi, emotivi e sociali. La versatilità dell'approccio adottato, unita alla capacità di coinvolgere le comunità educative locali (scuole, autori, organizzazioni del terzo settore), rende l'iniziativa altamente replicabile in altri contesti educativi, sia formali sia non formali, interessati a promuovere la lettura attiva e la conoscenza del territorio da parte degli studenti, oltre alla valorizzazione del patrimonio locale.

Al tempo stesso, il caso mette in evidenza che percorsi di questo tipo richiedono condizioni organizzative, temporali e collaborative non scontate. Come evidenziato, i ritardi nell'avvio delle attività, le difficoltà comunicative tra i partner e alcuni problemi logistici legati alle uscite didattiche mostrano infatti come l'efficacia di tali esperienze dipenda anche dalla qualità del coordinamento interistituzionale e dalla possibilità di integrare stabilmente il progetto nei tempi e nelle pratiche scolastiche.

Uno degli elementi più rilevanti emersi dall'esperienza di TdI riguarda la scelta strategica – e al contempo rischiosa – di orientare le risorse del PNRR non verso contesti già strutturati o immediatamente “performanti” dal punto di vista turistico e culturale, ma verso ambiti scolastici e territoriali caratterizzati da marginalità educativa e sociale. Tale opzione ha implicato una complessità operativa maggiore rispetto a un'implementazione più lineare di un progetto centrato esclusivamente sullo sviluppo di nuove forme di turismo sostenibile e narrativo, ma ha consentito di attivare processi di valore più profondi e duraturi. La sfida principale è stata infatti quella di portare risorse – materiali e immateriali – laddove esse sono meno accessibili: libri, opportunità educative, laboratori, servizi e figure professionali qualificate sono stati introdotti in contesti scolastici fragili o

complessi, contribuendo a ridurre disuguaglianze e ad ampliare gli orizzonti culturali degli studenti.

In questo quadro, la presenza di autori affermati nel panorama della letteratura per l'infanzia e per ragazzi ha rappresentato un elemento di forte impatto simbolico ed educativo, rendendo accessibile e concreta la dimensione culturale anche in contesti che raramente entrano in contatto diretto con tali figure. Parallelamente, il coinvolgimento di CPIA e di classi ad alta presenza di studenti con background migratorio ha ampliato ulteriormente la portata inclusiva del progetto, rendendo necessario e al contempo fecondo un lavoro di mediazione linguistica, culturale e glottodidattica, oltre a pratiche di semplificazione dei testi e adattamento dei contenuti.

Un ulteriore valore dell'esperienza risiede nella ridefinizione della lettura non come competenza fine a sé stessa o esclusivamente legata all'ambito linguistico-letterario, ma come dispositivo trasversale capace di attivare competenze comunicative, relazionali, creative e civiche. I prodotti restituiti dagli studenti – *graphic novel*, video-story, giornali scolastici, narrazioni ibride – testimoniano la capacità del progetto di stimolare forme espressive plurali e di promuovere una partecipazione attiva e significativa. In questo senso, la lettura si è configurata come pratica di cittadinanza, strumento di costruzione di comunità e occasione per sviluppare immaginazione e pensiero critico.

Tra i risultati qualitativi più significativi emersi dal progetto si annoverano diversi elementi trasversali che confermano l'efficacia pedagogica del modello adottato. Innanzitutto, si è registrato un generale aumento della motivazione alla lettura da parte degli studenti, non solo come attività scolastica, ma anche come esperienza personale, vivida e relazionale. Il contatto diretto con gli autori e l'opportunità di esplorare le ambientazioni narrative hanno trasformato il libro da testo da decodificare a fonte di scoperta, riflessione e dialogo, stimolando immaginazione e partecipazione.

Fondamentale è stato, inoltre, il rafforzamento del lavoro interprofessionale, che ha visto la collaborazione tra università, scuola, terzo settore, operatori culturali e imprese, dando vita a un ecosistema educativo capace di integrare competenze diverse in una progettualità condivisa. Tale integrazione ha permesso non solo di sostenere l'implementazione delle attività, ma anche di costruire modelli replicabili di intervento, fondati su una visione sistemica e partecipativa.

Infine, il progetto ha contribuito in modo significativo alla costruzione di un legame rinnovato tra studenti e territorio. Attraverso l'incontro tra narrazione e

spazio vissuto, i luoghi sono stati riscoperti, reinterpretati e ri-significati, favorendo l'emergere di un senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti del contesto locale. In questa prospettiva, Tdl non si limita a configurarsi come un'esperienza di innovazione educativa, ma si propone come modello capace di coniugare inclusione, cultura e sviluppo territoriale, dimostrando come l'investimento in contesti marginali possa generare impatti significativi e trasformativi, tanto sul piano individuale quanto su quello collettivo.

Tdl ha rappresentato un laboratorio di innovazione educativa e didattica, dove letteratura, esperienza e soft skills si sono intrecciate fruttuosamente, generando un apprendimento trasformativo, radicato e partecipativo in cui scuole, università, operatori culturali, autori e comunità locali hanno concorso alla costruzione di un *learning landscape* fondato sull'intersezione tra educazione, narrazione e territorio.

PAOLO BIANCHINI
University of Turin

FRANCESCO PONGILUPPI
University of Turin

PAULA ALEJANDRA SERRAO
University of Turin

**«Qualsiasi cosa succeda, tu continua a studiare»
Elena Ferrante e la costruzione narrativa della
cittadinanza nella scuola secondaria**

**«Whatever happens, you'll go on studying»
Elena Ferrante and the Narrative Construction
of Citizenship in Secondary School**

GRETA MARTINI

L'opera di Elena Ferrante offre un accesso al sapere focalizzato sulla dialettica tra inclusione ed esclusione scolastica. Affiancando la funzione trasmissiva alla coscientizzazione freireiana, il saggio presenta tre traiettorie curriculari per mostrare il valore della letteratura nello sviluppo di pensiero critico. L'indagine sulle tassonomie culturali presenti nell'opera di Ferrante, affiancate ad altri testi del curriculum, intende mostrare come la vivificazione dell'oggetto culturale favorisca l'interpretazione e l'agency necessarie per abitare criticamente il territorio.

PAROLE CHIAVE: NARRATIVE-BASED LEARNING; EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA; PEDAGOGIA CRITICA; LETTERATURA CONTEMPORANEA; ELENA FERRANTE.

The work of Elena Ferrante offers a gateway to knowledge centred on the dialectic between inclusion and exclusion in education. Combining the function of knowledge transmission with Freirean consciousness-raising, the essay presents three curricular pathways to demonstrate the value of literature in the development of critical thinking. The investigation into the cultural taxonomies present in Ferrante's work, alongside other texts in the curriculum, aims to demonstrate how the revitalisation of the cultural object fosters the interpretation and agency necessary to critically inhabit the territory.

KEYWORDS: NARRATIVE-BASED LEARNING; CITIZENSHIP EDUCATION; CRITICAL PEDAGOGY; CONTEMPORARY LITERATURE; ELENA FERRANTE.

Scalare il rione. Letteratura e narrativa quali porte d'accesso per l'esperienza

Due bambine salgono una scala buia, in un palazzo del rione che odora di aglio fritto, muri umidi e paura; una cammina davanti, due gradini più in alto, l'altra la segue, trattenuta da quel miscuglio insopprimibile di attrazione e terrore che accompagna ogni autentico movimento di conoscenza. Ciò verso cui stanno andando ha il volto mitico di don Achille, il nome che, nella loro infanzia, raccoglie in sé l'opacità del mondo adulto. Siamo nella periferia di Napoli, alle soglie del 1950; Elena ha circa sei anni e ricorda quell'avvenimento come l'istante in cui, mentre camminava verso il più grande dei suoi terrori di allora, andava a esporsi alla paura per affrontarla e interrogarla. E, nel farlo, ringrazia il caso per averle concesso di non farlo da sola: «questo gesto cambiò tutto tra noi per sempre»¹, annota quando Lila si ferma e la aspetta per prenderle la mano, sigillando un'alleanza silenziosa che si fonderà per il resto delle loro vite sulla resistenza condivisa a qualcosa che, per destino o per diversa fortuna, vivranno in modi diametralmente opposti. L'intera tetralogia di Elena Ferrante sembra aprirsi dunque all'interno di una scena capace di aprire già nuclei profondi per il percorso formativo: l'andare incontro al sapere come gesto di attraversamento e la *Bildung* come atto intrinsecamente collettivo e conflittuale.

Elena e Lila crescono immerse nella medesima violenza simbolica, eppure non abiteranno il mondo allo stesso modo: Lila possiede fin da piccola un'intelligenza visionaria e feroce; Elena è altrettanto brillante, ma a elevarla sarà soprattutto l'opportunità, spesso vissuta neanche in modo del tutto consapevole, di restare a scuola abbastanza a lungo da appropriarsi di codici culturali capaci di mostrarle quanto l'istruzione serva a trasfigurare l'esperienza in consapevolezza².

Nel delineare questa distanza, si può osservare forse come il romanzo offra una prospettiva preziosa sull'idea stessa di cittadinanza: quest'ultima, infatti, prima ancora di strutturarsi nell'educazione civica esplicita, può coincidere proprio con il diritto alla padronanza culturale, ovvero con l'acquisizione di quelle parole che rendono il mondo finalmente leggibile e dicibile. Condividendo l'esposizione iniziale alla marginalità, nel momento in cui una attraversa la soglia dell'istruzione

¹ E. Ferrante, *L'amica geniale*, Edizioni e/o, Roma 2011, p. 17.

² P. Ricœur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

superiore, e poi universitaria, e l'altra ne resta esclusa, le due protagoniste intraprendono traiettorie divergenti: acquisendo progressivamente una lingua formale, Elena riesce a osservare il rione come una costruzione storica e sociale passibile di essere nominata, interrogata e lasciata alle spalle, distanziandosi dal destino ineludibile dell'amica³. La vicenda di Lila si presta allora a misurare, proprio per negazione, il peso dell'esclusione educativa, mostrata nelle vesti di un autentico esilio civico e resiliente: paradossalmente, infatti, è quasi sempre Lila, davanti alle rimostranze modeste di Elena all'eventualità di proseguire via via gli studi, a spingere l'amica a non fermarsi quasi che il successo dell'una possa espiare e guarire la subalternità imposta dell'altra.

L'intelligenza di Lila, che lentamente si sfarina per l'assenza di una mediazione istituzionale e per la progressiva accettazione della propria marginalità, permette di rileggere la consueta percezione dell'obbligo scolastico in classe: l'istruzione non appare più soltanto come una norma calata dall'alto, ma emerge piuttosto come un privilegio faticosamente strappato, nel tempo storico, al silenzio di chi vi era escluso, trasformandosi in un motivo di orgoglio. Già questo tema può offrire possibilità interessanti per intrecciare l'educazione civica in modo più trasversale all'interno delle discipline umanistiche come forma di cura culturale⁴.

Pur trattandosi di un testo cronologicamente al di fuori delle traiettorie letterarie del triennio superiore, pertanto, la ricchezza semantica e cognitiva dell'opera potrebbe suggerirne l'introduzione almeno nel primo biennio. Soprattutto in questa fase, infatti, i docenti hanno l'opportunità di utilizzare le narrazioni per mostrare come la cittadinanza prenda forma proprio nello spazio di pensiero che la cultura costruisce tra il soggetto e gli eventi che subisce. Sotto questa luce, l'opera della Ferrante si può rileggere come un possibile strumento critico per comprendere quanto l'apprendimento sia il primo, fondamentale luogo in cui si sperimenta l'aderenza alla *societas* e alla *communitas*. Incontrando una storia di formazione, con una voce prima infantile, poi adolescenziale e infine adulta così radicalmente

³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971. Sul rapporto fra accesso all'istruzione e rilettura critica del proprio contesto sociale nell'opera ferrantiana, cfr. S.V. Love, *An Educated Identity: The School as a Modernist Chronotope in Ferrante's Neapolitan Novels*, in G. Russo Bullaro, S.V. Love (edd.), *The Works of Elena Ferrante. Reconfiguring the Margins*, Palgrave Macmillan, New York 2016, pp. 71-97.

⁴ Cfr. Joint Research Centre (European Commission), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competences*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020. Sull'esercizio dell'agency come dimensione fondativa della persona, si veda V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011.

calata nella vita materiale, la pratica letteraria in classe può farsi spazio di attenzione estetica, un luogo in cui gli studenti imparano a guardare il proprio reale da una distanza nuova, finendo magari per riconoscere anche la propria esperienza come qualcosa di degno di essere narrato e, infine, compreso.

«Lo sai che parola è?» Il ruolo della lingua e della letteratura nella formazione alla cittadinanza

Tra le pagine del romanzo è possibile scorgere una dinamica pedagogica affascinante: se Elena assimila la cultura quasi come un dazio istituzionale utile per allontanarsi dal rione, Lila la rincorre per vie traverse, giungendo a studiare in segreto la grammatica greca pur di sfidare l'amica e non cederle il passo. Lila brama il sapere perché ne intuisce il potere: sviscera le parole e le brandisce quale arma primaria di sopravvivenza, in una forma di rivendicazione culturale che può suggerire un nucleo narrativo interessante su cui far ragionare gli studenti. L'atteggiamento della ragazza, infatti, può aprire uno spazio dialogico all'interno di un'educazione civile situata, mostrando come per molti aspetti la cittadinanza inizi a edificarsi attraverso un preciso movimento di appropriazione linguistica del mondo. L'accesso alla lingua, nel mondo della Ferrante, è una delle forme originarie della formazione profonda delle due protagoniste: imparare una parola nuova per Elena, e soprattutto per Lila, significa poter abitare una soglia di senso inedita, e riconoscere una sfumatura della realtà che prima non erano in grado di spiegare, dotando loro stesse di uno strumento per diventare soggetti attivi della propria esperienza e situarla in una trama di relazioni più ampia. Dopotutto, che l'accesso scolastico e la costruzione di un linguaggio condiviso costituisca materia primaria di parità non è certo una scoperta recente: la lezione di don Milani aveva già individuato nella lingua il nocciolo della cittadinanza attiva, mostrando come l'ineguaglianza sociale si consolidi in primo luogo come riduzione della possibilità di partecipare al percorso formativo⁵.

Un simile assunto invita a ripensare l'intero curriculum, suggerendo che ogni reale avanzamento nel lessico possa corrispondere a un ampliamento della coscienza civica. Non sembra inopportuno, di conseguenza, chiamare in causa la narratività

⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2017.

intrinseca dell'essere umano: una disposizione dell'*homo narrans*⁶ a organizzare l'esperienza secondo forme di significazione atte a strutturare e rileggere il proprio vissuto e orientarsi narrativamente nel mondo⁷. La scuola può, e forse dovrebbe, accogliere tale predisposizione per creare le condizioni affinché la cultura venga tradotta dagli studenti in una storia intimamente pensabile.

L'identità, d'altronde, prende forma nel momento in cui si apprende a mettere in trama la propria esperienza⁸, arginandone la dispersione. Sotto questa luce, la cittadinanza può assumere il carattere di una pratica ermeneutica: la capacità di situarsi dentro un racconto comune e di leggere il mondo come una forma aperta all'indagine. La vicenda di Lila ed Elena, dunque, si offre alla classe come un possibile universale narrativo per esplorare il valore formativo delle *humanities*.

L'educazione letteraria, infatti, allena i discenti a confrontarsi con parole dense, obbligandoli a sostare nell'implicito e a misurarsi con i conflitti di interpretazione che dall'opera permeano la vita democratica quotidiana. Poiché il testo è di per sé una «macchina pigra» che esige la cooperazione del lettore⁹, la lettura si trasforma in un esercizio critico destinato a sconfinare dalla pagina alla vita: analizzare le dinamiche di violenza o subalternità relazionale e psicologica subite dai personaggi della Ferrante, per esempio, permette a queste figure di agire da catalizzatori emotivi e da contenitori di un'umanità vicaria attraverso cui fare esperienza interposta di dinamiche complesse. La letteratura amplia in questo modo l'accesso al reale offrendo ai ragazzi l'opportunità di vivere alternative esistenziali, di riflettere sulle vite proprie e altrui e coltivare l'interiorità¹⁰.

