



Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

a cura di Alessandra La Marca e Antonio Marzano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Filippo Gomez Paloma *(Università degli Studi di Macerata)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Marco Lazzari *(Università degli Studi di Bergamo)*

Roberto Trincherò *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Valentina Grion *(Università degli Studi di Padova)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Massimo Margottini *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022



ISBN volume 978-88-6760-985-7
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

IX.

Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola

The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school

Monica Bertolo – *Università di Bologna*

Abstract

In che modo è possibile ripensare l'educazione, con i suoi rituali e pratiche, per ovviare al “deserto emotivo”, all'assenza di spazi di riflessione, all'insignificanza e all'impovertimento della comunicazione? Dal momento che la realtà, come dice Musil, non esclude il senso della possibilità (Musil, 1957), è allora importante ripensarla sempre, «[incoraggiando] i giovani [a concepire] universi alternativi, perché, prima di essere reale, la vita deve essere fantasticata» (Galimberti, 2021).

Tale studio propone allora una riflessione in merito alle metodologie utilizzabili e alle attività che si possono svolgere per approcciare e affrontare in modo culturalmente complesso e appropriato narrazioni di fantasia in ambito educativo. Se impostato secondo pratiche attive, dialogiche e euristico-riflessive, il fantastico, proprio per la sua capacità di evocare rifugi segreti, veri e propri luoghi di iniziazione in cui l'adolescente può sperimentarsi in piena libertà (Bertolino, Miari, Zucchini, 2009), e il suo linguaggio specificamente metaforico, può contribuire a affinare non solo la competenza narrativa, ma anche a sostenere uno sviluppo ampio e libero dell'immaginario giovanile, della creatività e della capacità di giudizio critico nei confronti di orrori, storture e luoghi comuni (Be-seghi, 2012).

In what way is it possible to rethink upbringing, with its rituals and practices, to overcome the “emotional desert”, the absence of spaces of reflection, the insignificance and impoverishment of communication? Given that reality, as Musil says, does not exclude the sense of the possible (Musil, 1957), it is thus important to re-

think it all the time, “[encouraging] the young [to conceive] alternative universes as, before being real, life must be imagined (Galimberti, 2021).

This study thus proposes a reflection with regard to the methodologies that can be used and to the activities that can be carried out to approach and tackle, in a culturally complex and appropriate manner, narratives of the imagination in an educational setting. If set out in accordance with active, dialogic and heuristic-reflective practices, the fantastic, precisely for its capacity to evoke secret shelters, actual places of initiation in which an adolescent can experiment in full freedom (Bertolino, Miari, Zucchini, 2009), and its specifically metaphorical language, can contribute not only to hone narrative competence, but also to sustain an ample and free development of youth image, of creativity and of the capacity of critical judgement towards horrors, twistedness and commonplaces (Beseghi, 2012).

Parole chiave: Complessità, competenza narrativa, pensiero divergente, immaginario.

Keyword: Complexity, narrative competence, divergent thinking, imaginary.

1. Introduzione

I rivolgimenti sociali, culturali ed economici in atto e il contemporaneo diffondersi di forze e sentimenti divisivi, come il rifiuto del diverso, l'intolleranza e la sopraffazione del più debole rendono sempre più necessario un ripensamento profondo dell'educazione. La sfida che la società contemporanea deve oggi affrontare riguarda infatti la conquista di una democrazia sempre più diffusa e aperta al confronto con la profondità della condizione umana. Non basta quindi il solo addestramento alle tecniche del ragionamento, ma si rende necessaria anche una formazione che punti alla valorizzazione dell'immaginazione (Abbate, 2005), per riuscire a guardare la realtà in profondità e rendere visibile quanto di perturbante, magico e misterioso essa racchiude. Allo stesso modo, per resistere al dilagante efficientismo economico, che omologa e comprime l'orizzonte degli affetti e dei sentimenti (Mannucci, 2012), è fondamentale accompagnare i ragazzi nella loro crescita emotiva, affinché scoprano, esprimano e gestiscano il proprio mondo interiore.

