

Franco Passalacqua

Scrittura narrativa e progettazione didattica

Il ruolo dell'insegnante
nel rendere accessibile la conoscenza

edizioni junior

Introduzione

1. Viaggio agli albori delle civiltà: la narrazione come esperienza sociale d'apprendimento

Raccontare storie è, forse, uno tra i più antichi modi d'insegnare. E, pure, una delle prime esperienze conoscitive che tutti noi ricordiamo, da bambini, immersi nelle storie raccontate da altri o in quelle che noi stessi inventavamo, facendo finta di vivere in tempi e luoghi lontani o d'assumere le sembianze di entità fantastiche. La finzione e la narrazione sono anche tra le più antiche modalità d'apprendimento. Il racconto, il *mythos* su cui Aristotele fonda nella *Poetica* la prima teorizzazione dell'esperienza narrativa, è inestricabilmente connesso alla nascita del mito, agli albori di quelle molteplici tradizioni mitologiche elaborate in civiltà sparse in ogni luogo della Terra per costruire risposte ai dilemmi sull'origine dell'universo e dell'umanità. I racconti costellano anche i dialoghi platonici in cui Socrate è spesso il protagonista che accompagna il lettore lungo innumerevoli peripezie argomentative. Le favole dell'antichità greca e latina, da Esopo a Fedro, narrano le vicende di animali personificati per offrire esperienze di riflessione sui comportamenti e le azioni umane. Le parabole bibliche, come quelle della coeva letteratura rabbinica, sono capaci di condensare in pochi avvenimenti complessi concetti morali e ne consentono una forma di comprensione a partire dal loro ricordo, immediatamente percepibile, con la quotidianità. Prima ancora, e riavvolgendo il nastro della storia indietro di millenni, al sorgere delle prime strutture sociali, i nostri antenati dipingevano scene di caccia sulle pareti di maestose caverne e si raccoglievano attorno al fuoco per raccontare e rivivere insieme le imprese compiute che diventavano, così, straordinarie esperienze d'apprendimento poiché fondate sulla «sapienza poetica» propria degli «uomini del mondo fanciullo» con cui Vico

ha descritto magistralmente quel tessuto di sensorialità e immaginazione che dagli albori dell'umanità a oggi contribuisce a dare forma al nostro modo di conoscere.

Il presente volume si propone di mettere a fuoco, ponendosi nel solco degli studi didattici e di quelli relativi alla formazione degli insegnanti, il rapporto, antichissimo per un verso e ancora da esplorare per un altro, tra narrazione e insegnamento. Lo s'intende fare, con uno sguardo costantemente rivolto al contributo della teoria della narrazione e della narratologia contemporanea e a partire dall'accostamento dell'esperienza narrativa a due questioni di particolare rilevanza didattica, la progettazione e la simulazione; o meglio, la progettazione di mediatori didattici narrativi e la simulazione del processo d'insegnamento e apprendimento e della relazione tra mediatore didattico e studenti messa in atto dall'insegnante proprio durante la pratica di progettazione. Più nel dettaglio, oggetto d'indagine dei prossimi capitoli è il carattere simulativo che caratterizza la pratica di progettazione didattica e che riveste un ruolo di primaria importanza nella modalità conoscitiva con cui l'insegnante allestisce e accompagna il processo d'insegnamento e apprendimento, tanto più se è costruito tramite strategie narrative. Sono questi tre – narrazione, simulazione e progettazione didattica –, in sintesi, i poli concettuali su cui si svilupperà il percorso argomentativo lungo i sette capitoli che costituiscono la struttura di questo volume. Sono questi, inoltre, concetti mediante la cui definizione si proverà a elaborare una risposta a interrogativi che, come si vedrà, richiedono il contributo tanto degli studi narratologici sull'esperienza di lettura quanto di quelli didattici sul pensiero progettuale degli insegnanti e sui modelli di progettazione: quali processi conoscitivi mette in atto l'insegnante, durante la pratica di progettazione, per considerare l'articolato insieme di variabili che qualificano il processo d'insegnamento e apprendimento? In quale misura la costruzione, da parte dell'insegnante, di un mediatore didattico di tipo narrativo può facilitare la prefigurazione delle azioni e delle reazioni degli studenti? Come si caratterizza la progettazione didattica quando è messa in atto mediante la scrittura narrativa? In sintesi, che cosa avviene – tanto nei pensieri e nelle scelte dell'insegnante quanto nei contenuti che si scelgono di raccontare – quando si allestisce un'esperienza narrativa d'insegnamento e apprendimento?