In questo intreccio tra lingua e simulazione, l'apprendimento della *civitas* sembra necessitare di un'esperienza quasi tattile della parola. Il concetto di *learning by doing*¹¹ trova allora proprio nella didattica umanistica un'applicazione pratica: è nell'aula letteraria, vissuta come palestra umana, che si impara ad abitare lo spazio pubblico, smontando e ricostruendo le narrazioni altrui per esercitare un potere di nomina. Vi si scorge un movimento vicino alla coscientizzazione di

⁶ W.R. Fisher, *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia 1987.

⁷ I. Goodson, *Narrative Learning*, Routledge, London-New York 2011.

⁸ P. Ricœur, *Sé come un altro*, cit.

⁹ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.

¹⁰ J.-M. Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura*, Loescher, Torino 2014.

¹¹ J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938. Sulla letteratura come luogo di esercizio del pensiero critico per la democrazia, si veda anche M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010.

matrice freireiana¹²: un tentativo di emancipazione attraverso cui l'alunno prova ad abbandonare l'opacità per analizzare il proprio stare nel mondo. Proprio il fatto che l'adolescenza sia l'età in cui si avverte con più forza il disallineamento tra ciò che si sente e le parole che si possiedono per dirlo fa della narrativa sull'esperienza giovanile uno snodo decisivo all'interno della scuola secondaria. Affidarsi a una pedagogia umanistica significa allora tentare di offrire una mediazione per l'incontro fra il patrimonio culturale e la vita interiore dei ragazzi, cercando di fare della lingua non solo un oggetto di studio, ma lo spazio in cui l'esperienza si organizza, si riconosce e, infine, si rende comunicabile agli altri.

La dissolvenza ai margini. Biografie minime, patrimonio culturale e Grande Storia

Se dunque intendiamo l'educazione alla cittadinanza anche come un processo di comprensione e interpretazione del proprio mondo, la letteratura è un alleato insostituibile, capace di portare sulla scena memorie ed esperienze abitualmente escluse dal discorso pubblico. L'opera della Ferrante agisce proprio su questo confine perché, rendendo visibile la trama minuta della vita quotidiana nel rione, restituisce una dignità storiografica a esistenze che apparirebbero altrimenti secondarie. È nei corpi e nelle vite di Lila ed Elena, infatti, che si inscrivono i grandi processi storici capaci di trasfigurare la loro infanzia in una mappa per comprendere dinamiche sociali più ampie. La narrazione, mediata dallo sguardo dell'una e resa cruda dalla ferocia dell'altra, suggerisce come la comprensione profonda della vita collettiva prenda forma quando le astrazioni istituzionali si incarnano nei vissuti reali: svelata nella banalità abitudinaria delle lacerazioni profonde del dopoguerra, la storiografia, di solito distante dalla percezione delle giovani generazioni, si fa incarnata attraverso il lessico violento delle bambine, normalizzato e assorbito da loro prima ancora di poterlo comprendere davvero.

Elena, per esempio, ricostruisce la propria storia proprio immergendosi in questa densità terminologica pericolosa in cui dimensione privata e storica si fondono:

¹² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit. Sul nesso fra presa di parola e 'coscientizzazione', si veda anche Id., *Pedagogy of Indignation*, Paradigm Publishers, Boulder (CO) 2004.

Il nostro mondo era così, pieno di parole che ammazzavano: il crup, il tetano, il tifo petecchiale, il gas, la guerra, il tornio, le macerie, il lavoro, il bombardamento, la bomba, la tubercolosi, la suppurazione. Faccio risalire le tante paure che mi hanno accompagnata per tutta la vita a quei vocaboli e a quegli anni¹³.

In questa sequenza, la Grande Storia si traduce in un inventario di lemmi minacciosi che definiscono il perimetro in cui si muovono le protagoniste.

Analizzare in aula un brano come questo può offrire l'occasione per mostrare agli studenti come i macro-processi si depositino spesso nelle paure quotidiane passando proprio per il lessico, finendo per condizionare l'*agency* individuale. La cittadinanza emerge qui quale problema intimamente legato alla necessità di bonificare il proprio vocabolario per uscire dal degrado e dalla subalternità.

Una simile prospettiva dialoga in modo naturale con la tradizione storiografica di Ginzburg¹⁴ e Levi¹⁵, suggerendo l'importanza di osservare il passato dal basso, attraverso le tracce lasciate da e su soggetti marginali. La microstoria ci ricorda, infatti, che spesso proprio le esistenze periferiche permettono di comprendere con più nitidezza il funzionamento di un'epoca, poiché nelle loro contraddizioni si trovano realtà che i discorsi ufficiali tendono a non tenere in considerazione.

Leggere la tetralogia sotto questa lente offre l'opportunità di far riconoscere alla classe il legame strutturale tra storia e memoria, e tra memoria e geografia: usando il testo come matrice letteraria e operativa per una pedagogia del territorio¹⁶, il rione si fa archetipo simbolico per tutte le periferie reali entro cui si riproducono dinamiche complesse.

Ma un ulteriore, interessante spunto formativo si rintraccia nella nozione di 'smarginatura', la crisi percettiva che Lila sperimenta per la prima volta durante i fuochi di Capodanno del 1958. Il termine viene forzato dalla protagonista per indicare l'istante in cui «si dissolvevano all'improvviso i margini delle persone e delle cose»¹⁷. Questa *callida iunctura*, ottenuta accostando un vocabolo noto per tutt'altra semantica a una condizione psicologica di forte alienazione, evoca con esattezza la dinamica in atto. L'uso così creativo della lingua dischiude così due direttive praticabili: la prima, più squisitamente linguistica, permette ai docenti di mostrare in un contesto di prosa narrativa come la conoscenza più ampia della

¹³ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 22.

¹⁴ C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino 1976.

¹⁵ G. Levi, *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento*, Einaudi, Torino 1985.

¹⁶ P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Liguori, Napoli 2006.

¹⁷ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 86.

lingua costituisca un patrimonio stratificabile di comprensione e spiegazione della propria e altrui esperienza. D'altro canto, la stessa creatività linguistica dischiude uno spazio che rivela il carattere precario dell'ordine sociale che circonda le due protagoniste, specialmente laddove manca una terminologia esatta per definirlo. Quando Lila si sente come se «tutti gridassero troppo e che si muovessero troppo velocemente»¹⁸, la 'smarginatura' diventa un'esperienza corporea del caos: la violenza del rione travolge la stabilità dell'lo, traducendosi in materia tangibile. Provare a comprendere questo smarrimento in ambito scolastico può significare educare al pensiero complesso, aiutando gli studenti a sostenere la vertigine di un reale che spesso eccede le definizioni lineari¹⁹. Attraverso pratiche di *narrative learning*, la cultura può essere assimilata quale strumento primario per tentare di restituire margini e senso a un mondo che altrimenti rischierebbe di apparire frammentato. Per tradurre questo nucleo in pratica curricolare, si potrebbero progettare attività di didattica situata²⁰, magari applicate a contesti di *Service Learning*²¹ o *Outdoor Education*²².

Queste architetture laboratoriali possono permettere di coniugare l'analisi letteraria all'indagine territoriale, incoraggiando una postura di cittadinanza attiva che validi sul campo il valore d'uso della letteratura come forma di decodifica del presente.

PARAMETRO	DESCRIZIONE
FORMATO DIDATTICO	Attività didattica situata
TITOLO	<i>Geografie della smarginatura: dal rione al territorio</i>
CLASSE DESTINATARIA	Scuola secondaria di II grado, biennio
DURATA COMPLESSIVA	3-4 ore (Fase preparatoria, operatoria, ristrutturativa)
NUCLEO CONCETTUALE	Il rapporto tra biografia individuale e Grande Storia; la 'smarginatura' come crisi delle certezze; l'indagine sul patrimonio locale e il lessico della marginalità

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ A. Cennamo, *Smarginatura e formazione nell'Amica geniale*, in T. de Rogatis (ed.), *Elena Ferrante. Parole chiave*, Edizioni e/o, Roma 2018, pp. 115-128.

²⁰ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia 2013.

²¹ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.

²² R. Farné, F. Agostini (edd.), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma 2014.

FASE 1. ANTICIPATORIA (PRE-PARAZIONE)	Analisi del 'lessico delle paure' di Elena. Compito a casa: mappare i 'vocaboli del limite' (parole che indicano pericolo o esclusione) presenti nel proprio quartiere o nella memoria familiare
FASE 2. OPERATORIA (AZIONE SITUATA)	Lavoro di gruppo: partendo dal brano sulla 'smarginatura', creare una 'mappa dei margini' digitale del proprio territorio, inserendo tracce storiche, immagini e testimonianze che raccontino come la Grande Storia abbia ridisegnato i confini del proprio quartiere
FASE 3. RI-STRUTTURATIVA (RIFLESSIONE)	<i>Debriefing</i> collettivo: discutere come la narrazione letteraria offra le lenti per 'smarginare' i pregiudizi territoriali e per riconoscere la dignità storica delle biografie minime
ESITO ATTESO	Sviluppare <i>agency</i> narrativa e capacità di leggere criticamente il nesso tra patrimonio culturale, spazio abitato e cittadinanza attiva

Una, nessuna e centomila fate blu. Il diritto alla scuola e alla cultura come accesso alla cittadinanza

Per uno dei suoi snodi centrali, *L'amica geniale* ruota attorno al momento in cui l'interruzione del percorso formativo di Lila ridefinisce il suo spazio d'azione nel contesto sociale: nel momento in cui le inclinazioni della bambina, inizialmente incoraggiate dalla maestra, si scontrano con le necessità economiche e le consuetudini della famiglia, il racconto evidenzia lo scarto tra i diversi modi di guardare all'infanzia attraverso l'uso che i personaggi fanno della cultura. Elena fatica a comprendere le motivazioni dei genitori dell'amica e, al contempo, le reali ripercussioni che questa scelta avrà sulle loro rispettive traiettorie: l'esclusione dall'istruzione formale, infatti, sottrae definitivamente a Lila quel riconoscimento civile che verrà invece progressivamente garantito ad Elena.

Un riflesso concreto di questa dinamica si rintraccia nella sottotrama della 'fata blu', il quaderno scritto da Lila durante gli anni della scuola elementare. Ben oltre un semplice esercizio infantile, il testo è di per sé un profondo tentativo di auto-legittimazione di una soggettività che immagina per sé la possibilità di farsi autrice. Ciò che rende interessante e palpabile la dinamica sta nel fatto che nemmeno il lettore arriva mai a conoscere il contenuto del racconto, ma ne dà per scontata la qualità attraverso il giudizio positivo di Elena che, ciononostante non ne riporta neanche una riga operando per prima una censura verso la voce

dell'amica. Portare questa sottotrama in classe, sottolineando la strategia narrativa dell'autrice, offre uno spunto utile per riflettere con gli studenti su come l'assenza di un contesto disposto ad accogliere tali slanci possa ostacolare la possibilità di prendere parola nello spazio pubblico, condannando all'oblio.

Calato nella realtà scolastica, l'atteggiamento della maestra Oliviero, che conserva il manoscritto senza commentarlo mai con l'alunna, invita a esaminare le complessità della mediazione adulta. Se da un lato emerge chiaramente il conflitto interiore di un'insegnante divisa tra il riconoscimento del potenziale di Lila e il timore di alimentarne speranze destinate a scontrarsi con la realtà, dall'altro, agli occhi delle bambine, l'azione assume i contorni di una crudeltà a loro incomprendibile. In una prospettiva in cui l'educazione cerca di configurarsi come una pratica attenta alla fioritura delle potenzialità dell'altro²³, la scelta dell'insegnante mostra i limiti che le pressioni sociali impongono talvolta alla scuola, la quale finisce per ratificare le divisioni esistenti anziché attenuarle:

"Di' a Cerullo che farebbe bene a studiare per la licenza, invece di perdere tempo". E pur tenendosi il romanzo di Lila, lo lasciò sul tavolo senza dargli nemmeno uno sguardo. [...] Qualche giorno dopo cautamente le chiesi se aveva letto *La fata blu*. Mi rispose con un tono insolito, oscuramente, come se solo io e lei ci potessimo veramente capire. "Lo sai cos'è la plebe, Greco?". "Sì: la plebe, i tribuni della plebe, i Gracchi". "La plebe è una cosa assai brutta". "Sì". "E se uno vuole restare plebe, lui, i suoi figli, i figli dei suoi figli, non si merita niente. Lascia perdere Cerullo e pensa a te"²⁴.

Nel momento in cui la maestra Oliviero introduce il concetto di «plebe», la dinamica relazionale si allarga fino a diventare lo specchio di una precisa realtà storiografica. Questa parziale rinuncia alla cura educativa può essere letta come un riflesso narrativo del dualismo strutturale che ha caratterizzato l'istruzione italiana per buona parte del Novecento, a partire dall'impianto impresso dalla Riforma Gentile²⁵. Il sistema dell'epoca prevedeva una netta biforcazione post-elementare: da un lato l'Avviamento Professionale, concepito prevalentemente per

²³ Sulla cura come pratica ontologica, cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

²⁴ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., pp. 67-68.

²⁵ Per un'analisi storico-pedagogica del dualismo strutturale istituito dal modello gentiliano, cfr. G. Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, Treves, Milano 1924. Per una lettura critica delle ripercussioni sociali di tale impianto sulla coscienza civile del Paese, si rinvia a G. Chiosso, *I filosofi e la scuola. La pedagogia italiana del Novecento*, Mondadori, Milano 2005. Per una più recente rilettura critica delle ripercussioni sociali e della matrice selettiva di tale impianto, fiorita in occasione del centenario della promulgazione, cfr. S. Oliviero, *La selezione scolastica della Riforma Gentile: nascita e diffusione di un concetto*, «Civitas Educationis», XII, 1 (2023); si veda anche A. Tarquini, *La riforma della scuola di Giovanni Gentile, cento anni dopo*, in «Nomos. Le attualità nel diritto», XXXVIII, 1 (2025), pp. 1-8.

incanalare le classi popolari verso il lavoro esecutivo; dall'altro la Scuola Media e il Ginnasio, intesi come i canali d'elezione per l'accesso all'astrazione logica e agli studi superiori.

L'esame di questo passaggio in aula apre dunque la possibilità di percorrere diverse traiettorie formative in modo integrato. Accanto a un asse storiografico, utile per collocare storicamente le origini della scuola contemporanea, si delinea una prospettiva pedagogico-filosofica volta a indagare i tentativi compiuti nel tempo per sanare certe fratture istituzionali. Al contempo, la discussione offre un aggancio per l'Educazione Civica, stimolando la riflessione sui *framework* internazionali che considerano l'istruzione un diritto fondamentale e un terreno per lo sviluppo integrale della persona. Nell'ambito specificamente letterario, infine, l'attenzione può concentrarsi sul piano introspettivo, mostrando come una definizione eteroimposta, segnata qui da una condanna intergenerazionale, possa giungere a condizionare la percezione che un soggetto nutre di sé.

Nelle pagine del romanzo, questo condizionamento si manifesta nel progressivo mutamento dell'atteggiamento di Lila, che inizia a disciplinare la propria vivacità intellettuale avvertendo come la maestra si mostri ormai «infastidita dai suoi eccessi di bravura»²⁶.

Un simile passaggio, letto all'interno di uno spazio che la contemporaneità associa alla parità di diritto nella società civile, si connette anche alla riflessione pedagogica di don Milani²⁷, illuminando le conseguenze sull'autodeterminazione di un individuo che provoca l'esclusione dai codici culturali complessi. Se per Lila si profila una distanza dal pensiero formale e una progressiva alienazione, per Elena il percorso di appropriazione della lingua scolastica, pur rivelandosi un cammino di decantazione e di attrito con il proprio ambiente di provenienza, risulta in una totale appropriazione di *agency* ed *empowerment* socioculturale. Se per lei i termini legati all'istruzione superiore, quali «liceo» o «università», le appaiono inizialmente «prive di sostanza, come tantissime parole che incontravo nei romanzi»²⁸, essi iniziano ad acquistare un significato reale quando si legano all'esperienza vissuta e alla possibilità che essi le danno di abitare attivamente la *societas*. Al contrario, pur non possedendo mai quella stessa *agency*, Lila coltiva

²⁶ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 69.

²⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit.

²⁸ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 126.

un interesse autonomo per i vocaboli, legandoli intuitivamente a una forma di resistenza all'emarginazione raggiungibile solo attraverso lo studio.

In ambito formativo, questa dicotomia esperienziale è traducibile attraverso l'accostamento tra la pagina della Ferrante e le testimonianze della saggistica civile: la constatazione contenuta in *Lettera a una professoressa* secondo cui l'istruzione resta sempre un'alternativa preferibile alla «merda» del lavoro precoce²⁹ può offrire agli studenti un'occasione di consapevolezza democratica. L'analisi condivisa dell'esclusione patita da Lila permette di rileggere la scuola oltre la dimensione dell'obbligo formale, riscoprendola come uno strumento di tutela della persona³⁰.

Per tradurre questa proposta in attività curricolare, si può ricorrere al dispositivo della lettura condivisa³¹: orientando l'aula verso una comunità di pratiche letterarie³², la classe ha modo di interrogare il nesso tra selezione scolastica, condizionamenti sociali ed emancipazione, integrando l'opera narrativa con il dibattito pedagogico e socio-educativo.

PARAMETRO	DESCRIZIONE
FORMATO DIDATTICO	Dispositivo dialogico di lettura condivisa
TITOLO	Una, nessuna e centomila fate blu
CLASSE DESTINATARIA	Scuola secondaria di II grado, biennio o triennio
DURATA COMPLESSIVA	2-3 moduli da 60 minuti
TESTI DI RIFERIMENTO	L. Pirandello, <i>Uno, nessuno e centomila</i> ; E. Ferrante, <i>L'amica geniale</i> ; Scuola di Barbiana, <i>Lettera a una professoressa</i>
NUCLEO CONCETTUALE	Lo sguardo altrui e l'etichetta di 'plebe'; il diritto alla parola e l'accesso alla cultura come accesso alla cittadinanza
FASE 1. ATTIVAZIONE E ASCOLTO	Lettura ad alta voce a cura del docente del passo sulla definizione di 'plebe'. Discussione guidata sullo scarto fra la percezione di sé e l'immagine imposta dall'autorità o dal gruppo sociale

²⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 23.

³⁰ M. Greene, *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass, San Francisco 1995; b. hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

³¹ F. Batini, *La lettura ad alta voce condivisa*, il Mulino, Bologna 2023.

³² S. Giusti, N. Tonelli, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino 2021.

FASE 2. CLOSE READING DELLA SOGLIA	Analisi del brano sulle 'parole prive di sostanza': gli studenti isolano termini che avvertono distanti dalla propria realtà per indagare in che modo l'istruzione possa riempirli di significato vitale
FASE 3. RILANCIO PEDAGOGICO	Accostamento tra la condanna della maestra Oliviero e la <i>Lettera a una professoressa</i> sul nesso tra lingua e uguaglianza, facendo emergere la responsabilità emancipatrice dell'istituzione
FASE 4. COMPITO DI REALTÀ	Costruzione di un micro-monologo o di una pagina di diario in cui Lila o un soggetto contemporaneo escluso rivendicano il diritto di abitare una parola negata
ESITO ATTESO	Comprendere l'accesso alla cultura quale forma incarnata di legittimazione del soggetto, vivificando lo studio in un atto di rivendicazione democratica

«Non voglio più leggere niente di quello che scrivi». La presa di parola come atto civico di nomina del mondo

L'esclusione dai percorsi di istruzione formale non condanna Lila al silenzio, ma sembra spingerla verso un'ostinata autoformazione linguistica e letteraria. Nel tentativo di sottrarsi all'etichetta marginale imposta dall'autorità, la ragazza studia e scrive in segreto per rendere il proprio vissuto comunque leggibile, e non sentirsi mai inferiore ad Elena. Questa specifica reazione può offrire un terreno d'indagine concreto sul valore d'uso della letteratura: l'atto di narrare suggerisce di poter evitare la semplice descrizione di un'identità già data, proponendosi, in linea con il pensiero di Bruner³³, quale dispositivo euristico attraverso cui il soggetto cerca di riorganizzare e dare senso alla propria esperienza.

L'urgenza di ricorrere allo *storytelling* per ordinare la realtà non attende tuttavia l'alfabetizzazione scolastica, ma affonda le sue radici nella prima infanzia delle protagoniste. Nel romanzo, uno dei primi tentativi di istituire un argine simbolico contro la violenza e il caos del rione prende corpo sia per Lila che per Elena attraverso il gioco, calandosi in una forma di dialogo animistico:

Io ero piccola e a conti fatti la mia bambola sapeva più di me. Le parlavo, mi parlava. [...] Le due si spiavano, si soppesavano, erano pronte a scappare tra le nostre braccia se scoppiava un temporale, se c'erano i tuoni, se qualcuno più grande e più forte e coi denti aguzzi le voleva ghermire³⁴.

³³ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Milano 1992.

³⁴ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 18.

Animando i propri oggetti transizionali, le bambine sperimentano la prima forma di *agency* narrativa: attraverso la voce prestata alla materia inerte, esse provano a misurare le minacce del mondo adulto e a prepararsi per affrontarne i conflitti, suggerendo come la costruzione della realtà possa procedere attraverso sistemi simbolici³⁵. La perdita della bambola, scagliata da Lila nella cantina, priva Elena di questa figura vicaria, costringendola paradossalmente a trovare la propria voce autonoma.

Ma è con l'ingresso nella preadolescenza, che la necessità di nominare il mondo abbandona la dimensione ludica per ancorarsi alla pagina scritta, trasformando per entrambe la letteratura in una prassi profondamente relazionale. Questo slittamento trova il suo momento più felice nell'appropriazione fisica ed emotiva di *Piccole donne*, libro simbolo dell'emancipazione delle due amiche acquistato sovvertendo l'economia del rione con il denaro di don Achille:

Appena diventammo proprietarie del libro cominciammo a vederci in cortile per leggerlo o a mente, l'una vicina all'altra, o ad alta voce. Ce lo leggemmo per mesi, così tante volte che il libro diventò sudicio, sbrindellato, perse il dorso, cominciò a cacciare fili, a sgangherare i quinterni. Ma era il nostro libro, lo amammo molto³⁶.

Nella consumazione materiale della pagina è possibile scorgere l'intera portata trasformativa che ha l'educazione letteraria: la lettura per Lila ed Elena si emancipa dall'obbligo normativo per farsi patrimonio vivo e materia tattile da scomporre per estrarne senso fruibile nella realtà. Il libro diventa un terreno di cittadinanza condivisa, un perimetro di resistenza entro il quale le protagoniste allenano un vocabolario volutamente estraneo alla brutalità circostante.

L'esito forse più naturale di questo atto di lettura risiede nella scrittura; Lila ne sperimenta precocemente il richiamo e la genesi, ma resta silenziosa. Elena, invece, pur con un accesso più tardivo alla produzione scritta, rivendica i tratti cartastici di una narrazione del sé che la renderà la professionista di successo che incarna la stessa autrice.

Osservare la dinamica in classe rende l'opera della Ferrante un possibile reagente utile a esplorare nel curriculum le faglie della narrativa identitaria, mostrando come

³⁵ N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Roma-Bari 1988.

³⁶ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 65.

la produzione di mondi possibili³⁷ possa permettere di ridefinire la posizione del soggetto rispetto al proprio vissuto³⁸. Difatti, la reazione di Lila quando riceve le bozze che Elena le offre in lettura prima della pubblicazione, mostra infatti in modo tangibile il peso che lei sente rispetto alla negazione subita:

Mi sembrò che si contraesse tutta, come se le avessi scaraventato addosso un peso. Ed ebbi l'impressione che stesse facendo uno sforzo doloroso per liberare da qualche fondo di sé la vecchia Lila, quella che leggeva, scriveva, disegnava [...]. Cancellò molte parole e una frase intera. [...] Sentii che non c'era ironia, che era un complimento vero. Poi aggiunse con improvvisa durezza: "Non voglio leggere più niente di quello che scrivi". "Perché?". Ci pensò. "Perché mi fa male"³⁹.

Il dolore di Lila pare scaturire dalla percezione di un patrimonio culturale dal quale si sente espropriata, avvertendo nella voce dell'amica un'esperienza che lei sente propria, ma che le è stata preclusa. In questo snodo, la letteratura mostra la sua forza ambivalente: la correzione del testo di Elena rappresenta per l'amica l'estremo tentativo di ridefinire i margini della propria esistenza, prima di risolversi in una definitiva ritirata nel silenzio. Una scena simile potrebbe suggerire all'insegnante due piste didattiche complementari: una prima, di matrice emotiva, volta a far comprendere alla classe il vissuto della persona dinanzi all'emarginazione; una seconda, di impianto metodologico, finalizzata a esercitare una rinegoziazione critica delle narrazioni altrui, competenza indispensabile per de-costruire i discorsi sociali del presente.

Per tradurre questo spunto in prassi curricolare, si può pensare ad attività laboratoriali capaci di rimodulare le asimmetrie dell'aula frontale. Il dispositivo del *Mantle of the Expert*, teorizzato da Dorothy Heathcote, per esempio, offre a tale scopo come una cornice metodologica preziosa⁴⁰. L'assunzione di un 'ruolo esperto' agisce infatti come una leva per l'*engagement* e la responsabilizzazione

³⁷ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.

³⁸ Sulla letteratura come modificazione del sé e riorganizzazione degli schemi di significato, cfr. O. Fialho, *What is transformative reading?*, «Scientific Study of Literature», IX, 2 (2019), pp. 200-228; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

³⁹ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 339.

⁴⁰ D. Heathcote, *A Drama of Learning. Mantle of the Expert*, «Theory into Practice», XXIII, 3 (1984), pp. 173-180.

degli studenti. Affidandosi, ad esempio, a un'articolazione che connetta la struttura della *flipped classroom*⁴¹ e alle dinamiche della *peer education*⁴², si può scegliere di collocare il primo contatto conoscitivo con i frammenti narrativi nello spazio dell'autonomia individuale, ponendo le basi per un successivo lavoro di co-costruzione tra pari. Sotto la guida consapevole di un docente formato narrativamente, lo studente arriva all'incontro collettivo già provvisto di una sua mappa interpretativa preliminare; a quel punto, l'immersione situata consente alla classe di operare come una vera e propria redazione editoriale, entro la quale il confronto reciproco ridefinisce i ruoli didattici tradizionali.

Chiamati a esaminare e ad esercitare, proprio come Lila, il diritto a interpretare, correggere e spiegare le definizioni altrui, gli studenti sperimentano un'autentica *agency* linguistica ed ermeneutica. L'azione formativa, in questo modo, apre spazi di produzione di versioni consapevoli di sé e dell'altro, configurandosi come un reale esercizio di sovranità sul proprio racconto attraverso codici culturali e, di conseguenza, un'occasione di cura intra e interpersonale.

PARAMETRO	DESCRIZIONE
FORMATO DIDATTICO	Laboratorio Narrativo (<i>Mantle of the Expert</i>)
TITOLO	Il diritto a correggere. Riprendersi la parola
CLASSE DESTINATARIA	Scuola secondaria di II grado, triennio
DURATA COMPLESSIVA	3-4 ore
NUCLEO CONCETTUALE	Il legame tra identità e narrazione; il dolore di essere raccontati dagli altri; la scrittura come riappropriazione di <i>agency</i>
FASE 1. ATTIVAZIONE	Analisi del brano ferrantiano sulle 'cancellature' di Lila. La classe individua i verbi legati allo sforzo fisico ('si contraesse', 'sforzo doloroso') associati all'atto di leggere/correggere
FASE 2. AZIONE SITUATA (MANTLE OF THE EXPERT)	Gli studenti assumono il ruolo di 'Editor di Biografie'. Il docente fornisce brevi testi in cui personaggi storici o letterari marginalizzati vengono descritti attraverso lo sguardo giudicante dei vincitori (o dei potenti). Gli studenti devono applicare il 'diritto di cancellatura', riscrivendo il testo dal punto di vista del soggetto subalterno

⁴¹ Sull'inversione del carico cognitivo e l'architettura della classe capovolta, il testo fondativo rimane J. Bergmann, A. Sams, *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, Eugene 2012; per una declinazione nel contesto pedagogico italiano, si veda anche P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, cit.

⁴² K. J. Topping, *Peer Assessment*, Routledge, London 2018

FASE 3. RESTITUZIONE	Condivisione delle riscritture. Discussione collettiva su quanto potere possieda chi detiene il monopolio del racconto e su come la scrittura possa funzionare da strumento di difesa civica
ESITO ATTESO	Sviluppare <i>agency</i> linguistica e competenza ermeneutica, trasformando la scrittura in una pratica incarnata di resistenza all'omologazione

Abitare il curriculum. Prospettive aperte e orizzonti di leggibilità culturale

Laddove l'azione pedagogica si trova a misurarsi con la faglia persistente che separa il patrimonio culturale dall'orizzonte concreto dei soggetti chiamati ad abitarlo, la cultura rischia di smarrire la propria spinta emancipatrice perché consegnata come puro repertorio da reiterare. Pur dovendo conservare la propria intrinseca validità storica, essa necessita oggi più che mai di un innesco esperienziale, un passaggio volto a convertire la ricezione in acquisizione attiva, critica e metacognitiva del reale. La narrazione, e più ampiamente la didattica umanistica, sembrano offrire una risorsa preziosa per ricomporre ciò che la frammentazione⁴³ scolastica finisce per dividere. Invece, permettendo di innestare l'educazione civica all'interno della trasmissione dei saperi, le discipline letterarie aprono spazi di risonanza con i principi della *Whole Person Education*⁴⁴.

Pur non volendo banalizzare la sfida che una simile operazione comporta, non sembra inopportuno suggerire che la letteratura possa fungere da spazio di mediazione, mostrando come la conoscenza progredisca attraverso la facoltà di nominare l'esperienza per giungere a configurarla.

Si delinea così l'opportunità di una didattica capace di elevare il linguaggio, la narrazione e la parola, tramutando la lettura in interrogazione e la scrittura in presa di coscienza: una prassi orientata a onorare la cultura quale luogo in cui provare ad appropriarsi della vita per trasformarla. L'opera di Elena Ferrante, che mostra nella sua crudezza le crepe di una storia umana attraverso la voce dell'infanzia e dell'adolescenza, può offrirsi come uno specchio di risonanza ben oltre le ragioni di prossimità generazionale, poiché porta in scena una trama che lega linguaggio, genere, territorio e desiderio di emancipazione. Nei suoi testi, l'accesso al sapere si rivela chiaramente un processo intrinsecamente politico, in cui la parola può liberare quanto selezionare. Fornire agli studenti i codici culturali

⁴³ Z. Bauman, *La cultura nel mondo liquido moderno*, Laterza, Roma-Bari 2010; G. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per il futuro umano*, Anicia, Roma 2009.

⁴⁴ J. P. Miller, *The Holistic Curriculum*, University of Toronto Press, Toronto 2007; V. Boffo, *Relazioni educative*, cit.

necessari a destrutturare questi nessi rappresenta un gesto formativo capace di esplorare il valore dell'istruzione nell'*empowerment* personale.

Riconoscere nella letteratura, così come nella storia e nelle lingue, lo spazio d'elezione per esercitare una forma di sovranità sul proprio mondo consente di svincolare la cittadinanza da un blocco tematico confinato, tramutandosi in qualità trasversale all'intero lavoro didattico. Prendendo corpo ogniqualevolta gli studenti imparano a distinguere le parole indagando il rapporto tra biografia e struttura sociale, questo obiettivo formativo può realizzarsi in un'assunzione di responsabilità dinanzi al proprio diritto e dovere di cambiare il mondo⁴⁵.