Tra i vari modi possibili per adempiere a un compito così complesso e impegnativo vi è sicuramente quello di rinforzare le competenze narrative,

essendo la narrazione da sempre un'attività fondamentale e una pratica sociale e educativa che risponde a molteplici funzioni: dal "fare memoria" alla condivisione di esperienze collettive, dall'apprendimento al puro intrattenimento. Tuttavia, benché studiosi di varie discipline, quali l'epistemologia, l'antropologia, la storia, la sociologia, la neuropsichiatria infantile, la psicanalisi e la psicologia, ne abbiano ribadito l'indispensabilità in quanto strumento di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà e di facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo (<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>), la modernità in realtà ha contribuito ad affievolirne il valore. «Le scuole devono [invece] coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata» (Bruner, 2000). Il pensiero narrativo e quello logico-scientifico sono infatti le due principali forme di organizzazione e gestione della conoscenza del mondo e di strutturazione dell'esperienza immediata (Bruner, 1969). L'intelligenza narrativa apre però alla polisemia e alla possibilità, mentre quella paradigmatica chiarisce e toglie le ambiguità. La voce narrante della mente consente inoltre di vivere delle esperienze surrogate, soprattutto emozionali, senza esporsi in prima persona: le storie sono simulatori di volo, un modo per delineare scenari, ipotizzare comportamenti, etc., senza rischiare nulla (<http://accademiadineuropedagogia.centrooida.it/>), ma anche per ristrutturare memorie e ricordi intimi e consentire quindi all'identità soggettiva di ridefinirsi in un confronto costante anche con l'altro (Bruner, 2006). Essendo in grado, pertanto, di conservare e trasmettere un sapere di tipo pratico e di influenzare l'agire umano, la narrazione costituisce a tutti gli effetti una modalità veramente significativa di apprendimento, che coinvolge il soggetto in maniera totale, garantendogli una più profonda conoscenza di sé e del mondo (<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>).

Ma in che modo si può perfezionare e rafforzare tale competenza a scuola in un'età di transizione come l'adolescenza? Trattandosi di un'abilità che può essere coltivata e non di una dote innata, è fondamentale fornire ai ragazzi racconti di vario tipo e genere, nella convinzione, come aveva già individuato lo stesso Bruner, che le narrazioni possano migliorarne le funzioni linguistico-cognitive, la capacità immaginativa e la dimensione affettiva e motivazionale, visto che di solito nelle storie si intrecciano due piani: lo "scenario dell'azione", cioè gli eventi e gli accadimenti, e quello della "coscienza", costituito dai vissuti emotivi e dagli eventi mentali dei protagonisti (Bruner, 1988). Poiché è connaturata nell'uomo la tendenza all'intersoggettività, intesa come «capacità di capire, attraverso il linguaggio e i gesti o con altri mezzi, cosa hanno in mente gli altri» (Bruner, 2000), i giovanissimi, a contatto con le storie, possono allora acquisire una molteplicità di informazioni relative alle vicende raccontate, ai possibili modi di viverle ed esprimerle, alla possibilità stessa di interpretarle, elaborarle e ren-

derle arricchenti sul piano esistenziale, nonostante la sofferenza e la negatività che implicano. È come se si esercitassero, anticipatamente, a viverle sul piano del possibile e a trovare modalità per accettarle e non subirle (Contini, 1992).

Per favorire pertanto lo sviluppo di una competenza narrativa negli adolescenti, affinché riescano ad attribuire significati ai fatti che li circondano e a dotare di senso anche loro stessi, è fondamentale trattare, in modo culturalmente complesso, critico e appropriato, vari tipi di narrazioni. Ma allora è importante proporre anche quelle di contenuto fantastico, che tra l'altro si confermano come letture sempre apprezzate dai giovani, perché riescono a tenere all'erta i sensi e a catturare l'attenzione per le loro atmosfere meravigliose, inquietanti, fascinose e offrono la possibilità di comprendere meglio, in quanto ne chiariscono i meccanismi, le situazioni e i rischi (Gramigna, 2013), questioni personali, come delusioni narcisistiche e affettive, rivalità amicali, egocentrismo e aggressività asociale.

Qualcuno potrebbe però a questo punto muovere delle obiezioni: quali?

1. Il fantastico, per le sue classiche figure (streghe, draghi, orchi...), topografie e azioni, spesso perniciose e malefiche, genererebbe anche turbamento. Ma allora i ragazzi dovrebbero limitarsi a leggere solo racconti che non hanno alcun rapporto con la loro storia personale e i loro problemi, perché diversamente rischierebbero di essere traumatizzati (Held, 1978). Se però «Il fantastico è [effettivamente] l'arte di trascendere l'angoscia, l'allucinazione e l'ossessione» (Schneider, 1974), riconoscersi nelle creazioni fantastiche altrui diventerebbe addirittura liberatorio: i ragazzi constatarebbero che pure pittori, scrittori, cineasti, etc. hanno creato ed esteriorizzato situazioni strane, facendo leva sul fatto che il fantastico, irrompendo nello spazio domestico e familiare, è in grado di sovvertire regole e certezze e di ribellarsi a un conformismo preconfezionato (Ponzio, Tundo, Paulicelli, 1983).