Se quelle appena riportate sono le domande che accompagnano principalmente la trattazione dei primi capitoli, dedicati al rapporto tra progettazione didattica e simulazione, ve ne sono altre, maggiormente focalizzate sull'effetto esercitato dalla scrittura narrativa sui contenuti d'apprendimento, alle quali, invece, sono rivolti i capitoli della seconda parte del volume: quale forma assume il sapere che si desidera insegnare quando è reso accessibile agli studenti mediante la costruzione di un racconto, ovvero di un mediatore didattico narrativo? Quali trasformazioni subiscono i contenuti d'apprendimento all'interno di una pratica di progettazione che li fa diventare narrazione? In quale misura si può parlare di processo di

narrativizzazione del sapere rispetto alla pratica dell'insegnante di progettazione di un mediatore didattico narrativo? Questi interrogativi presentano una stretta relazione con quanto è stato approfondito dagli studi sulla trasposizione didattica e, in particolare, da quei contributi che si sono soffermati a indagare la qualità delle trasformazioni che subisce un contenuto conoscitivo nel momento in cui diviene un oggetto d'insegnamento scolastico. E sono queste trasformazioni che, inevitabilmente, rischiano di far perdere al sapere quel mondo fatto di persone in carne e ossa, di ricerche lungimiranti e di scoperte rimaste inascoltate, di lotte e d'infinito rielaborazioni, che contribuiscono a renderlo significativo.

2. L'ipotesi di ricerca: il legame isomorfo tra l'esperienza di progettazione didattica e l'esperienza narrativa di lettura

L'ipotesi che percorre il presente volume e rispetto alla quale, come si mostrerà di seguito, non s'intende fornire una dimostrazione di natura sperimentale, ma piuttosto una possibile via di approfondimento di matrice teorica e, al contempo, legata all'analisi della pratica didattica, presenta una forte sintonia con la cornice argomentativa che definisce il processo di trasposizione didattica come momento specifico di un più ampio dispositivo di progettazione. Ciò che s'intende esplorare nei prossimi capitoli, infatti, riguarda il carattere simulativo della pratica di progettazione didattica e, in particolare, la capacità dell'insegnante di prefigurare gli effetti delle proprie scelte di progettazione mediante il richiamo diretto – e simulato – al contesto didattico e ai pensieri degli studenti. Si ritiene, in altre parole, che la progettazione didattica dell'insegnante è caratterizzata dalla messa in atto di una modalità conoscitiva di tipo simulativo analoga a quella che qualifica l'esperienza narrativa del lettore o ascoltatore quando si immerge in un racconto e si immedesima nelle azioni e nei pensieri dei personaggi. Se il lettore è portato nella lettura di un racconto a entrare in relazione con gli scenari narrativi anche attraverso l'immedesimazione nelle sensazioni e nei ragionamenti dei personaggi, allo stesso tempo l'insegnante quando si trova a costruire un mediatore didattico narrativo attiva una modalità conoscitiva che lo conduce a mettersi nei panni degli studenti e a simularne le possibili reazioni. È da tale presupposto che istituisce una stretta correlazione tra simulazione e progettazione – approfondita principalmente nel primo capitolo – che discende l'idea di concepire il racconto come mediatore didattico che favorisce un avvicinamento dell'insegnante alle modalità conoscitive degli studenti e, più nello specifico, a una più complessa considerazione del loro patrimonio conoscitivo e delle loro esperienze d'apprendimento anche in contesti extrascolastici. Gli studenti, in questo senso, sono allora concepiti come personaggi in carne e ossa rispetto ai quali l'insegnante, nel progettare il

percorso d'apprendimento e insegnamento, è capace di entrare in relazione attraverso la simulazione dei pensieri e del modo di conoscere e, quindi, attraverso una considerazione delle variabili didattiche di tipo multiprospettivo, non solamente ancorata al suo punto di vista di insegnante, ma capace di abbracciare anche quella dei soggetti in apprendimento.