Naturalmente, il curriculum offre già numerose soglie interessanti: romanzi di formazione, scritture della marginalità o memorie di migrazione costituiscono molteplici inneschi stratificati che fanno reagire il testo con l'esperienza: coltivare simili approcci può permettere di fare della letteratura un *locus* connettivo autentico tra l'educazione formalizzata dell'aula e le geografie informali della famiglia e della società civile⁴⁶. Affidata alla mediazione, la parola letteraria può muoversi oltre il perimetro formale della verifica delle competenze, aprendosi al dialogo con i contesti locali e ricucendo i legami con una partecipazione civica non disillusa, favorendo che l'eredità della tradizione si vivifichi in un patrimonio condiviso e utile nella vita fuori dal perimetro scolastico. In questo modo, la scuola offre all'esperienza l'opportunità di rintracciare nella cultura una sua forma espressiva esatta.

È chiaro che tali soglie richiedano necessariamente un'alleanza rigorosa fra pedagogia, teoria testuale e didattica esperienziale: un lavoro corale orientato a onorare la vocazione più alta della scuola, ovvero tentare di rendere il mondo intimamente più leggibile, e dunque più abitabile.

GRETA MARTINI
University of Florence

⁴⁵ N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, cit.; P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il Margine, Trento 2021.

⁴⁶ Sul potenziale della narrazione e dell'educazione civica per saldare l'apprendimento formale scolastico con i contesti educativi informali e territoriali, cfr. S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 1999.

**La disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza:
il laboratorio di lettura inclusiva**

**Disability in Children's and Adolescents' Literature:
the Inclusive Reading Workshop**

DILETTA CHIUSAROLI

Nel contributo si analizzano le forme di rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza e, a partire dal riconoscimento del ruolo attivo della narrazione nella definizione di norme, valori e modelli culturali, si evidenzia come le rappresentazioni letterarie contribuiscano a orientare la percezione delle differenze e a influenzare i processi di inclusione ed esclusione. Si propone, quindi, il laboratorio di lettura inclusiva quale dispositivo educativo volto a promuovere il riconoscimento dell'alterità e a valorizzare la pluralità di esperienze e vissuti.

PAROLE CHIAVE: LABORATORIO DI LETTURA; NARRAZIONE; INCLUSIONE; INFANZIA; ADOLESCENZA.

The contribution analyses the forms of representation of disability in children's and adolescents' literature and, starting from the recognition of the active role of storytelling in defining norms, values, and cultural models, highlights how literary representations contribute to shaping perceptions of differences and influence processes of inclusion and exclusion. It therefore proposes the inclusive reading workshop as an educational tool to promote the recognition of otherness and to value the plurality of experiences and lived realities.

KEYWORDS: READING LABORATORY; NARRATION; INCLUSION; CHILDHOOD; ADOLESCENCE.

La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza

Tra la letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza e la costruzione degli immaginari sociali intercorre una rilevante correlazione, dal momento che si influenzano vicendevolmente nella misura in cui, da un lato, la letteratura contribuisce in modo significativo alla definizione di norme, valori e rappresentazioni della realtà e, dall'altro, i cambiamenti sociali incidono sulla produzione letteraria e di altre forme espressive. Nei processi sociali

agiscono infatti dei condizionamenti che influenzano non solo la politica sociale, sanitaria, scolastica di un paese ma, in un modo tanto profondo quanto impercettibile, i sistemi rappresentativi culturali degli individui, che trovano espressione attraverso la letteratura, il cinema fino a coinvolgere in modo più ampio il linguaggio stesso, considerato nel suo sistema globale di segni e significati¹.

Nella costruzione dell'immaginario collettivo e delle rappresentazioni della realtà, che assorbono e modellano la cultura sociale, la letteratura per l'infanzia ricopre un ruolo di primaria importanza. Infatti, in virtù della loro connotazione socioculturale, le narrazioni rivolte a bambine, bambini e adolescenti, in particolare, non si limitano a riflettere la realtà, ma la interpretano, incidendo, tra l'altro, sui modi in cui le differenze vengono percepite e valutate. Tra queste, la disabilità rappresenta un ambito particolarmente significativo, in quanto storicamente oggetto di narrazioni ambivalenti, oscillanti tra invisibilità, stigmatizzazione e, più recentemente, riconoscimento.

A lungo, la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia è stata caratterizzata da modelli riconducibili a una visione biomedica, focalizzata su un'interpretazione deficitaria in cui la persona veniva definita prevalentemente in termini di mancanza o deviazione rispetto a un insieme di parametri ritenuti idealmente necessari per una piena partecipazione alla vita sociale, da cui conseguiva un intervento correttivo verso un adeguamento alla norma implicitamente definita sul piano sociale per cui «il disabile diventa parte della

¹ A. Travaglini, *Inclusione, normalità e disabilità: una rilettura secondo i Disability Studies*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 2(2) (2020), p. 140.

società solo a patto di abbandonare la disabilità, di assumere valori e posture tipici della normalità»².

Questa visione si è tradotta, sul piano letterario, nella profilazione di personaggi con disabilità spesso marginali o funzionali allo sviluppo morale dei protagonisti *normodotati*, configurandosi come figure simboliche più che come soggetti complessi. Un processo definito da Bernardi come un «addomesticamento»³, orientato a rendere più facilmente accessibili tematiche avvertite come difficili, incorrendo però in semplificazioni, con il risultato di appiattare la realtà sociale e culturale, anziché valorizzare la pluralità delle alterità.

La concezione biomedica è stata oggetto di critiche da parte di una molteplicità di modelli interpretativi sviluppatisi successivamente, tra cui il modello bio-psico-sociale espresso nell'ICF, ovvero la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute⁴, il Capability Approach⁵ e i Disability Studies⁶, che hanno introdotto una visione della disabilità come il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e fattori ambientali e culturali, in un'ottica descritta da Canevaro e Malaguti come multidimensionale e multiprospettica,

che contempla anche il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti; richiama l'analisi delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione; assume un approccio critico relativo alle rappresentazioni sociali e culturali, agli stereotipi e pregiudizi sottesi alla disabilità; richiede l'assunzione di un'epistemologia anche pedagogica e didattica, evolutiva e dinamica ai processi di sviluppo umano; differente dunque da quella puramente biomedico-individuale, unicamente classificatoria e certificativa. L'inclusione non riguarda solo categorie predefinite. Riguarda tutti, ciascuno ed anche le persone con disabilità⁷.

² A.M. Straniero, *Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità*, in F. Bocci, A.M. Straniero (a cura di), *Altri Corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma Tre-Press, Roma 2020, p. 79.

³ M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 39.

⁴ Organizzazione mondiale della sanità, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.

⁵ Cfr. A. Sen, *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999; M.C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2011.

⁶ Per un approfondimento sui Disability Studies cfr. F. Bocci, I. Guerini, *Noi e l'altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies*, in A. Quagliata, C. Lepri, F. Bocci, L. Cantatore, *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma Tre-Press, Roma 2022, pp. 17-33.

⁷ A. Canevaro, E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2(2) (2014), p. 100.

Questa nuova prospettiva ha avuto ricadute significative anche sul piano narrativo, favorendo la comparsa di personaggi più articolati, dotati di *agency* e inseriti in contesti che ne riconoscono la soggettività.

Tuttavia, nonostante questi avanzamenti, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza continua a presentare criticità rilevanti, poiché il superamento degli stereotipi non è lineare e persistono forme di rappresentazione riduttive, talvolta più sottili perché apparentemente positive.

La rappresentazione dei personaggi con disabilità oscilla tra il *personaggio-vittima*, che si caratterizza per condotte passive e dipendenti, e il *personaggio-ispirazionale*, che suscita ammirazione e commozione, fino al *personaggio-eroe*, che compie atti di straordinario coraggio e di forza di volontà, secondo la retorica del *supercrip* (letteralmente traducibile come superstorpio)⁸.

Emerge, dunque, che personaggi così rappresentati rischino di consolidare una visione semplificata e stereotipata della disabilità, contribuendo a rafforzare dinamiche di pietismo o aspettative irrealistiche, incidendo profondamente sui processi di costruzione e di interpretazione sociale della differenza.

Alla luce di tali considerazioni, si comprende l'importanza di approfondire, attraverso la letteratura dedicata, le modalità in cui la disabilità viene percepita dai bambini e dagli adolescenti, ai fini di un'interpretazione pedagogica delle dinamiche di figurazione e di significazione narrativa, nonché dell'individuazione di strumenti paideutici inclusivi.

La narrazione come dispositivo formativo per l'inclusione

L'analisi della rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza non può evidentemente essere ridotta a una dimensione estetica o formale, ma va collocata all'interno di una più ampia riflessione pedagogica e culturale, giacché influenza le modalità con cui le nuove generazioni apprendono a riconoscere, interpretare e valorizzare la pluralità delle esperienze umane.

Del resto, nel corso del tempo, è stato tutto ciò che rientra nella sfera sociale a «stabilire quali caratteristiche definiscono la normalità e, di conseguenza, a

⁸ S. Pacelli, *Rappresentazione della disabilità e letteratura per l'infanzia: la retorica del supercrip*, «Journal of Special Education for Inclusion», X (1) (2022), pp. 285-286.

produrre quegli stigmi – culturalmente e storicamente determinati – che portano all'esclusione di coloro che non vi rientrano [...]»⁹, dando luogo a un processo di costruzione sociale della normalità e di esclusione della differenza che «si intreccia profondamente con le rappresentazioni culturali che, nel tempo, hanno dato forma all'idea di alterità»¹⁰.

Nello specifico, la rilevanza della letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza è dovuta alla componente educativa insita nella sua stessa natura e alla capacità di influenzare la crescita interiore del lettore, in quanto, come sottolinea Pacelli, «pur avendo assunto forme, modelli e orientamenti differenti in tutto il corso della sua storia, essa narra ed educa al contempo [...]»¹¹.

Si comprende, dunque, come la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza produca ricadute significative sul piano educativo e sociale, incidendo in particolare sui processi di inclusione, sulla riduzione delle disuguaglianze e sullo sviluppo di competenze empatiche e di cittadinanza.

Infatti, tale figurazione, contribuendo alla costruzione e all'interpretazione degli immaginari sociali, influenza l'agire che deriva da un determinato sistema di riferimenti culturali. Del resto, come sottolinea Vadalà,

i significati culturali organizzano e regolano le pratiche sociali, influenzano la nostra condotta e, conseguentemente, hanno effetti reali e pratici, traducono e si traducono in discorsi che governano il nostro sistema relazionale e la collocazione di ciascuno nel territorio¹².

In questa prospettiva, le narrazioni rivolte ai più giovani si configurano come strumenti capaci di orientare non solo le modalità di percezione della differenza, ma anche le pratiche di relazione e partecipazione all'interno dei contesti sociali, in coerenza con gli obiettivi di sviluppo sostenibile delineati dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in particolare con l'obiettivo 4, in cui viene sancita la necessità di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità

⁹ Ead., *La deformità nelle illustrazioni per l'infanzia: un itinerario storico-interpretativo tra perturbante e dimensione educativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 12(2) (2025), p. 62.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Ead., *La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana, tra passato e presente*, in B. De Angelis, V. Carbone, L. Azara, F. Pompeo (a cura di), *Quaderni del Dipartimento di Scienze della formazione, Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione, Volume II*, Roma Tre-Press, Roma 2023, p. 138.

¹² G. Vadalà, *Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico* in D. Goodley *et al.*, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Roma 2018, p. 74.

di apprendimento per tutti»¹³ e nell'obiettivo 10, secondo cui è fondamentale andare nella direzione di «ridurre le disuguaglianze all'interno e fra le Nazioni»¹⁴. La narrazione si inserisce in questo quadro profilandosi come uno spazio di mediazione simbolica, capace di orientare la comprensione della differenza e di ridefinire i confini dell'appartenenza sociale.

Per procedere in questa direzione, è fondamentale evitare semplificazioni e omologazioni in relazione alla disabilità e alle differenze e, al contrario, promuovere il riconoscimento e la valorizzazione della pluralità propria della realtà sociale, tenendo conto che, come afferma Schianchi, «ragionare in termini di modelli sociali significa proprio questo: assumere la disabilità come concetto complesso, specchio di una situazione articolata e non definibile a priori (perché lì si annida il pregiudizio)»¹⁵.

Dunque, in ragione della complessità della disabilità e della sua rappresentazione, così come di altre tematiche e questioni rilevanti sul piano sociale, è opportuno che queste siano al centro della progettazione degli interventi educativi.

Infatti, sebbene sia stato spesso rilevato che,

nella relazione diretta con l'infanzia si preferisce escludere il discorso dei "temi difficili": una dicitura, questa, che pur suonando imprecisa, cerca di riassumere la difficoltà – sovente spinta fino al rifiuto – che tanti adulti incontrano quando il dialogo con i bambini si arresta al cospetto di "qualcosa" che risulti arduo da tradurre in parole, poiché angustia, spaventa o imbarazza primariamente "i grandi". Qualcosa, – vale la pena di ripeterlo – che l'infanzia vuole sapere, conoscere, indagare mentre sta scoprendo la vita, le persone, il mondo nella loro complessità¹⁶,

si nota che, attraverso la riflessione pedagogica in dialogo con la produzione letteraria,

temi universali e imperituri, difficili a nominarsi [...] assumono una forma in rappresentazioni simboliche finalmente guardabili e configurabili in ritratti, perché tradotti nel linguaggio metaforico e trasformativo della finzione narrativa che li solleva

¹³ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, p. 14.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ M. Schianchi (a cura di), *Le contraddizioni dell'inclusione: Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive*, Mimesis, Milano 2024, p. 22.

¹⁶ M. Bernardi, *Formazione in letteratura per l'infanzia e "temi difficili". La parola metaforica e la complessità letteraria*, «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 25(1) (2022), p. 166.

dall'alone di indicibilità, di inconoscibilità da cui generano angoscia, paura, smarrimento, disorientamento, confusività non traducibili in parole: lo fanno, invece, le narrazioni, delineando una forma di rappresentazione e di pensabilità¹⁷.

La letteratura si configura, dunque, come un dispositivo culturale ed educativo che partecipa attivamente alla formazione di visioni del mondo e alla costruzione di significati condivisi, grazie alla sua modalità espressiva simbolica e universale. Richiamando le parole di Bernardi,

alla letteratura serve soltanto la propria parola curata, narrante e poetica, per creare immagini plastiche che si conservino care alla memoria e al sapere di ognuno: "l'io sento" che precede e accompagna "l'io penso" nel processo di conversazione silenziosa e soggettiva che si intrattiene con le storie. La parola metaforica è suggestiva e visionaria, accede al tempo profondo della trama. Un tempo "inattuale", narrativo, filosofico e riflessivo che si distacca dalla dimensione quotidiana e contingente per dilatarsi verso nuove visioni e saperi suggeriti dallo spostamento nella dimensione del lontano, dell'altrove metaforico dove è l'essenza del simbolo che forgia l'icona dell'immaginario: quella figura che condensa un tema, e temi universali ineludibili¹⁸.

Inoltre, una peculiare dinamica della letteratura e, quindi, della lettura, che favorisce lo sviluppo di competenze empatiche, il riconoscimento dell'alterità e l'inclusione è rappresentata dal processo di immedesimazione: «i protagonisti delle storie hanno, infatti, la straordinaria prerogativa e capacità di poter diventare simbolo e metafora di qualunque esperienza e circostanza, offrendo a ciascuno un'immedesimazione unica e irripetibile»¹⁹.

Secondo Nussbaum la letteratura «innesca nel lettore una fervida attività emozionale e immaginativa»²⁰ attraverso l'immedesimazione, in quanto le opere letterarie «si caratterizzano per il fatto di sollecitare i loro lettori a mettersi al posto di persone di vario tipo, assimilandone le esperienze»²¹. Peraltro, la narrazione letteraria svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo morale, permettendo ai lettori di confrontarsi con prospettive differenti e di ampliare il proprio orizzonte etico; per questo l'immaginazione letteraria è descritta come

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ W. Grandi, Una poetica per l'inclusione della disabilità, «Studi sulla formazione», 15 (1) (2012), p. 173.