2. Il fantastico agirebbe a livello compensativo: quando l'uomo soffre troppo evade, sogna e la soddisfazione simbolica dei desideri gli impedirebbe di agire, cercare oltre, lottare, inventare l'avvenire (Held, 1978). Ma il mito del «fantastico-oppio» (Held, 1978) può essere ribaltato, ricordando le parole di Paul Valéry: «I miti sono l'anima delle nostre azioni [...]. Non possiamo agire se non movendoci verso un fantasma» (Valéry, 2011). Il sogno, secondo la sua visione, costituirebbe il motore del reale e il desiderio uno dei fattori del progresso.

Secondo una visione di questo tipo, la letteratura fantastica fornirebbe allora materiale letterario per strutturare fantasie e sollecitare la creatività. Se educare significa aiutare un soggetto che sta crescendo a comprendere e a interpretare il mondo, anche il fantastico, con i suoi elementi onirici e

la sua grammatica organizzata su assonanze, contiguità, allusioni più che su causalità e cronologia, potrebbe pertanto offrire spunti metodologici, stili cognitivi, estetici e culturali per elaborare differenti scenari di senso del reale e approdare a nuovi contenuti esistenziali (Gramigna, 2013). Tra le grandi sfide educative della contemporaneità c'è proprio quella di riuscire per l'appunto a conciliare la certezza e il rigore del *logos* con l'indeterminatezza e la precarietà del *pathos*. La realtà stessa, come dice il filosofo francese Foucault, non è solo ordine, ma anche sogno, intendendo per quest'ultimo quella dimensione in cui l'esistenza si manifesta nella sua forma primigenia, autentica e priva di qualsiasi orpello e dalla quale l'immaginario attinge tuttavia gran parte del suo materiale (Gramigna, 2013).

2. La proposta

Ma che cosa si può fare allora per affrontare lo studio della letteratura fantastica in modo culturalmente complesso e appropriato a scuola? Quali metodologia, criteri di selezione delle narrazioni e tipologia di attività potrebbero rivelarsi più efficaci per portare tutti gli studenti ad apprezzare un genere che ha caratteristiche riconoscibili e a sviluppare al tempo stesso un atteggiamento esplorativo e critico nei confronti della lettura?

Tra le varie metodologie utilizzabili per consolidare la competenza narrativa su narrazioni di tipo fantastico una proficua strategia operativa potrebbe essere quella di costruire comunità riflessivo-interpretative, che, ispirandosi ai principi del costruttivismo, privilegiano il dialogo e la comunicazione democratica per la negoziazione dei significati, la loro ristrutturazione attiva e il miglioramento delle interazioni sociali (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/italiano-comunicazione-soft-skills.html>). Un ambiente di apprendimento siffatto, orientato al confronto di idee e alla cooperazione, dovrebbe però sempre contare sulla leadership di un docente-facilitatore, che incoraggia i ragazzi a dialogare, conversare e discutere in modo collaborativo su testi da esplorare e disambiguare nei loro significati espliciti e impliciti, attraverso l'ascolto reciproco, l'argomentazione delle proprie posizioni, l'integrazione dei diversi punti di vista, la sollevazione di domande e ipotesi, l'evidenziazione di elementi incerti e problematici, la negoziazione di possibili e ragionevoli conclusioni, etc. (Bleza Picherle, 2013).

Come ci si potrebbe invece orientare nella selezione dei testi, visto che, secondo il processo non lineare del *Reading Circle* (Aidan C., 2015), qualsiasi percorso programmato e progettato di lettura parte sempre da una scelta, che diventa tanto più complicata quanto più l'offerta proveniente dall'industria culturale risulta ampia e variegata?