Il meccanismo appena descritto di avvicinamento dell'insegnante nei confronti della situazione didattica e del pensiero degli studenti verrà indagato, in particolare, nel capitolo secondo, facendo ricorso alla categoria narratologica del *mindreading*, ovvero a quelle strategie narrative che consentono al lettore di avere un accesso diretto – e finzionale – all'interiorità dei personaggi e a coglierne in questo modo, dall'interno, la qualità delle sensazioni e dei ragionamenti. Dal momento che corposa e di lunghissima data è la tradizione di studi letterari e narrativi che ha indagato tale fenomeno, in questa sede verranno considerati solamente alcuni studi capaci di isolare le caratteristiche discorsive funzionali a generare effetti di simulazione del pensiero e che sono state spesso associate all'utilizzo dello stile indiretto libero o alle altrettanto note categorie del "flusso di coscienza" o del "monologo interiore". Tale considerazione di strumenti d'analisi narrativa con finalità didattiche volte all'analisi della pratica di progettazione di percorsi d'insegnamento di insegnanti necessita, tuttavia, di un preliminare approfondimento metodologico.

3. La natura dei dati di ricerca e il contributo degli insegnanti

Come si sta anticipando, la progettazione didattica può essere concepita nei termini di un'esperienza professionale che presenta dei caratteri simulativi mediante i quali l'insegnante, come se stesse entrando in un racconto, osserva e prefigura le mosse e le intenzioni degli studenti. In questo senso diviene cruciale cogliere le potenzialità didattiche della costruzione di mediatori didattici narrativi ed elaborare delle strategie di progettazione che possano rendere efficace l'apprendimento degli studenti. È questo il lavoro che hanno condotto sei insegnanti, due docenti di scuola secondaria di primo grado e quattro insegnanti in formazione – studentesse all'ultimo anno del Corso di laurea di Scienze della formazione primaria – nei rispettivi contesti scolastici al fine di sperimentare tale strategia di progettazione didattica e di sottoporre ad analisi gli aspetti che si stanno ora evidenziando. Tutte e sei le insegnanti e studentesse hanno lavorato all'interno di un medesimo dispositivo formativo e di ricerca che, come si osserverà nel secondo capitolo, è denominato «laboratorio di progettazione didattica» (Zecca, 2016) e presenta una struttura ricorsiva all'interno della quale la progettazione dei racconti è accompagnata dalla raccolta e analisi della documentazione didattica e

dalla successiva rielaborazione narrativa di tale documentazione all'interno di nuovi racconti.

I dati della ricerca condotta con i due insegnanti di scuola secondaria sono riportati in due distinti capitoli: nel secondo sono esposti i dati analizzati con l'unico obiettivo d'individuare i meccanismi simulativi e le relative funzioni di supporto alla progettazione; nel quarto capitolo sono invece analizzati i dati relativi alla trasformazione del sapere messo in atto dalle due insegnanti mediante la costruzione di racconti. In questo capitolo, per esigenze di spazio, si è scelto di riportare solo uno dei due percorsi di progettazione – quello relativo all'insegnante di Storia – e solamente i dati relativi alla progettazione di uno dei due percorsi d'apprendimento realizzati – quelli relativi al racconto su Martin Lutero e sull'avvio della Riforma protestante –. Le sperimentazioni condotte dalla quattro studentesse all'interno dei rispetti progetti di tesi riguardano un aspetto più circoscritto del processo di costruzione di mediatori didattici narrativi e, più precisamente, sono rivolte a indagare il ruolo di mediazione didattica giocato dai personaggi. In questo caso si è scelto di riportare integralmente i testi di alcuni dei racconti costruiti e poi analizzati per il progetto di tesi – che ha previsto un lungo lavoro sul campo – e d'accompagnarli con dei testi in cui le studentesse ripercorrono il lavoro svolto e considerano l'impatto degli aspetti di crescita professionale generati da tale sperimentazione.

Il presente volume, per le ragioni appena illustrate, è fortemente debitore del lavoro realizzato dai sei insegnanti e delle elaborazioni condotte assieme a loro nel corso delle ricerche e dei progetti di tesi. Senza il contributo di Laura Verga, Roberta Miserini, Giulia Angiola, Serena Collini, Ramona Sozzi, Tatiana Pugliese, queste pagine non potrebbero semplicemente esistere.