²⁰ M.C. Nussbaum, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile (Vol. 204)*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 23.

²¹ *Ibidem*.

«una componente essenziale di una posizione etica che ci chiede di preoccuparci del bene di altre persone le cui vite sono lontane dalla nostra»²².

Il laboratorio di lettura inclusiva

La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza ha ricadute educative e sociali significative, ma è importante sottolineare che la portata di tali ripercussioni dipende dalla qualità delle esperienze di lettura e dai contesti in cui si collocano. Da questo punto di vista, l'ambito scolastico assume una posizione centrale:

la scuola, infatti, svolge un ruolo importante nella produzione culturale della differenza e della disabilità: le pratiche didattiche e pedagogiche (implicite ed esplicite) contribuiscono a formare rappresentazioni culturali e sociali del mondo e, di conseguenza, a confermare anche alcuni stereotipi. A questo proposito, lo studio delle rappresentazioni sociali legate alla disabilità assume una certa importanza, laddove, soprattutto, la disabilità diventa una differenza esclusa dalle dinamiche educative e sociali e dalla piena partecipazione alla cittadinanza²³.

In questa prospettiva, l'azione didattica ed educativa risulta fondamentale nel trasformare la lettura in un'esperienza in grado di incidere sui processi di inclusione sociale.

Si ritiene che un efficace strumento paideutico, in tal senso, sia rappresentato dal *laboratorio di lettura inclusiva*, che può essere inteso come un dispositivo di progettazione educativa finalizzato alla promozione di pratiche di inclusione, alla decostruzione dei pregiudizi e allo sviluppo di forme di partecipazione alla cittadinanza. Da qui, la proposta della sua implementazione nell'offerta formativa scolastica, come intervento strutturato, rivolto principalmente ad alunne e alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, in cui la lettura viene assunta come esperienza attiva, critica e trasformativa, in quanto si profila come

²² *Ibidem*.

²³ G. Vadalà, *Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico* in D. Goodley *et al.*, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Roma 2018, p. 72.

una vera e propria pratica di cura (*cura sui*), che consente al soggetto di entrare in un mondo altro, dal quale torna arricchito di esperienze nuove, emozioni e vissuti che gli consentono di relativizzare il proprio punto di vista. In questo senso leggere è un'avventura formativa, un atto costitutivo dell'*humanitas* [...] in termini socio-culturali, ovvero legati al linguaggio, ai saperi, alla storia e alla costruzione di senso²⁴.

Teleologicamente orientato a un'educazione trasformativa e umanizzante, il laboratorio di lettura inclusiva si inserisce nella cornice teorica della pedagogia inclusiva²⁵, nella misura in cui

la Pedagogia speciale declinata verso l'*inclusive education* non può non focalizzare un costante sguardo pedagogico ed educativo attento ad individuare nuovi territori di conoscenza, sentieri e confini che, in relazioni dialettiche di complementarietà, la potenzino, offrendole nuove direzioni di senso, eliminando o riducendo degeneri sbilanciamenti verso logiche classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti. Di fatto, esiste una produttiva relazione dialettica tra Pedagogia speciale e inclusione pedagogica che sollecita la Pedagogia speciale stessa a superare i propri limiti per trasformarsi, senza operazioni di riduttiva coincidenza identitaria, in Pedagogia inclusiva di differenze e diversità²⁶.

Coerentemente con i riferimenti teorici della didattica inclusiva, dal punto di vista progettuale, un'attenzione particolare va rivolta alla previsione di strategie, tecniche e strumenti di lettura che, in linea con le indicazioni di Ianes²⁷ e Di Tore²⁸, consentano la piena partecipazione di tutti gli alunni, anche in presenza di disabilità, disturbi dell'apprendimento e altre possibili difficoltà, dal momento che la letteratura e, quindi, la lettura offrono «una chiave d'accesso privilegiata per promuovere temi quali: la diversità culturale, la disabilità, la parità di genere e le disuguaglianze socio-economiche»²⁹.

²⁴ C. Carletti, *Leggere: forte! La lettura ad alta voce come pratica di cura di sé per il contrasto della dispersione scolastica e la promozione di una cittadinanza attiva*, in L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche: trasformative, innovative, emancipative*. Pensa MultiMedia, Lecce 2025, p. 302.

²⁵ Cfr. F. Bocci, *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità*, «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», 9(1) (2021), pp. 41-48.

²⁶ P. Gaspari, *La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 9(1) (2021), p. 31.

²⁷ D. Ianes (a cura di), *Le migliori proposte operative su... Lettura. Tratte dalla Rivista «Difficoltà di apprendimento»*, Erickson, Trento 2012.

²⁸ S. Di Tore, *La tecnologia della parola: Didattica inclusiva e lettura*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²⁹ G. Bussadori, *Leggere per includere. Buone pratiche e riflessioni sulla letteratura per l'infanzia*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 10(1) (2025), p. 371.

Un altro passaggio fondamentale nella definizione dell'intervento, si ravvisa nella scelta dei testi letterari su cui costruire l'attività laboratoriale, in quanto, come avverte Pacelli,

proporre testi per l'infanzia che non restituiscono un'immagine sfaccettata e complessa della disabilità e che sembrano utilizzare tali rappresentazioni con funzione esemplare o per esprimere una morale, implicita o esplicita che sia, rischia inconsapevolmente di contribuire al perpetuare di antiche retoriche e visioni stereotipate³⁰.

L'impianto metodologico del laboratorio proposto si articola in tre fasi principali, strettamente integrate tra loro e ben definite dal punto di vista degli obiettivi formativi perseguiti. La prima fase è dedicata alla lettura condivisa e guidata del testo narrativo, selezionato in base alla presenza di personaggi con disabilità rappresentati in modo complesso e non stereotipato. Tale fase è finalizzata non solo alla comprensione del contenuto, ma anche all'individuazione delle rappresentazioni implicite della disabilità, dei ruoli narrativi e delle dinamiche relazionali tra i personaggi.

La lettura, in particolare se condivisa, consente l'acquisizione di risorse interpretative fondamentali nello sviluppo di uno sguardo che, oltrepassando l'autoreferenzialità, si dirige verso la conoscenza della soggettività propria e altrui, mediante l'esperienza dell'alterità e del suo riconoscimento³¹.

Si ricorre, pertanto, a una dinamica dialogica formativa:

L'incontro con l'altro da sé, infatti, richiede una messa in discussione dei propri punti fermi, delle proprie certezze, di ciò che si considera universalmente valido: attraverso le storie e il rapporto ludico-empatico che i bambini intrattengono con i loro protagonisti, si può prendere confidenza e, in qualche modo, sperimentare l'alterità³².

La seconda fase costituisce il nucleo critico del laboratorio e consiste in una discussione dialogica strutturata, condotta dall'educatore o dall'insegnante, in qualità di facilitatore. In questo momento i partecipanti sono sollecitati a interrogare le modalità di rappresentazione della disabilità, a riconoscere

³⁰ S. Pacelli, *Rappresentazione della disabilità e letteratura per l'infanzia: la retorica del supercrip*, «Journal of Special Education for Inclusion», X (1) (2022), p. 289.

³¹ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990, trad. it. D. Iannotta, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993; P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Stock, Paris 2004, trad. it. F. Polidori (a cura di), *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano 2005.

³² W. Grandi, *Una poetica per l'inclusione della disabilità*, «Studi sulla formazione», 15 (1) (2012), p. 176.

eventuali stereotipi o forme di marginalizzazione simbolica e a mettere in discussione i propri pregiudizi impliciti. La discussione si configura come spazio deliberativo in cui la narrazione diventa un'occasione per riflettere su temi quali l'uguaglianza, la giustizia e il riconoscimento dell'altro, in linea con una prospettiva di educazione alla cittadinanza inclusiva. Si sottolinea

l'importanza di coinvolgere attivamente i bambini nel processo di lettura, attraverso dialoghi, domande e riflessioni che permettano di interiorizzare i temi trattati. La narrazione diventa così un momento di confronto e di crescita, in cui ogni bambino può riconoscersi e sentirsi parte di una comunità più ampia³³.

La terza fase è dedicata alla rielaborazione narrativa e alla riscrittura critica del testo, attraverso attività individuali e collettive, dal momento che, come sottolineano Lo Piccolo e Pasqualetto, «le esperienze di apprendimento condiviso [...] offrono opportunità per sviluppare competenze relazionali che aiutano a decostruire pregiudizi e a promuovere una visione della diversità come fonte di arricchimento reciproco»³⁴.

I partecipanti sono invitati a riscrivere la storia, modificando il punto di vista, introducendo personaggi alternativi o trasformando le dinamiche relazionali, con l'obiettivo di superare le rappresentazioni stereotipate e immaginare forme più eque di convivenza. Questa fase assume una funzione particolarmente rilevante, in quanto consente di tradurre la riflessione critica in produzione simbolica, favorendo i processi di interiorizzazione dei contenuti educativi e di rielaborazione attiva dei significati.

In questo modo, l'attività laboratoriale rende la lettura

non solamente un processo di 'comprensione' dei contenuti, ma anche una loro 'interpretazione' e ridefinizione simbolica'. In virtù di questo articolato processo, la lettura rende possibile non solamente l'accesso a un mondo di significati, ma anche, in particolar modo, una valutazione critica di quei significati, attraverso più complessi strumenti culturali [...]»³⁵.

³³ G. Bussadori, *Leggere per includere. Buone pratiche e riflessioni sulla letteratura per l'infanzia*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 10(1) (2025), p. 372.

³⁴ A. Lo Piccolo, D. Pasqualetto, *Rispondere alle sfide della disabilità: la pedagogia dell'empatia per una scuola che accoglie*, «MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 15(1) (2025), p. 229.

³⁵ A. Ascenzi, (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e pensiero, Milano 2002, p. 8.

Si tratta di un'operazione di riformulazione carica di valenza simbolica, rispetto alla quale gli educatori devono favorire un processo metacognitivo.

Le «abilità simboliche» sono come la sintassi in una lingua: è dietro ogni frase che utilizziamo e permette di smontare e riassemblare continuamente ciò che diciamo o scriviamo, senza perderci dopo aver compiuto la prima operazione (smontare)³⁶.

Il laboratorio si fonda su una concezione della lettura come pratica sociale e trasformativa, in cui il testo letterario diventa strumento per interrogare la realtà e ripensare le categorie attraverso cui si interpreta la differenza. In questo senso, la dimensione narrativa non si limita a rappresentare la disabilità, ma diventa occasione per decostruire le forme di esclusione simbolica e per promuovere una cultura dell'uguaglianza. La pratica laboratoriale della lettura inclusiva, favorendo lo sviluppo di competenze relazionali, critiche e partecipative, appare come un dispositivo educativo privilegiato per il perseguimento delle finalità formative proprie della Pedagogia inclusiva, quali la promozione del riconoscimento della pluralità e la valorizzazione dell'inclusione e della partecipazione collettiva.

DILETTA CHIUSAROLI
University of Cassino and Lazio Meridionale

³⁶ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Roma 2013, p. 23.

***AI-assisted mentoring come sfida per la formazione degli insegnanti.
Analisi di una conversazione riflessiva post-azione***

***AI-Assisted Mentoring as a Challenge for Teacher Education.
Analysis of a Post-Action Reflective Conversation***

LAURA SARA AGRATI

In riferimento ai modelli di effective mentoring e alla luce dei recenti studi sul AI-assisted mentoring, il lavoro descrive i primi esiti dell'analisi di una conversazione riflessiva elaborata da un agente virtuale come strumento a supporto della capacità riflessiva post-azione di futuri docenti, all'interno di un corso abilitante per insegnanti dell'Università Telematica Pegaso.

Vengono così messe in luce alcune sfide e opportunità che l'uso degli strumenti digitali AI-assisted pone rispetto alla relazione formativa tra tutor accogliente (mentore) e insegnante in formazione (mentee) e alla sua supervisione da parte dell'università.

PAROLE CHIAVE: AI-ASSISTED MENTORING; ANALISI DELLA CONVERSAZIONE; FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI.

Referring to models of effective mentoring and recent studies on AI-assisted mentoring, the paper introduces the early findings of an analysis of a reflective conversation generated by a virtual agent. The aim is to support the reflective capacity of prospective teachers after they have taken action, within a training course for teachers at the Pegaso Telematic University.

The study highlights the challenges and opportunities posed by the use of AI-assisted digital tools in the formative relationship between host tutors (mentors) and teacher trainees (mentee), and in the supervision of this relationship by the university.

KEYWORDS: AI-ASSISTED MENTORING; CONVERSATION ANALYSIS; INITIAL TEACHER TRAINING.

Il mentoring nella formazione iniziale degli insegnanti

Il *mentoring* è la relazione formativa tra l'esperto e inesperto finalizzata a «trasmettere conoscenze ed esperienze, fornire una guida e facilitare le connessioni con il contesto»¹. Come pratica formativa all'interno del quadro dell'apprendimento professionale, il *mentoring* è l'interazione sovente formale tra un insegnante esperto e docente pre-servizio, che contribuisce allo sviluppo professionale di quest'ultimo durante il tirocinio². Rispetto al *mentee*, il *mentor* ricopre sovente il ruolo, allo stesso tempo, di modello comportamentale e di guida esperta all'interno dei contesti di azione – v. la dimostrazione empirica dell'apprendimento per osservazione che attiva l'identificazione (modellamento) – ma soprattutto di facilitatore dei processi di analisi critica a posteriori e comprensione delle esperienze – v. la dimensione epistemica delle procedure e delle prassi (conversazione riflessiva)³.

Dal punto di vista dell'epistemologia della formazione, il *mentoring* ha la funzione di trasferire conoscenza tacita⁴, il *know-how* dell'esperto, basato sull'esperienza personale e professionale e, per questo, difficile da codificare attraverso procedure formali. Esso favorisce la costruzione del sapere pratico⁵, che permette al futuro docente di trasformare la *doxa* in *epistème*, la «precomprensione antepredicativa» (il «non so ché», l'intuizione) in «comprensione predicativo-categoriale» (il «che», la descrizione)⁶.

DOXA	EPISTEME
opinione	conoscenza
congettura e credenza	verifica dell'esperienza e razionalità
precomprensione antepredicativa	comprensione predicativo-categoriale

Tabella 1 – Componenti del sapere pratico.

¹ T. Wildman, S.G. Magliaro, *Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions*, «Journal of Teacher Education», XLIII, 3 (1992), pp. 205-213.

² K. Nesje, E. Lejonberg, *Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review*, «Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies», XXXVIII, 111 (2022), pp. 1-13.

³ L. Orland-Barak, J. Wang, *Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for Teacher education reform*, «Journal of Teacher Education», LXXXII, 1 (2021), pp. 86-99.

⁴ M. Polanyi, *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press, Chicago 1958; G. Tacconi, *From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training*, in X. Xu, G. Malizia, C. Nanni, C. Socol (edd.), *From Training to Education. New Pedagogical Models in Dialogue*, Zhejiang University Press, Hangzhou 2012, pp. 168-184; A. Toom, *Tacit Knowledge in Teacher Education*, in M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer, Singapore 2022, pp. 1-7.

⁵ L.S. Agrati, *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, PensaMultimedia, Lecce 2008; L. Perla, *La didattica dell'implicito. Quello che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2014.

⁶ G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, «Ricerche di psicologia», XL, 3 (2016), pp. 319-360.

Il *mentoring* è considerato un prerequisito essenziale per lo sviluppo della conoscenza e delle prassi degli insegnanti alle prime armi⁷. Gli studi sulla formazione degli insegnanti hanno definito il *mentoring* come terreno di coltura della saggezza pratica, della *phronesis*⁸, intesa come riflessione deliberativa sulla relazione tra mezzi e fini. Tale saggezza sarebbe, a sua volta, legata a situazioni la cui natura e complessità non sono sempre conoscibili anteriormente e che, per questo, vanno affrontare «riconoscendo quali combinazioni di azioni sono appropriate»⁹, non limitandosi ad applicare procedure predeterminate.