Innanzitutto, bisognerebbe sempre considerare l'età e le caratteristiche dei ragazzi destinatari (contesto di riferimento, retroterra familiare e culturale, livello di competenza, motivazione alla lettura, etc.). Dopodiché, sarebbe fondamentale anche il loro diretto coinvolgimento, perché optare per un libro piuttosto che per un altro richiede discussioni, confronto di opinioni, valutazione delle sue qualità e criticità, in base anche alla differente tipologia: fiaba, racconto/novella, romanzo, saga, albo illustrato, silent book, fumetto, manga, graphic novel, etc.

Uno dei criteri cui rifarsi per una selezione significativa di narrazioni di contenuto fantastico dovrebbe essere in primis la qualità estetico-letteraria. Andrebbero scelti infatti testi che hanno uno stile connotato da cura, raffinatezza e spessore artistico (Marchetta, 2015); mostrano una scrittura autenticamente ispirata, guizzante sotto il profilo creativo, fluida, musicale e dal ritmo coinvolgente; contengono «storie boschive», «storie di ricerca, di scoperta, di apertura» (Blezza Picherle, 2013) e non a tema o per i valori che si suppone esse contengano (Andruetto, 2014); che mettono il giovane lettore nella direzione delle grandi domande, di icone, di immagini simboliche e di archetipi ben modellati e capaci di condurlo in viaggio verso i propri altrove interiori (Hamelin, Bindi, 2021); che lo aggancino emozionalmente e gli facciano sperimentare qualcosa di forte, anche se nello spazio protetto della finzione. Ma andrebbero poi presi in considerazione e valutati anche libri vincitori di premi, apprezzati e richiesti dai lettori; novità editoriali recensite positivamente, anche se la loro efficacia magari non è stata ancora testata; versioni diverse della stessa storia o testi da cui sono stati ricavati adattamenti per il cinema, la televisione, etc.; best seller con le rispettive communities di fan, fandom e fan fiction (Aidan, 2015).

Selezionati i testi, come sarebbe infine meglio proporli? Racconto, lettura ad alta voce-rilettura o lettura autonoma? Affidarsi alla fascinazione seduttiva di una voce che ammantava i contenuti delle parole di un alone aurorale e che, in quanto custode di memoria, ricorda attraverso l'immaginazione (Baliani, 2017) potrebbe costituire un buon punto di partenza per avvicinare apprendisti lettori ai piaceri della narrazione. È più facile, infatti, trovare qualcuno che non ami leggere che qualcuno che non ami ascoltare storie.

Una valida alternativa al racconto orale potrebbe essere la lettura ad alta voce, che permetterebbe al lettore di fare esperienza di come funziona una storia. Protetto dalla competenza dell'interprete, egli avrebbe modo di renderla familiare, facendola risuonare e sperimentandola nella propria interiorità (Aidan, 2015). Trattandosi però di un atto interpretativo focalizzato sul testo più che sull'interprete e sul pubblico, essa richiederebbe da parte di chi legge la capacità di osservare e ascoltare ogni singola narrazione nella sua struttura, nelle sue parole, nel suo linguaggio, nel suo ritmo,

nei suoi peculiari segnali di senso, per evitare di stravolgerla sulla base di un'arbitrarietà soggettiva e consentire a chi ascolta di costruirne i significati (Blezza Picherle, 2013; Cappelli, Ferrara, Mittino, 2018; Ferrara, 2021).

Pure la rilettura, integrale o parziale, di un testo già letto dovrebbe essere sempre garantita per rinnovare il godimento originario, rassicurare i giovani lettori di fronte a testi con elementi inquietanti, che scatenano forti emozioni, che evidenziano problemi silenti, che narrano paure più o meno conosciute, e assicurare un'analisi più approfondita.

Se ascoltare racconti orali e letture ad alta voce potrebbe di sicuro influire positivamente sugli aspetti motivazionali, sarebbe necessario, tuttavia, insistere anche sul consolidamento delle abilità di lettura autonoma, sia silenziosa che a voce alta, dal momento che essa attiva aree del cervello diverse da quelle deputate alla sola decodifica di un testo parlato.