4. Struttura bipartita dell'opera e lettura a ritroso: due suggerimenti di lettura

Nel corso di questa introduzione si è già fatto riferimento alla struttura bipartita del presente volume e ai sette capitoli che lo compongono. La prima parte, composta dai primi tre capitoli, è dedicata ad approfondire due legami che l'esperienza narrativa intrattiene con la progettazione didattica: quello tra simulazione e progettazione e, parallelamente, la relazione tra finzionalità e trasposizione didattica; il primo e il terzo capitolo, in particolare, presentano una struttura argomentativa di natura strettamente teorica, mentre il secondo fa riferimento ai dati raccolti dalla ricerca con gli insegnanti cui si è fatto appena riferimento. Gli ultimi quattro capitoli sono accumulati da un orientamento maggiormente focalizzato sulla pratica didattica e, in particolare, su due ambiti didattici principali: l'analisi del processo di trasposizione didattica messo in atto

tramite la scrittura narrativa e che verrà definito con l'espressione di processo di "narrativizzazione del sapere"; l'esplorazione delle funzioni didattiche del mediatore narrativo all'interno delle diverse fasi del processo d'insegnamento e apprendimento e dei differenti momenti del processo di concettualizzazione. In risposta a tale strutturazione dell'opera, che ha inizio con una prima parte di carattere maggiormente teorico-speculativo per approdare a una seconda, più vicina all'analisi di documentazione didattica, che consente una comprensione "dal vivo della pratica" dal rapporto tra progettazione, simulazione e narrazione, si suggerisce al lettore una duplice possibilità di lettura del testo: la prima, cronologica, prevede un andamento dal primo al settimo capitolo e un percorso conoscitivo che prende avvio da un'argomentazione fortemente astratta per diventare poi, soprattutto nei capitoli dal quinto al settimo, un viaggio nei pensieri progettuali degli insegnanti mediante la lettura diretta di documenti e riflessioni elaborati nel corso della progettazione didattica; la seconda modalità di lettura, al contrario, segue una direzione opposta: dal capitolo settimo andando a ritroso fino al capitolo primo e, in questo modo, incontrando in primo luogo il lavoro progettuale degli insegnanti dalla voce diretta dei racconti da loro composti e dei commenti analitici volti a esplicitare le scelte compositive e didattiche compiute in sede di progettazione e arrivando, solo successivamente, ai primi capitoli, in cui il legame tra scrittura narrativa e progettazione è affrontato in forma speculativa e finalizzato a teorizzare un legame d'isomorfismo tra l'esperienza conoscitiva propria della lettura narrativa e quella attiva durante la progettazione didattica. È, forse, questa seconda modalità – che, in sintesi, origina dalla pratica e solo dopo abbraccia la teoria – che meglio risponde allo spirito conoscitivo di questo contributo e che risulta più adeguata all'approccio alla conoscenza che si desidera seguire.

Il settimo capitolo, più nello specifico, è integralmente dedicato all'esplorazione della pratica di progettazione di un mediatore didattico di tipo narrativo da parte di quattro insegnanti in formazione che hanno dedicato il loro progetto di tesi presso il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria alla descrizione delle funzioni didattiche della pratica di scrittura narrativa e, prima ancora, alla progettazione di racconti da proporre a bambini di diverse classi di scuola primaria; i quattro progetti sono presentati mediante la riproduzione integrale dei racconti scritti dalle studentesse e la considerazione di alcune riflessioni conclusive in cui si evidenziano i diversi ruoli di mediazione didattica attribuiti alle narrazioni e, più nel dettaglio, ai personaggi delle vicende narrate. È questo un elemento di particolare interesse rispetto a una delle finalità dell'intero volume, riguardante la descrizione delle funzioni di mediazione didattica della narrazione: i personaggi sono infatti costruiti nei racconti delle quattro studentesse come vere e proprie strategie di mediazione particolarmente efficaci per mettere in relazione i

contenuti conoscitivi e gli studenti grazie al legame di tipo immedesimativo che riescono a istituire con essi.