Mentoring efficace e strumenti di supporto

La letteratura è concorde nel considerare efficace il *mentoring* realizzato all'interno di programmi formali di sviluppo professionale a patto che vi sia un coinvolgimento effettivo del mentore¹⁰. Questi supporterebbe concretamente le difficoltà dei futuri docenti, specie riguardo la gestione della classe e la comprensione dei complessi sistemi sociali e organizzativi della scuola. Gli studi basati sulle evidenze¹¹ hanno individuato sette dimensioni chiave che caratterizzerebbero il *mentoring* efficace, cfr. Tab. 1.

Dimensione	Descrizione	Efficacia (α di Cronbach)
1. Collaborare attivamente con l'università	Lavorare a stretto contatto con gli istituti di formazione degli insegnanti per allineare il <i>mentoring</i> alla formazione teorica.	0.90
2. Costruire una relazione efficace con gli insegnanti novizi	Costruire un rapporto, fiducia e un canale di comunicazione aperto e di supporto.	0.89
3. Fornire direzione e supporto	Offrire feedback strutturati, supporto e supporto emotivo per gestire le pressioni dell'insegnamento agli studenti.	0.92
4. Utilizzare una mentalità progressiva	Adottare un approccio al <i>mentoring</i> orientato alla crescita e adattivo, che si evolva con lo sviluppo degli insegnanti pre-servizio	0.87

⁷ A. J. Hobson, P. Ashby, A. Malderez, P.D. Tomlinson, *Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't*, «Teaching and Teacher Education», XXV, 1 (2009), pp. 207-216.

⁸ A. Toom, *Tacit Knowledge in Teacher Education*, cit., pp. 1-7.

⁹ G. D. Fenstermacher, *The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching*, «Review of Research in Education», XX, 1 (1994), pp. 3-56; A.R. Jonsen, S.E. Toulmin, *The abuse of casuistry: A history of moral reasoning*, University of California Press, Chicago 1988, p. 65.

¹⁰ J. Mintz, J. Hick, Y. Solomon, A. Matziari et al., *The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year?*, «Teaching and Teacher Education», XXXVI, 91 (2020), pp. 1-11; OECD, *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris 2019.

¹¹ D. Alonzo, N.J. Ellis, H. Nguyen, *A set of effective mentoring standards. A theoretically and empirically-driven framework*, «Teaching and Teacher Education», XLI, 168 (2025), pp. 1-9.

5. Condividere risorse ed esperienze	Fornire conoscenze e strumenti pratici e contestualizzati, come materiali didattici ed esperienze personali.	0.91
6. Sviluppare una predisposizione e una conoscenza professionale nel <i>mentoring</i>	Promuovere attivamente le capacità, le competenze pedagogiche e l'identità professionale del mentore.	0.91
7. Facilitare l'apprendimento dei docenti in formazione	Promuovere la riflessione critica, l'autovalutazione e l'applicazione della teoria alla pratica	0.87

Tabella 2 – Dimensioni del mentoring efficace. Sintesi da: Alonzo, Ellis, Nguyen, 2025.

Lo studio di Glover e colleghi¹² ha individuato, tra gli elementi di un *mentoring* efficace, oltre al rapporto di fiducia tra *mentore* e *mentee*, lo stimolo costante alla riflessione sulla pratica, che può avvenire attraverso la condivisione di casi, di scenari significativi e per mezzo di specifici materiali di supporto alla rappresentazione. Sulla base dell'interpretazione di Grossman *et al.*¹³ e della successiva ricerca educativa¹⁴, gli strumenti a supporto del *mentoring* per lo sviluppo professionale dei tirocinanti vanno distinti in:

- pratici, ossia risorse tangibili, basate su artefatti, che modellano il contenuto delle sessioni di *mentoring*, come piani di lezione, documenti curriculari, compiti o registrazioni video delle prestazioni;
- concettuali, riferiti a quadri intellettuali, principi e teorie che fungono da linee guida per il processo di *mentoring*, come strategie di *mentoring*, modelli pedagogici e/o di sviluppo.

Lo scopo di tali strumenti sarebbe stimolare la riflessione sulla pratica e colmare il divario tra conoscenza teorica e applicazione pratica, nello specifico, favorire, per un verso, lo scambio delle esperienze e dei significati personali sugli eventi, per altro, l'esame sistematico dei fenomeni osservati e vissuti. In questo modo si attiverebbero i processi dialettici di costruzione, ricostruzione e co-costruzione di quel sapere sull'insegnamento, che è la cifra caratterizzante la relazione formativa *mentore-mentee*¹⁵. Tra gli esempi figurano simulatori di decisione, modelli di *feedback* e strumenti basati su video (pratici) combinati con *framework* di conversazione strutturati (concettuali).

¹² A. Glover, M. Jones, A. Thomas, L. Worrall, *Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education*, «Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning», XXXII, 4 (2024), pp. 377–394.

¹³ P.L. Grossman, P. Smagorinsky, S. Valencia S., *Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach*, «American Journal of Education», CVIII, 1 (1999), pp. 1-29.

¹⁴ K. Nesje, E. Lejonberg, *Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review*, cit., pp. 1-13.

¹⁵ L. Orland-Barak, J. Wang, *Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for Teacher education reform*, cit., pp. 86-99.

AI-assisted mentoring e conversazioni riflessive post-azione

Nel *mentoring* assistito dall'intelligenza artificiale, le tecnologie informatiche – come gli agenti conversazionali, i simulatori di decisioni, i software di analisi dei casi – vengono utilizzate non per sostituire ma migliorare, ampliare e personalizzare la guida e il supporto riflessivo forniti solitamente dai *mentor* umani. Tra gli aspetti chiave del *AI-assisted mentoring* per la formazione dei futuri insegnanti, oltre all'accessibilità e alla scalabilità, vi sarebbe la profilazione di percorsi di apprendimento personalizzati: il software di intelligenza artificiale analizzerebbe diversi set di dati – come il percorso formativo pregresso dell'insegnante in formazione, le risposte comportamentali date in specifiche fasi di *training* – e proporrebbe risorse o moduli formativi in modo adattivo, così da soddisfare le esigenze dello specifico sviluppo individuale.

Recenti studi sottolineano che se l'intelligenza artificiale, per un verso, supporterebbe attività di routine basate sui dati e il ragionamento riflessivo post-azione, per altro, non sarebbe di aiuto nel supporto emotivo e nel migliorare la qualità delle relazioni e nella gestione dello stress correlato nelle situazioni sfidanti vissute in classe¹⁶. Altri studi convergono sul fatto che, rispetto alle varie componenti dei sistemi di *AI-assisted mentoring* (come l'online *forums* e le *dashboard* di analisi delle interazioni uomo-macchina), i *chatbot* e gli agenti virtuali (i c.d. *agent job description*)¹⁷ sarebbero più spendibili per la formazione dei futuri docenti: si tratta dei software conversazionali che forniscono assistenza *on-demand*, rispondono a domande e simulano conversazioni di *mentoring* per supportare la riflessione post-azione¹⁸.

Le conversazioni riflessive sono dialoghi strutturati e mirati in cui mentore e *mentee* esaminano dinamiche ed esperienze occorse durante la pratica (cfr. tirocinio). Nelle conversazioni riflessive vengono esaminante criticamente azioni e dinamiche osservate (dal *mentee*) e vissute (dal mentore) con scopi diversi: esplicitare dinamiche complesse non immediatamente comprensibili durante

¹⁶ N.N. Nguyen, W. Barbieri, *Mentorship in the Age of Generative AI: ChatGPT to Support Self-Regulated Learning of Pre-Service Teachers Before and During Placements*, «Education Sciences», XV, 6 (2025), pp. 1-20; T. Porta, C. Hudson, *'I don't know how to properly deal with challenging and complex behaviour': Initial teacher education for pre-service teachers on behaviour management*, «Cogent Education», XII, 1 (2025), pp. 1-13.

¹⁷ R.J. Moore, R. Arar, *Conversational UX Design. A Practitioner's Guide to the Natural Conversation Framework*, Association for Computing Machinery, New York 2019.

¹⁸ R.K. Jones, *Virtual Mentorship and AI-Powered Peer Learning networks*, in H.M. Zangana, C. Nobles, M. Omar, *Harnessing AI for Teacher Support and Professional Development*, IGI Global, Hershey (PA) 2026; M.N. Devi, B. Subbulakshmi, *Tutor Ward Mentoring Chatbot: Incubating Social and Moral Values to the Students*, in T. Murugan, K. Periasamy, A.M. Abirami, *Adopting Artificial Intelligence Tools in Higher Education: Teaching and Learning*, CRC Press, Boca Raton 2025, pp. 187-208.

l'azione, identificare procedure di intervento efficaci/non efficaci (v. comportamenti problematici) in ragione delle circostanze specifiche e dei bisogni espressi dagli attori del contesto di analisi, valutare l'opportunità delle decisioni assunte durante l'azione sulla base degli esiti. La riflessione post-azione aiuterebbe *mentor* e docenti in formazione ad analizzare l'insegnamento da diverse prospettive¹⁹ e con tempi più distesi.

Le conversazioni riflessive post-azione offrirebbero, così, uno spazio sicuro e riservato per trasformare le esperienze in conoscenza, utilizzando domande aperte, ascolto attivo e *feedback* reciproco²⁰. Tali conversazioni possono essere realizzate anche attraverso specifici mezzi e dispositivi, come schemi di analisi e trascrizioni di video registrazioni delle conversazioni²¹, simulazioni di aule virtuali²².

Analisi di una conversazione riflessiva post-azione

Viene di seguito descritta la procedura e i primi esiti dell'analisi di una conversazione riflessiva elaborata da un agente virtuale e condotta nel periodo maggio-giugno 2025. L'analisi è prodromica a uno studio più ampio sull'uso degli agenti virtuali nella *scenario-based learning*²³ presso l'Università Telamatica Pegaso. Lo scopo dell'attività è stato elaborare uno strumento a supporto della capacità riflessiva post-azione dei futuri docenti, coinvolti nel corso 'Pedagogia sperimentale' del percorso abilitante 60-30 CFU.

Come agente virtuale è stato scelto il *chatbot* ChatGPT in quanto oggetto di recenti studi, anche specifici nell'ambito della formazione degli insegnanti²⁴ e, per

¹⁹ K. Stenberg, A. Rajala, J. Hilppo, *Fostering theory-practice reflection in teaching practicums*. «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», XLIV, 5 (2016), pp. 470-485.

²⁰ S. Gao, K. Liu, M. McKinney, *Learning formative assessment in the field: Analysis of reflective conversations between preservice teachers and their classroom mentors*, «International Journal of Mentoring and Coaching in Education», 8, 1 (2019), pp. 197-216.

²¹ J. Mena, P. Hennissen, J. Loughran, *Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring*, «Teaching and Teacher Education», XXXIII, 66 (2017), pp. 47-59.

²² H. Theelen, A. van den Beemt, P. D. Brok, *Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: a systematic literature review*, «Computers and Education», XLIV, 129 (2019), pp. 14-26.

²³ M. Seren Smith, W. Barnes S., A. Vanhoostenberghe, *Scenario-Based Learning*, in J.P. Davies, N. Pachler (edd.) *Teaching and Learning In Higher Education: Perspectives From UCL*, UCL IOE Press, London 2018, pp. 144-156; L. Perla, L.S. Agrati, V. Vinci, I. Amati, *Prevent the refugee students' marginalization. A practitioner research study on case-based method*, «European Journal of Education», LX, 3 (2025).

²⁴ N.N. Nguyen, W. Barbieri, *Mentorship in the Age of Generative AI: ChatGPT to Support Self-Regulated Learning of Pre-Service Teachers Before and During Placements*, cit., pp. 1-20; T. Porta, C. Hudson, *'I don't know how to properly deal with challenging and complex behaviour': Initial teacher education for pre-service teachers on behaviour management*, cit., pp. 1-13.

questo, comparabile rispetto agli esiti. Come testo-stimolo è stata utilizzata la trascrizione descrittiva di uno scenario elaborato *'ad hoc'* in occasione di un precedente studio²⁵ sull'efficacia degli scenari realistici nel favorire la costruzione di esperienza vicaria nella formazione degli insegnanti²⁶.

Nella frazione montuosa di un piccolo paese sono stati accolti 2 ragazzi ucraini provenienti dalle regioni in guerra, Juri e Ivan. Con altri profughi e un tutore dormono presso una struttura comunale adibita *'ad hoc'* dai servizi sociali. Sono stati integrati nell'IS 'La Valle' nella classe III A sperimentale a indirizzo musicale (19 ragazzi/e) perché nel Paese di origine frequentavano un percorso analogo con risultati discreti, a giudicare dalle ricostruzioni fatte. Juri ha chiesto anche più volte al mediatore linguistico se la scuola fosse dotata del software di composizione musicale (My Piano) a lui noto. Il mediatore ha verificato, purtroppo, che l'istituto non ne possiede le credenziali. I docenti hanno notato sin dai primi giorni che Juri e Ivan assumono spesso atteggiamenti di chiusura: rimangono incappucciati senza interagire con docenti e compagni; durante le lezioni sembrano addirittura addormentarsi. Il tutor, tramite il mediatore, riferisce che rispetto alle proposte educative pomeridiane, i due ragazzi preferiscono passare il loro tempo libero vedendo video su YouTube e ascoltando la musica della loro terra.

Successivamente è stata elaborata una conversazione riflessiva post-azione virtuale tra docente pre-servizio (*mentee*) e docente esperta/o (*mentor*), centrata sull'analisi della situazione dei due personaggi, Juri e Ivan, e sull'individuazione di possibili interventi educativi e didattici da realizzare a scuola. La conversazione riflessiva è l'*output* del *chatbot* ChatGPT al *prompt*:

Una docente pre-servizio (*mentee*) sta svolgendo il suo periodo di tirocinio presso la classe III A, sotto la supervisione della docente esperta (*mentor*). Elabora la trascrizione di una conversazione riflessiva post-azione tra *mentee* e *mentor* riguardo i possibili interventi nei confronti di Juri e Ivan.

La trascrizione ottenuta è stata analizzata attraverso il metodo di analisi conversazionale²⁷ – cfr. Tabella 3. Sono stati individuati *pattern* delle sequenze e messi

²⁵ L. Perla, L.S. Agrati, V. Vinci, I. Amati, *Prevent the refugee students' marginalization. A practitioner research study on case-based method*, cit.

²⁶ I. Helleve, H. Eide, M. Ulvik, *Case-based teacher education preparing for diagnostic judgement*, «European Journal of Teacher Education», XLVI, 1 (2023) pp. 50-66.

²⁷ A.J. Moraes Neto, M.A. Fernandes, F. Chabot, *Conversation Analysis to Promote Collaborative Learning in Distance Education*, in *Proceedings of the 2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies*

in evidenza aspetti pragmatici secondo il metodo del *natural conversation framework* (NCF)²⁸.