Per quanto riguarda invece la tipologia di attività da progettare, proporre e svolgere per trasformare lettori inesperti e/o ingenui in lettori critici, abituali e appassionati si dovrebbe puntare a pratiche didattiche che hanno come obiettivo l'acquisizione di capacità di comprensione e interpretazione sempre più raffinate da parte degli studenti. Ma in che cosa differenziano esattamente queste due abilità? La comprensione riguarda l'individuazione dei «significati più evidenti» (Iser, 1987), ossia di quegli elementi abbastanza chiaramente rilevabili e oggettivamente condivisibili: trama, ambienti, tematiche, caratteristiche principali dei personaggi (Blezza Picherle, 2013). Mentre l'interpretazione concerne il riconoscere, l'afferrare, sulla base dei segnali testuali, letterari e iconici, l'implicito, l'omesso, il sottinteso, l'alluso, il simbolico, l'allegorico, il metaforico, tutti aspetti tipici del racconto polisemico (Blezza Picherle, 2013). In che modo allora affinarle e svilupparle? La comprensione potrebbe essere migliorata attraverso l'osservazione mentale, che, secondo la metodologia americana del *Reading and Writing Workshop*, consiste nel disegnare in modo assolutamente personale (sono vietate riproduzioni da fonti cartacee o digitali), particolareggiato e dettagliato una scena appena letta, inserendo anche delle didascalie (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021) o il *thinking talking*, utile a esplicare il processo mentale che porta il lettore a ipotizzare ad esempio il significato di una parola sconosciuta in base al contesto. L'interpretazione potrebbe essere invece stimolata incoraggiando gli studenti a monitorare la ricostruzione degli eventi; a indagare i rapporti di causa-effetto; a costruire significati intorno a simboli e temi; a fare previsioni su: possibili eventi futuri, sulle svolte della trama, sulle decisioni dei personaggi, sull'epilogo più probabile; a riflettere sulle proprie reazioni al racconto; a creare connessioni personali forti, profonde e non superficiali, con altri parti del testo e con il mondo in cui il lettore vive (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021). Questo tipo di attività richiede però che l'insegnante

ponga domande che inducono il lettore a interrogare di continuo la narrazione oggetto d'indagine (Aidan, 2015) e lo aiuti anche a capire se le sue interpretazioni sono attendibili o meno, perché confermate e avvalorate da prove e indizi testuali.

Un'altra tipologia di attività potrebbe essere quella di esplorare le figure archetipiche (eroe, cattivo, mago, saggio, folle, seduttore, esploratore, creatore, custode, governante, etc.), mitologiche (fate, folletti, streghe, unicorni, draghi, ondine, spiriti del bosco, etc.) e gli altri elementi simbolici (viaggio, spazi-Altrove, colori, magia, etc.) più frequenti e tipici delle storie di fantasia (Grandi, 2011). Una siffatta analisi permetterebbe infatti al lettore di verificare, utilizzando un ragionamento di tipo analogico, come queste immagini simboliche sono state aggiornate rispetto alla tradizione fantastico-fiabesca e anche qual è il loro significato rispetto ai pensieri, alle emozioni e ai comportamenti ricorrenti dei personaggi delle storie lette. Inoltre, questa immersione in un mondo altro gli consentirebbe di pensare il diverso, il possibile; di mettersi in gioco e di ipotizzare infine un cambiamento in prospettiva per sé e il mondo in cui vive e agisce (Blezza Picherle, 2013).

Sarebbe inoltre importante improntare delle attività per rilevare a quali strutture linguistiche e stilistiche ricorrono gli scrittori di narrazioni di tipo fantastico, analizzando come sono il ritmo narrativo, le descrizioni, gli incipit e i finali, il lessico, come si presentano e quanto sono frequenti i dialoghi e i monologhi, in che modo è proposto il gioco dei punti di vista, quanto spesso si ricorre a un linguaggio mimetico vicino al parlato quotidiano, quali e di che tipo sono le figure retoriche presenti: analogie, similitudini, metafore, etc. (Blezza Picherle, 2013). Per questo tipo di approfondimento si potrebbero proporre quindi degli esercizi per l'individuazione di parole, frasi, espressioni o procedimenti narrativi che generano particolari stati emotivi; che sono contraddistinti da un elevato potere iconico e figurativo; che appaiono metaforici o che creano un effetto di illusione.

3. Risultati

Quali possibili ricadute potrebbe avere il percorso tracciato dal punto di vista educativo?