Il sesto capitolo presenta un orientamento focalizzato sull'analisi della pratica didattica (soprattutto nei paragrafi finali) e contemporaneamente sull'esplorazione teorica del processo di concettualizzazione messo in atto mediante mediatori narrativi. In questa sede si evidenziano le differenti funzioni assunte dal racconto – inteso, appunto come mediatore didattico basato soprattutto sul ruolo dei personaggi – all'interno delle diverse fasi che strutturano un percorso d'insegnamento e apprendimento al fine di comprendere il ruolo di facilitazione che la scrittura narrativa può svolgere all'interno della progettazione didattica. In questo senso, le pagine di questo capitolo consentono di cogliere mediante alcune esemplificazioni tratte dalla pratica didattica riportata dalla voce diretta di insegnanti e studenti il modello di progettazione didattica di matrice enattivista, denominato “progettazione per traiettorie” e con una seconda formulazione “progettazione per sentieri che si biforcano”, che nel primo capitolo è tratteggiato in maniera strettamente teorica: è qui che si comprende pienamente l'idea di una progettazione flessibile, in continua evoluzione grazie al ruolo della documentazione didattica di monitoraggio costante del processo d'insegnamento e apprendimento e alla capacità di rendere visibili i ragionamenti e gli apprendimenti che gli studenti costruiscono progressivamente.

Se il capitolo sesto è dedicato a indagare la progettazione narrativa relativamente alle fasi del processo d'insegnamento-apprendimento, il quinto, invece, presenta uno sguardo più circoscritto, focalizzato sul legame tra trasposizione didattica e scrittura di racconti. Nelle pagine di questo capitolo si percorre analiticamente il percorso di trasposizione didattica effettuato da un insegnante di secondaria di primo grado al fine di creare un mediatore didattico narrativo con cui dare avvio a un percorso sulla riforma protestante e a far immergere gli studenti nei luoghi in cui Martin Lutero, nei primi anni del Cinquecento, comincia a elaborare le note tesi riformistiche. Con l'aiuto delle categorie elaborate dalla teoria della trasposizione didattica e con quelle proprie degli strumenti d'analisi narratologica, nel capitolo si provvede a esaminare le scelte compiute dall'insegnante per mettere in atto quel processo di narrativizzazione del sapere con cui, in questo volume, s'intende definire la trasposizione di tipo narrativo; sono tre le dinamiche principali che definiscono tale procedimento di trasformazione dei contenuti conoscitivi in contenuti d'apprendimento e che, nel caso del percorso sulla Riforma luterana, sono volte in particolare a dare una forma narrativa ai concetti di “indulgenza” e di “scomunica”: la “messa in azione del sapere” (quali azioni sceglie l'insegnante da far compiere ai personaggi per far comprendere agli studenti il senso della vendita delle indulgenze e l'avvio del ragionamento riformistico di Lutero?); la “messa in situazione del sapere” (quali scenari sono selezio-

nati e costruiti dall'insegnante per far immergere gli studenti nel vivo del contesto riformistico e, più nello specifico, in quella cattedrale di Wittenberg in cui la leggenda narra che furono apposte le famose 95 tesi?); la "messa in prospettiva del sapere" (quale punto di vista sceglie e costruisce l'insegnante per far guardare agli studenti gli avvenimenti che portano Martin Lutero a opporsi fermamente alla Chiesa di Roma e a proporre una posizione teologica alternativa?).

Il capitolo quarto è strettamente dipendente dal quinto e si propone di mettere a fuoco la metodologia e gli strumenti d'analisi – didattici e narrativi – dei dati relativi alle interviste in profondità e al racconto sulla figura di Martin Lutero che, appunto nel capitolo quinto, sono esposti in maniera discorsiva. L'interrogativo che muove queste pagine riguarda la natura del fondamento metodologico di un lavoro di ricerca basato sul raccordo di dati e procedimenti d'analisi che appartengono ad ambiti disciplinari differenti e a matrici discorsive non immediatamente sovrapponibili: da un lato vi sono i dati tipici della ricerca didattica, tratti da interviste in profondità con insegnanti e volti e esplicitare le scelte di progettazione, dall'altro lato, sono presenti i dati propri dei racconti costruiti dagli insegnanti e, quindi, appartenenti a un testo costruito con finalità didattiche e che, però, presenta un carattere finzionale. In qual modo – ci si domanda in questo capitolo – è possibile mettere in relazione queste due differenti tipologie di dati? Con quali strumenti elaborare categorie d'analisi in grado di cogliere la specificità di entrambi i dati e, in senso più ampio, d'agevolare l'analisi del processo di trasposizione didattica narrativa?