Funzione	Trascrizione
Pattern A1.1 – Richiesta di apertura	
Consegna di apertura	Mentor: Allora, come ti sei sentita dopo queste prime settimane in III A, soprattutto rispetto alla situazione di Juri e Ivan?
	Mentee: Devo dire che mi ha colpita molto. Li percepisco come molto distanti, quasi assenti. Mi sono chiesta se stiano semplicemente rifiutando la scuola o se ci sia qualcosa di più profondo.
Feedback confermativo + Richiesta di approfondimento	Mentor: È una buona domanda. Che ipotesi ti sei fatta?
	Mentee: Penso che il loro comportamento possa essere legato al trauma della guerra, allo sradicamento e alla difficoltà linguistica. Il fatto che restino incappucciati e sembrano dormire mi sembra più una forma di protezione che di disinteresse.
Pattern A1.2 – Richiesta di estensione	
Feedback confermativo + Rilancio	Mentor: Ottima lettura. In effetti, spesso questi segnali vanno interpretati come strategie di difesa. Come pensi che la scuola possa rispondere a questi bisogni?
	Mentee: Credo sia importante innanzitutto costruire un clima di sicurezza emotiva, senza forzarli a partecipare. Forse potremmo partire dai loro interessi, come la musica ucraina o il software My Piano che Juri ha menzionato.
Feedback confermativo + Correzione	Mentor: Sì, l'aggancio motivazionale è fondamentale. Anche se non abbiamo My Piano, potremmo cercare software alternativi o app gratuite di composizione musicale. Questo potrebbe farli sentire riconosciuti e valorizzati.
	Mentee: Potremmo anche proporre un'attività in cui i ragazzi condividono musiche dei loro Paesi d'origine, trasformandola in un laboratorio interculturale. Così Juri e Ivan non sarebbero solo 'quelli nuovi', ma portatori di una risorsa.

(ICALT), [s.e.], Maceio 2019, pp. 324–326; L. Dall'Acqua, F. Tamburini, C. Cazzaniga, *Toward a linguistically grounded dialog model for chatbot design*, «Journal of Computer Language», VII, 1–2 (2021), pp. 191–222.

²⁸ R.J. Moore, R. Arar, *Conversational UX Design. A Practitioner's Guide to the Natural Conversation Framework*, cit.

Pattern A1.3 – Richiesta di estensione	
Feedback con-fermativo + Ri-lancio	Mentor: Esattamente. In questo modo si promuove non solo l'inclusione, ma anche l'educazione interculturale dell'intera classe. Come ti immagini il ruolo della classe in questo processo?
	Mentee: Penso che i compagni potrebbero essere coinvolti come tutor tra pari, magari in piccoli gruppi, per favorire interazioni più naturali e meno esposte. Questo potrebbe aiutare anche sul piano linguistico.
Feedback con-fermativo + Correzione	Mentor: Ottima proposta. E rispetto al loro apparente sonno in classe?
	Mentee: Forse non dovremmo interpretarlo subito come disimpegno, ma come stanchezza emotiva o difficoltà di concentrazione. Potremmo pensare a tempi flessibili, momenti di pausa, o attività più pratiche e meno frontali.
Pattern A1.4 – Richiesta di estensione	
Feedback con-fermativo + Correzione + Rilancio	Mentor: Concordo. È importante anche condividere queste osservazioni con i servizi sociali e il tutor, per avere una visione integrata. Come vedi il tuo ruolo, come docente in formazione, in questa situazione?
	Mentee: Mi sento chiamata a osservare con attenzione, a non giudicare, e a sperimentare strategie inclusive. Questa esperienza mi sta insegnando quanto sia importante l'aspetto relazionale oltre a quello didattico.
Pattern A1.5 – Chiusura e aggiornamento	
Feedback con-fermativo	Mentor: È una riflessione molto matura. Ricorda che lavorare con studenti in situazione di fragilità richiede tempo, pazienza e coerenza educativa. Ma anche piccoli segnali di apertura vanno colti e valorizzati.
	Mentee: Grazie, mi sento più orientata ora. Proverò a progettare un'attività musicale interculturale e a osservare le loro reazioni.
Chiusura e ag-giornamento	Mentor: Bene. Poi ne ripareremo, per riflettere insieme sugli esiti e ricalibrare gli interventi.

Tabella 3 – Pattern e sequenze dell'analisi conversazionale.

Nella conversazione il *mentor virtual agent* svolge una funzione prevalentemente *riflessiva* – in quanto stimola l'approfondimento attraverso domande aperte («Che ipotesi ti sei fatta?») – e di supporto – v. *feedback* confermativo che riconosce e valida le intuizioni del/lla *mentee* («Ottima risposta», «Concordo», ecc.), strutturando la componente personale della competenza professionale. La sua funzione è, tuttavia, anche di orientamento del processo di significazione degli eventi, in quanto:

- a. riformula e amplia le considerazioni della *mentee* attraverso focalizzazioni progressive, sul ruolo della scuola («Come pensi che la scuola possa rispondere a questi bisogni?»), sulla classe («Come ti immagini il ruolo della classe in questo processo?»), infine sulla stessa *mentee* («Come vedi il tuo ruolo, come docente in formazione, in questa situazione?»);
- b. converge verso azioni concrete e proposte operative – come, rispetto alle attività musicali, la possibilità di alternativa («Anche se non abbiamo My Piano, potremmo cercare software alternativi o app gratuite di composizione musicale»).

Da notare anche la funzione di raccordo tra prassi e quadri teorici («lavorare con studenti in situazione di fragilità richiede tempo, pazienza e coerenza educativa») e sistemi più ampi («È importante anche condividere queste osservazioni con i servizi sociali e il tutor, per avere una visione integrata»).

Non mancano, di converso, elementi di criticità. Il ricorso ad eccessiva conferma da parte della *mentor*, che valida molto spesso le risposte della *mentee*, esporrebbe il rapporto formativo al rischio di ridurre lo spazio per il confronto critico o per l'emergere di punti di vista alternativi. Si ravvede, per di più, un possibile sbilanciamento verso la dimensione relazionale (cfr. attenzione all'aspetto emotivo e inclusivo), a discapito della componente effettiva (cfr. esplicitazione delle strategie didattiche strutturate e degli strumenti di valutazione degli interventi). Un altro aspetto evidente è, soprattutto, la scarsa esplicitazione dei criteri decisionali: le proposte operative suggerite dalla *mentor* non sempre sono accompagnate da criteri chiari – es. scelta delle priorità, modalità di intervento. Tale aspetto si combina anche con:

- la limitata attenzione ai vincoli organizzativi – non emergerebbero in modo esplicito le possibili difficoltà concrete – di tempo e di risorse umane e/o materiali, coordinamento con colleghi, curriculum -, che potrebbero ostacolare l'attuazione delle strategie;
- la limitata problematizzazione delle ipotesi – le interpretazioni avanzate su base intuitiva dalla *mentee* (cfr. trauma, disinvestimento scolastico) vengono accolte dalla *mentor* senza essere sufficientemente messe in discussione o confrontate con dati osservativi più sistematici. A tale proposito è rappresentativo l'andamento svitante della contro-risposta nel *Pattern* A1.2 «In effetti, spesso questi segnali vanno interpretati come strategie di difesa. Come pensi che la scuola possa rispondere a questi bisogni?» dove il *mentor virtual agent*

non approfondisce la pista aperta dalla mentee ma cambia il *topic* della discussione.

Quella presentata è l'analisi di una conversazione riflessiva elaborata da un agente virtuale e prodotta nell'ambito di un percorso abilitante per l'insegnamento secondario. L'esito dell'analisi risente del limite intrinseco degli esami basati su singoli documenti – v. non generalizzabilità dei risultati, rischio di *bias* nell'interpretazione e impossibilità di stabilire correlazioni statistiche ampie. Tuttavia, la procedura della *conversation analysis*, accreditata come fonte robusta²⁹, permette di adottare gli esiti come tracce da verificare in indagini successive. L'esito dello studio più ampio permetterà di corroborare quanto emerso nel presente lavoro.

Opportunità e sfide dell'*AI-assisted mentoring* per l'attuale formazione degli insegnanti

La nota MIM e MUR, prot. MUR 7845 del 28 giugno 2024 invoca, per il tirocinio indiretto «momenti di riflessione [...] guidata e coordinata dai tutor [...], rielaborazione delle attività svolte, nel confronto con [...] i tutor». La ricerca conferma da anni che la formazione dei futuri docenti è tanto efficace quanto più garantisce percorsi formali e capaci di adattarsi alle esigenze dei futuri docenti³⁰, se promuove l'autoriflessione e l'analisi di 'situazioni reali e concrete', oltre al rapporto di fiducia tra tirocinante e *mentor*³¹.

L'*AI-assisted mentoring*, nella forma del *chatbot*, dell'agente virtuale funzionale alla *job analysis*³² risultano spendibili nella formazione dei futuri docenti poiché forniscono assistenza on-demand, rispondono a domande e simulano conversazioni per supportare la riflessione post-azione³³. La questione da porre non è, quindi, se tali strumenti supportano la capacità di riflessione post-azione, quanto piuttosto in che modo e in che misura lo fanno, sul piano della qualità e dell'efficacia.

²⁹ R.J. Moore, R. Arar, *Conversational UX Design. A Practitioner's Guide to the Natural Conversation Framework*, cit.

³⁰ OECD, *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, cit.

³¹ A. Glover, M. Jones, A. Thomas, L. Worrall, *Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education*, cit., pp. 377-394.

³² R.J. Moore, R. Arar, *Conversational UX Design. A Practitioner's Guide to the Natural Conversation Framework*, cit.

³³ R.K. Jones, *Virtual Mentorship and AI-Powered Peer Learning networks*, cit.; M.N. Devi, B. Subbulakshmi, *Tutor Ward Mentoring Chatbot: Incubating Social and Moral Values to the Students*, cit., pp. 187-208.

Alla luce della disamina della letteratura e della prodromica analisi conversazionale svolta, è possibile sostenere che il ricorso a un *mentor virtual agent* introduce elementi di tensione, opportunità e sfide, sul piano didattico e organizzativo, all'interno della recente riforma degli ordinamenti universitari e allo sviluppo professionale docente.

Sul piano delle opportunità didattiche, gli strumenti di *AI-assisted mentoring* possono, in linea generale, sostenere la riflessione post-azione attraverso l'offerta di simulazioni di situazioni realistiche e casi significativi, se opportunamente articolati nella loro complessità (sul piano descrittivo) oltre che modalità di analisi delle narrazioni professionali (sul piano riflessivo). In questo modo verrebbe favorita la costruzione della consapevolezza professionale e l'integrazione tra teoria e pratica, elementi chiave del modello di formazione previsto dalla riforma.

Dal punto di vista organizzativo, l'*AI-assisted mentoring* potrebbe persino diventare un terreno di sperimentazione, utile al rafforzamento della collaborazione tra università e scuole accoglienti. La formazione tecnologia di base da garantire, la scelta dei casi da analizzare nelle conversazioni post-azione, i *feedback* da parte dei tutor accoglienti sull'intero processo sarebbero tutte occasioni per attivare quel coordinamento di 'terzo livello' - docente/referente universitario, referente scolastico/tutor accogliente e docente in formazione -, così auspicato dalla ricerca³⁴. Questo favorirebbe continuità tra le diverse componenti del sistema formativo, in vista di una più efficace distribuzione dei carichi e delle responsabilità, supportando la supervisione universitaria senza sostituirla. Le sfide, se non proprio le criticità, poste dal ricorso all'*AI-assisted mentoring* negli attuali contesti di formazione degli insegnanti, sembrano, di converso, essere molto profonde e richiedono più tempo e studi per essere adeguatamente affrontate.

Una prima criticità riguarderebbe il rischio di una semplificazione eccessiva dei processi riflessivi, non tanto rispetto alla componente relazionale - che parrebbe persino rafforzata (cfr. l'approccio sovente confermativo degli agenti virtuali) - quanto piuttosto su quello dell'efficacia stessa del ragionamento.

³⁴ K. Zeichner, *Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education*. «Journal of Teacher Education», LXI, 1-2 (2010), pp. 89-99; V. Daza, G.B. Gudmundsdottir, A. Lund. *Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review*, in «Teaching and Teacher Education», XXXVII, 102 (2021), pp. 1-14..

In una conversazione post-azione reale, di fronte alla giusta intuizione di un *mentee* che vede nel comportamento distaccato ed evitante dei due protagonisti una forma di difesa da un trauma più che disinteresse per la scuola, un *mentor* esperto umano non si sarebbe limitato a una laconica conferma, non avrebbe subito spostato il focus del ragionamento già sulle ipotesi di intervento (cfr. Tabella 3, *Pattern* A1.2); avrebbe, invece, percorso la traccia offerta dalla *mentee*, inviandola ad approfondirne le circostanze; avrebbe approfondito l'analisi con la *mentee* alla ricerca di ulteriori elementi per la riflessione – es. apatia dovuta a notti insonni.

In una conversazione post-azione reale, se la *mentee* ipotizza un intervento di effettivo scambio culturale (cfr. Tabella 3, *Pattern* A1.3), un *mentor* esperto umano non si limiterebbe a suggellarne l'opportunità solo sul piano teorico-astratto («In questo modo si promuove non solo l'inclusione, ma anche l'educazione interculturale dell'intera classe»), ma passerebbe, più pragmaticamente, all'analisi delle condizioni attuative – es. se/come realizzare l'ipotesi del laboratorio interculturale.

Il *mentor virtual agent* tenderebbe, quindi, a non problematizzare il caso analizzato, a non approfondire nel concreto le ipotesi di intervento della *mentee*, piuttosto si limiterebbe a offrire un quadro composito di piani di intervento – della scuola, della classe, dei servizi sociali, della *mentee*. Esso opterebbe per dimensioni sistemiche, non sintetiche, plurali, non singolari. Aristotele ha insegnato che, tuttavia

l'esperienza è cognizione de' singolari [...] perciò quando uno abbia il concetto e non l'esperienza, e conosca bene l'universale, ma ignori il particolare contenutovi, sbaglierebbe la cura molte volte: poiché l'oggetto della cura è piuttosto il singolare³⁵.

Il *mentoring* è terreno di coltura della saggezza pratica, della *phronesis*, si fonda su un sapere esperto, incarnato e contestuale, difficilmente automatizzabile senza perderne la cifra deliberativa e la profondità pedagogica. C'è il serio rischio che l'uso dei modelli predittivi e categoriali alla base degli algoritmi AI riduca la complessità dell'esperienza descritta, del caso analizzato, a schemi standardizzati, impoverendo la dimensione interpretativa, dialogica e situata della pratica docente.

³⁵ Aristotele, *Metafisica*, Libro I, cap. 1.

Sul piano etico e istituzionale, si pongono poi questioni cruciali legate alla tutela dei dati, alla trasparenza degli algoritmi, alla responsabilità delle decisioni e all'equità di accesso agli strumenti tecnologici. Inoltre, diventa imprescindibile la formazione dei *mentor*, dei tutor accoglienti e dei docenti universitari all'uso critico e consapevole dell'AI, affinché essa venga utilizzata come supporto alla relazione formativa e non come suo surrogato.

In conclusione, l'*AI-assisted mentoring* rappresenta potenzialmente un'opportunità per rafforzare la qualità e l'efficacia della formazione iniziale dei docenti, come prevista dal modello del D.P.C.M. 4 agosto 2023, a una serie, però, di condizioni: che venga sviluppata sulla base di casi significativi e strettamente ancorati all'esperienza, che sia di effettivo sviluppo della capacità riflessiva e dei saperi taciti dei docenti in formazione, che sia inserito in un quadro pedagogico che valorizzi tanto la 'precomprensione antepredicativa' quanto la 'comprensione predicativo-categoriale'.

L'auspicio è che le sperimentazioni e i progetti di sviluppo degli attuali algoritmi generativi e dei database vedano la stretta collaborazione tra informatici, studiosi della professionalizzazione docente e personale esperto della scuola.

LAURA SARA AGRATI
Pegaso Telematic University

RECENSIONI

G. D'Aprile, G. Bufalino, *Eco narrazioni. Atelier formativi per la cura educativa*, FrancoAngeli, Milano 2024

Il volume *Eco-narrazioni. Atelier formativi per la cura educativa*, curato da Gabriella D'Aprile e Giambattista Bufalino, restituisce in modo ben articolato l'impianto teorico-metodologico di un percorso di ricerca-formazione nato nell'ambito dell'Accordo di collaborazione tra il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania e il Comune di Ragusa. Il progetto, realizzato con la collaborazione dello spazio SoffiaSogno della Biblioteca civica di Ragusa, si configura come una significativa esperienza di Terza Missione e di *public engagement*, capace di coniugare riflessione pedagogica, sperimentazione formativa e ricadute territoriali. Al centro del volume si colloca il costrutto di eco-narrazione, assunto non in senso riduttivamente ambientalista, ma entro una prospettiva ecologica ampia e sistemica, in cui la narrazione si offre come dispositivo pedagogico, spazio di cura educativa e pratica di costruzione di significati. In tale orizzonte, il testo mostra come le competenze narrative possano concorrere alla promozione della cultura della sostenibilità.