Per prima cosa si eviterebbe un insegnamento di tipo trasmissivo che utilizza schemi impersonali e parametri numerici di tipo binario ai quali rispondere con un sì o con un no senza però approfondire (Baliani, 2017). Tale modalità di lavoro, incentrata sulla discussione aperta e corresponsabile, potrebbe rivelarsi efficace per consolidare nei ragazzi quelle abilità comu-

nicative, negoziali, interculturali, di pensiero critico, di risoluzione di problemi e di creatività ritenute strategiche anche dall'UE. La scelta di un approccio attivo e partecipativo potrebbe infatti contribuire ad abbattere quel torpore cognitivo cui li ha abituati una stimolazione sensoriale amplificata (L'Ecuyer, 2013), sollecitandoli a non accettare passivamente nozioni inerti, saperi assertivi, parziali e modi di vita ripetitivi, meccanici e abituali, ma a sondare possibilità alternative e a scovare nuove conoscenze (Beseghi, 2008). Come dovrebbe però svolgersi questo scambio interattivo per essere veramente significativo dal punto di vista degli apprendimenti e delle relazioni? Sulla base innanzitutto di una comunicazione trasparente e una relazione di fiducia tra i soggetti coinvolti, attivata attraverso domande stimolo, proposte dall'insegnante, non retoriche, né inibitorie, ma capaci invece di stimolare una ricerca di tipo investigativo e di innescare diversità e ricchezza di opinioni (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/italiano-comunicazione-soft-skills.html>).

Questo atteggiamento incoraggiante dell'adulto e l'incontro con narrazioni di tipo fantastico polisemiche e «punteggiate di spazi vuoti, custodi di voci ambigue e nascoste, mosaici di citazioni e allusioni, luoghi di contraddizioni, silenzi, valori simbolici, morale nascosta» (Tauveron, 2004) dovrebbero indurre i ragazzi a recuperare il senso della lettura profonda, quella che permette di trattenere parole, frasi, brani, che rendono più espressivo e articolato il linguaggio, inteso come capacità di testimoniare il sé, esprimendo emozionalmente e razionalmente la propria diversità (Gotti, 2021), di disporre di più risorse da applicare a ciò che leggono, e di rafforzare le loro capacità inferenziali, deduttive e analogiche (Wolf, 2018). Riuscirebbero così a dotarsi anche di quella *pazienza cognitiva* necessaria per immergersi nei mondi creati dai libri e nella vita e nei sentimenti degli "amici" che li abitano. E tale trasferimento immaginativo da una qualsiasi realtà presente a un luogo interiore consentirebbe loro sia un cambio di prospettiva che un'immedesimazione empatica per quel che riguarda anche il riconoscimento degli inevitabili fardelli dell'esistenza umana: paura, ansia, solitudine, malattia, incertezze d'amore, perdita, rifiuto e la morte stessa (Wolf, 2018).

Il carattere investigativo rivolto all'opera letteraria di genere fantastico da svolgersi attraverso l'esplorazione e la valutazione condivisa di ragionamenti e opinioni fornirebbe quindi linfa vitale per motivare e migliorare il pensiero critico e creativo degli studenti (www.parliamodiinsegnamento.it) e rappresenterebbe contemporaneamente un momento di crescita intra e interpersonale.

L'incontro con storie galvanizzanti (Rundell, 2020) e capaci di innescare la fantasia, non quella però prefabbricata e impoverita dei diktat della moda e della pubblicità, ma quella dirompente, che si insinua tra le crepe

dell'ordinarietà del reale, spalancando nuovi mondi e facendo affiorare altre visioni, consentirebbe infine di nutrire l'immaginario dei giovani, spronandoli a vivere l'inattuale, l'inedito e a osservare il mondo con uno sguardo più trasgressivo e anticonformista (Beseghi, 2012).

4. Conclusioni

Quella tracciata in questo contributo è una riflessione in merito all'importanza di progettare percorsi ermeneutici di tipo narrativo tra le pratiche didattiche. Incontrare tanti e diversi racconti permetterebbe infatti ai giovani di arricchire la propria personale enciclopedia di storie (Cardarello, 2004) e di portarsi anche là dove il pensiero si ferma per paura dell'ignoto. La proposta di narrazioni di qualità, pregnanti di senso e metaforiche, potrebbe rivelarsi straordinariamente arricchente dal punto di vista dell'elaborazione immaginativa e costituirebbe anche un fondamentale esercizio di cittadinanza. Darebbe infatti la possibilità di interessarsi alla vita di qualcuno diverso da sé e al contempo di entrare sempre più in contatto con la propria (Cappelli, Ferrara, Mittino, 2018). Di fatto è così anche nella realtà: ognuno deve confrontarsi di continuo con il proprio Sé, la casa, e l'Altro, il mondo, due spazi molto distanti, ma al contempo necessari l'uno all'altro. Questo processo di riconoscimento della qualità del vissuto di un altro interlocutore permetterebbe di decentrarsi, relativizzare l'unicità del proprio punto di vista e accettarne la parzialità (Antonietti, Molteni, 2014), riducendo il rischio di quell'analfabetismo emotivo, che appare tanto grave quanto lo sono le lacune culturali.

Per una effettiva pedagogia dell'immaginario sarebbe allora auspicabile continuare a offrire ai ragazzi quei prodotti narrativi che hanno una struttura piena di ritmo e movimento, sostenuta da parole usate in maniera creativa e originale, che favoriscono l'irrompere del nuovo e del diverso e offrono al lettore/ascoltatore una visione pluriprospectica (Catarsi, 2010). Di fronte alle contraddizioni del mondo attuale la disponibilità di storie siffatte, anche di contenuto fantastico, che propongono una rottura degli schemi consueti, potrebbe rivelarsi a tutti gli effetti un balsamo per ricomporre le lacerazioni e aprire la realtà quotidiana alle infinite possibilità creative dell'immaginazione.

Riferimenti bibliografici

- Abbate, F. (2005). *L'occhio della compassione: immaginazione narrativa e democrazia globalizzata in Martha Nussbaum* (p. 67). Roma: Studium.
- Aidan, C. (2015). *Il lettore infinito*, tr. it. di Gabriela Zuzzhini. Modena: Equilibri.
- Andruetto, M. T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri.
- Antonietti A., & Molteni S. (2014). *Educare al pensiero creativo*. Trento: Erickson.
- Baliani M. (2017). *Ogni volta che si racconta una storia*. Roma-Bari: Economica Laterza.
- Beseghi E. (2012). Per una pedagogia dell'immaginario. Il contributo della letteratura per l'infanzia. In *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali* (a cura di L. Guerra). Bologna: CLUEB.
- Bleza Picherle S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1969). *Il pensiero. Strategie e categorie*, tr. it. di E. Rivero. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*, tr. it. di R. Rini. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà", In M. Ammanniti, D.N. Stern (ed.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Laterza: Roma-Bari.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. di L. Cornalba. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, tr. it. di M. Carpitella. Roma-Bari: Laterza.
- Cappelli, M., Ferrara, A., & Mittino, F. (2018). *Se saprei leggere bene*. Belvedere Marittimo: Coccolebooks.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Parma: Junior.
- Catarsi. E. (2010). *La fantasia al potere*. Roma: Armando.
- Cavadini, L., De Martin, L., & Pianigiani, A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galimberti, U. (2021). *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Gotti, G. (2021). *Come un giardino*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Gramigna, A. (2013). *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A. (2013), *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa* (pp. 42-43, 56-57). Roma: Aracne.
- Grandi, W. (2011). Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi. In E. Beseghi, G. Grilli (eds.), *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.
- Hamelin, & Bindi R. (2021). *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*. Milano: Salani.

- Held, J. (1978). *L'immaginario al potere. Infanzia e letteratura fantastica*, tr. it. di G. Sforza. Roma: Armando.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educare allo stupore*, tr. it. di V. Cerqua. Roma: Ultra.
- Mannucci, M. (2012). *Apprendere emozioni, emozioni per apprendere*. Firenze: Tagete.
- Marchetta, G. (2015). *Lettori si cresce* (p. 80). Torino: Einaudi.
- Miari E., & Zucchini G. (2009). Il giardino segreto di Frances Hodgson Burnett: metafora della crescita, metafora dell'adolescenza. In P. Bertolino, E. Miari, & G. Zucchini, *Nel giardino segreto. Nascondersi, perdersi, ritrovarsi. Itinerari nella tana dei giovani lettori*. Modena: Equilibri.
- Musil, R. (1930-1942). *L'uomo senza qualità*, tr. it. di Anita Rho, Torino: Einaudi, 1957.
- Ponzio, A., Tundo, M., & Paulicelli, E. (1983). *Lo spreco dei significanti*. Bari: Adriatica.
- Schneider, M. (1974), *Dejà la neige*. Parigi: Grasset & Fasquelle.
- Tauveron, C. (2004). La Letteratura oltre l'alfabeto. In H. Zoughebi, *La letteratura dell'alfabeto*. Bologna: Giannino Stoppani.
- Valery, P. (2011). *Tel quel*. Francia: A PRECISER.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, tr. it. di Stefano Galli. Milano: Vita e Pensiero.