La parte prima del volume esplora il potenziale trasformativo del racconto attraverso diverse lenti pedagogiche. Gabriella D'Aprile riflette sul 'sogno' (ivi, p. 21) come metafora educativa e sulla 'cura'

come risposta alla fragilità umana, proponendo una scuola che sia custode di avvenire. Giambattista Bufalino indaga i 'silenzi narranti' (ivi, p. 29), distinguendo tra il tacere come assenza e il *silere* come modalità germinativa che apre all'ascolto profondo della Natura e dell'Altro.

Il saggio di Laura Marchetti analizza la fiaba come scrigno dell'ecologia profonda (ivi, p. 39), evidenziando come la narrativa popolare tramandi un modello di coesistenza universale e di altruismo globale. Elena Zizioli e Giulia Franchi collegano il pensiero ecocritico alla resilienza, utilizzando la metafora delle piante vagabonde per descrivere percorsi di riscatto e di inclusione (ivi, p. 57). Infine, gli sguardi contemporanei di Letterio Todaro sulla letteratura di David Almond (ivi, p. 63) e di Leonardo Acone sull'opera di Italo Calvino (ivi, p. 73) mostrano come la finzione letteraria possa risvegliare un'identità terrestre e una sintonia profonda con il vivente.

La seconda parte, di carattere esperienziale e applicativo, documenta le prassi narrative elaborate dai docenti coinvolti nel percorso formativo, evidenziando la fecondità didattica degli atelier eco-narrativi. I contributi restituiscono una scuola che si fa spazio di relazione, di ascolto e di cura, affrontando, attraverso i molteplici linguaggi della narrazione, temi cruciali quali la gentilezza, l'empatia, la legalità, il rapporto con la natura e il riconoscimento delle differenze.

Particolarmente rilevante risulta, infine, la terza parte del volume, in cui Gabriella D'Aprile e Giambattista Bufalino offrono, da una parte, con *Storie tra i banchi*, una restituzione del percorso di chiara valenza metodologica, volta a ribadire la funzione della lettura come 'traliccio esistenziale' (ivi, p. 113) per l'incontro tra l'Io e il Tu; dall'altra, con *Sogni di carta*, una ricca proposta bibliografica e laboratoriale che si offre come utile strumento di lavoro per docenti, educatori e formatori impegnati nella progettazione di percorsi eco-narrativi in ambito scolastico e formativo. Nel suo

complesso, l'opera si distingue quale contributo di notevole interesse pedagogico e culturale, in grado di coniugare sensibilità educativa e apertura progettuale, valorizzando la trasferibilità delle pratiche e la loro significativa ricaduta nei contesti scolastici, formativi e territoriali. Il volume ribadisce la centralità della narrazione quale dispositivo pedagogico capace di generare cura, accoglienza e forme rinnovate di relazione con la Terra, assunta come orizzonte vitale e simbolico dell'esperienza educativa.

CLAUDIA GRASSO
University of Catania

E. Scaglia, *La scuola come centro di ricerca. Un'esperienza di rinnovamento pedagogico-didattico*, Studium, Roma 2025

Il denso volume che Evelina Scaglia, professoressa di Storia della pedagogia e dell'educazione presso l'Università degli Studi di Bergamo, offre alla comunità di studiosi si colloca al culmine di un itinerario di ricerca oramai di lunga durata sui principali esponenti del Gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna» e sul loro contributo alla riflessione pedagogica durante tutto il XX secolo. Dopo i lavori su Marco Agosti, Vittorino Chizzolini, Emiliano Rinaldini e la pionieristica ricostruzione bibliografica su Cesare Scurati, curata con Michele Aglieri, è ora il turno di Alfredo Giunti, autore di una significativa esperienza di rinnovamento pedagogico-didattico, ovvero la Scuola come Centro di Ricerca.

Il testo, come preannunciato in un primo capitolo che ha anche funzioni introduttive, si presenta come un'analisi microstorica condotta metodicamente, sulla base di fonti tanto secondarie quanto primarie inedite, tra le quali spicca soprattutto una nutrita serie di interviste a insegnanti che hanno collaborato con il *magister* Giunti assumendo il ruolo di discepoli di un «cenacolo diffuso» (p. 155) volto a «mettere in pratica l'ipotesi operativa proposta da Alfredo Giunti» (p. 111).

Senza avere la pretesa di entrare nello specifico nel merito del volume, in questa sede si intendono indicare quelli che paiono essere i quattro risultati più significativi che la ricerca apporta al panorama degli studi di riferimento. Il primo è senz'altro la riscoperta di una pagina di storia della scuola italiana, e più latamente di storia delle idee educative, del secondo Novecento su cui finora non molto era stato

detto, a parte qualche meritoria incursione, fra tutte la riedizione dell'opera di Giunti *La scuola come centro di ricerca* per la cura di Giuseppe Bertagna nel 2012.

Il secondo è la collocazione dell'esperienza di Giunti sul terreno della pedagogia e della scuola degli anni Settanta, che permette di riscoprire, attraverso un'adeguata ricostruzione storica di quel delicato decennio, una proposta teorico-didattica alternativa sia dal punto di vista epistemologico – nei confronti della coeva ascesa del paradigma delle scienze dell'educazione – sia da quello delle varie ideologie politiche. Emerge bene, quindi, come la proposta di Giunti si sia collocata all'interno di un quadro complesso di opzioni, talvolta abbastanza radicali, «a fronte dell'avanzata di una visione di uomo maggiormente centrata su istanze empiriche e tecnocratiche, di una delegittimazione dei ruoli educativi (a partire da quelli degli insegnanti) e di un'orizzontalizzazione delle relazioni educative nel passaggio da una 'società paterna' ad una 'società fraterna'» (p. 10).

La terza novità significativa del volume è rappresentata dalla rilettura critica dell'esperienza di Giunti quale permanenza, sul lungo periodo, di una riflessione (quella nata nell'alveo di «Scuola italiana moderna» tra anni Venti e Cinquanta del XX secolo) e di un incontro (quello tra il Gruppo pedagogico suddetto e Giuseppe Lombardo Radice, tra anni Venti e Trenta). Questo felice connubio, decisamente fecondo, pervade tanto l'esperienza di Giunti quanto lo sviluppo delle traiettorie pedagogiche bresciane per i primi decenni del secondo dopoguerra, testimoniando una continuità di fondo nella pedagogia italiana del XX secolo estremamente significativa soprattutto a fronte degli empiti innovatori, e talvolta distruttivi, che caratterizzarono le fratture generazionali del lungo Sessantotto italiano, dei

quali talvolta anche la pedagogia ha subito il fascino (pp. 11-12). Valorizzazione della cultura popolare e professionalizzazione della figura del maestro furono dunque le vie scelte da Giunti per porsi di fronte a una realtà in repentino mutamento, senza che ciò determinasse l'erosione di quel patrimonio pedagogico e umanistico accumulato nei decenni precedenti. Una via che, come ben ricostruisce l'autrice, ha radici pestalozziane e, lungo un percorso che recupera il meglio della riflessione di Lombardo Radice, viene irrobustita da un saldo cristianesimo maturato nell'alveo della fucina bresciana (pp. 31-58): quest'ultimo affluente, sostanzialmente dall'arrivo in Italia della riflessione di Jacques Maritain e dall'approfondimento di pedagogisti quali Eugene Dévaud e Raymond Buyse, si erge a «garanzia dell'autonomia del pensiero pedagogico da quello delle scienze dell'educazione, [avendo] come suo ancoraggio sul piano dell'antropologia pedagogica [...] il permanere di un'idea di persona umana riconosciuta nelle sue dimensioni ontologiche e gnoseologiche» (p. 29). Così, la 'ricerca' portata avanti nella Scuola di Giunti, lungi dall'essere un approccio sperimentalistico di matrice neopositivista, è emblema di un sapere multidisciplinare e irriducibilmente 'umanistico' – nel senso più etimologico del termine, ovvero quello di 'legato alla persona umana' –, posto al crocevia di itinerari «per la formazione intellettuale, per l'azione pratica e per lo sviluppo delle attitudini civiche e sociali» (p. 77). Un processo galileiano, ma anche 'lombardiano' nella misura in cui prende avvio dalle «cianfrusaglie ricavate [...] dalle tasche degli allievi» (*ibidem*), per «far rivivere a ciascun alunno il percorso compiuto dal *lógos* umano nel corso dei millenni» (p. 78). Si evitava, occorre sottolinearlo, «il pericolo di scade-
re in forme di intellettualismo, se si fosse tenuta a mente l'importanza di coniugare ri-

cerca, azione, intervento razionale e responsabile, carità, per poter rispondere al meglio alla tensione etica e sociale presente nella persona umana» (p. 81).

Infine, quale ultimo apporto significativo del volume al panorama scientifico della ricerca storico-educativa, occorre segnalare il suo collocarsi *sine ira et studio* all'interno di una via storiografica tesa a recuperare il patrimonio culturale rappresentato dalla riflessione pedagogica negli anni Trenta e Quaranta, senza alcuna concessione ad una lettura politicamente polarizzata. Se il clima culturale del dopoguerra risultava contraddistinto da fratture (e talvolta di queste si nutriva – cattolici contro laici, fascisti contro antifascisti, moderati contro progressisti), è pur vero che l'operazione culturale portata avanti dal Gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna» tendeva, in chiave pedagogica, al superamento e alla unificazione di queste fratture – dalla separazione dei fini dai metodi, di maritainiana memoria, che permette di inglobare parte dell'attivismo, al 'bambino di Lombardo Radice', che rappresenta invece un dialogo con i segmenti più vitali dell'idealismo –. Ricostruire questa operazione culturale, ed il significato di cui essa si fece portatrice per la scuola italiana del secondo dopoguerra, consente all'autrice di districarsi tra le vischiosità ideologiche per raggiungere non tanto un terzismo di maniera, quanto piuttosto una visione delle dinamiche storico-pedagogiche il più completa e onnicomprensiva possibile.

EMILIO CONTE
University of Bergamo

M. Capo, *Cacciatori di sogni, cartografi e giardinieri...per orientarsi nell'era della complessità. Apprendimento permanente e nuove sfide educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2026

Nel contemporaneo contesto educativo, definito da forti trasformazioni sociali e caratterizzato da una crescente complessità dei sistemi lavorativi e formativi, le transizioni scolastiche e professionali sono sempre maggiori; in tal senso, l'autrice Marianna Capo, suggerisce la chiave di lettura dell'orientamento quale processo trasformativo per «fornire a tutti gli strumenti necessari per muoversi con consapevolezza fra le possibilità sempre nuove» (p. 65). Progettare un processo di orientamento significa creare spazi, dialoghi e incontri oltre le transizioni, interpretando il verbo 'orientare' come la capacità di posizionarsi all'interno delle diverse sfere della vita (p. 20). Il fine è aspirare ad una pedagogia che abbia come compito quello dell'accompagnamento e affiancamento all'emancipazione della persona, guidando l'educando verso la costruzione di un pensiero critico e, allo stesso tempo, costruire una relazione educativa che lo renda protagonista attivo del proprio cambiamento (Freire, 1970). Occorre dunque integrare l'orientamento nelle pratiche educative ripensando questo momento all'interno di un sistema olistico e integrato fra istituzioni formali e contesti locali, incoraggiando la collaborazione e la creazione di una rete educativa che supporti la fioritura di ogni persona (p. 110). Già Dewey nel 1916 sottolineava come la generazione di un approccio educativo, che coinvolgesse tutti i membri della società, rafforzasse un'idea democratica e accessibile di scuola.

Oggi, invece, all'interno di una società frammentata, l'orientamento rischia di trasformarsi in una trasmissione di conoscenze e informazioni, incapace di «fornire alle persone competenze e valori necessari per interpretare la complessità del mondo moderno» (p. 113). In questo inquadramento diventa centrale, per affrontare le attuali sfide, come la povertà educativa o la dispersione scolastica, la costruzione di un patto educativo fra scuola e territorio in cui la comunità assuma il ruolo di co-costruttore del sapere, dove l'educazione, intesa come atto di libertà e trasformazione collettiva, è da pensarsi radicata in un contesto socio-culturale (Freire, 1970).

Pertanto, l'autrice delinea il compito di reinterpretare la formazione come processo di orientamento, di progettazione del sé finalizzato ad accompagnare la persona nelle varie età della vita e a renderla capace di operare scelte responsabili e consapevoli sul proprio progetto futuro (p. 11). Occorre dunque ripensare la scuola come «laboratorio di crescita, capace di far emergere talenti nascosti e accompagnare verso scelte consapevoli» (p. 38), ma anche insistere su programmi di orientamento lungo tutto l'arco della vita al fine di promuovere competenze per consentire di acquisire strumenti e strategie per la gestione delle transizioni (Grimaldi, 2024).

Si configura in tal senso il ruolo della «pedagogia come scienza dell'orientamento» (p. 11) entro il quale ripensare e riprogettare progetti di sviluppo personali, formativi e professionali. Il pedagogista assume un ruolo di guida e facilitatore accompagnando le persone nella gestione delle transizioni non limitandosi alla trasmissione di saperi, ma progettando interventi educativi perso-

nalizzati in base alle necessità e potenzialità uniche di ogni persona (p. 121). Tale progettazione assume un carattere esistenziale in quanto promuove una concezione dell'apprendimento centrata sulla persona, considerando l'acquisizione delle conoscenze come parte di un più ampio percorso di crescita personale e di autorealizzazione, finalizzato a favorire processi educativi orientati allo sviluppo dell'autonomia (Cunti, Priore, 2020). Pertanto, il percorso di orientamento diventa un processo di crescita, capace di incoraggiare l'esplorazione di sé, la comprensione delle proprie aspirazioni e la pianificazione di un percorso di vita che rispetti l'identità e l'unicità di ciascuno, in cui raccontare e raccontarsi per definire un quadro di riferimento «attraverso cui esplorare, comprendere e dare valore al proprio percorso umano» (p. 159). Alcuni fra i 'metodi valorizzanti', in tal senso, sono l'approccio narrativo e il bilancio di competenze: due strumenti che accompagnano le persone nel loro percorso di crescita promuovendo competenze riflessive e autovalutative al fine di ricostruire il proprio percorso. Nel dettaglio, Capo descrive la narrazione quale approccio pedagogico che consente di riflettere sulla propria esperienza sostenendo le persone nell'attribuzione di significati trasformando il passato in una risorsa capace di generare categorie nel presente (p. 161); infatti, «raccontare e raccontarsi, non è soltanto un atto comunicativo, ma un processo cognitivo» (p. 169). Includere la capacità di riflessione nei percorsi di orientamento permette di esplorare le proprie esperienze stimolando una consapevolezza di sé e una comprensione delle proprie potenzialità e talenti. Il bilancio di competenze, invece, rappresenta uno strumento che «supporta gli individui nella ricostruzione, documenta-

zione e valorizzazione del proprio percorso educativo, professionale e personale» (p. 181) dal quale poi definire una progettualità. Il filo conduttore di ogni processo educativo che volge lo sguardo al futuro richiede allora di assumere una prospettiva ampia e multidimensionale delle competenze, capaci di coniugare conoscenze tecniche, capacità trasversali e attitudini personale (p. 243): per questo motivo, è fondamentale la predisposizione di setting educativi che facilitino l'apprendimento dall'esperienza e di metodologie educative che permettano una circolarità non gerarchica fra teoria e pratica. In questo senso l'orientamento riveste «un ruolo centrale e si configura come processo continuo, integrato e fortemente personalizzato» (p. 244) nel quale è possibile sviluppare competenze trasversali che offrano lungo tutto il corso della vita concrete opportunità di *empowerment* individuale.

ANNA SALA
University of Bergamo