La prima parte del volume, lo si è appena accennato, è composta da tre capitoli; il terzo ha l'obiettivo d'approfondire la teorizzazione volta a definire la qualità del processo di trasposizione didattica di tipo narrativo. Ricostruendo le prime elaborazioni del concetto di trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Martinand, 1983; Verret, 1976) e alcuni fattori di criticità fin da allora evidenziati – anzitutto il carattere di artificialità dei contenuti da insegnare agli studenti –, questo capitolo si propone d'indagare il ruolo della finzione e della simulazione come meccanismi in grado d'attivare delle trasformazioni del sapere maggiormente capaci di mantenere quell'insieme di «pratiche sociali di riferimento» (Martinand, 1983) in cui il sapere originario è stato elaborato prima di diventare un oggetto con obiettivi d'apprendimento scolastico. Se i contenuti conoscitivi proposti agli studenti sono spesso slegati dalle pratiche e dagli usi per cui sono stati elaborati, diviene allora fondamentale individuare modalità di trasposizione didattica che consentano **di mantenere in vita tale natura polemica e talvolta contraddittoria, intenzionalmente orientata, legata a interessi e desideri di donne e uomini che definisce il sapere**. È qui che l'aspetto funzionale che caratterizza la conoscenza narrativa e la qualità dei mediatori didattici narrativi può avere un ruolo cruciale e consentire agli studenti d'immersi in scenari – ancorché in-

ventati e vissuti in un'esperienza letteraria protetta – che ricostruiscono i contesti originari del sapere.

I primi due capitoli, connessi da un medesimo piano tematico, sono finalizzati alla definizione del fondamento teorico che struttura l'interno volume: il rapporto tra progettazione didattica, simulazione e scrittura narrativa. Il primo capitolo costruisce un itinerario argomentativo, basato sugli studi dei modelli di progettazione didattica, su alcuni contributi della tradizione narratologica classica e contemporanea e su riferimenti alla teoria enattivista della conoscenza, di carattere strettamente speculativo, mentre il secondo offre un'analisi di dati di ricerca orientata a mostrare la qualità simulativa di alcuni aspetti della pratica di progettazione didattica, realizzata tramite la scrittura di racconti, di due insegnanti. L'interrogativo che percorre le pagine dei due capitoli riguarda, infatti, la possibilità d'indagare il pensiero progettuale degli insegnanti facendo ricorso a strumenti d'analisi narrativa dal momento che, come si è osservato poco prima, si ritiene di poter avvicinare l'esperienza conoscitiva che caratterizza il lavoro di progettazione didattica all'esperienza conoscitiva propria dell'esperienza narrativa di lettura. L'insegnante, in altri termini, si relaziona all'esperienza d'insegnamento e apprendimento che è chiamata a progettare allo stesso modo in cui il lettore entra in contatto con gli scenari narrativi in cui si immerge nell'atto di lettura o ascolto di un racconto: in entrambi i casi, il procedimento conoscitivo che qualifica tali esperienze è di tipo simulativo ed è basato su meccanismi percettivi e sensomotori. È questo rapporto isomorfo che le pagine del primo capitolo intendono approfondire mediante la considerazione dell'approccio enattivista alla conoscenza che postula la centralità dei meccanismi percettivi e corporei nell'attivazione dei processi conoscitivi e, più in particolare, della comprensione delle azioni e dei piani intenzionali delle persone. Il ricorso a tale prospettiva è da riferire a una più ampia cornice teorica all'interno della quale è possibile trovare il contributo degli studi sui neuroni-specchio su tali meccanismi conoscitivi di tipo prelinguistico e soprattutto i lavori sull'esperienza di lettura compiuti tanto dalla narratologia classica – si osserveranno i lavori di Jauss (1989), Iser (1987) e Sternberg (1992), quanto da quella contemporanea, il cui riferimento è l'opera di Caracciolo (2014), *The experientiality of narrative*. Quest'ultimo contributo rappresenta il principale riferimento a partire dal quale il presente volume guarda ai fenomeni narrativi e alle pratiche di progettazione narrativa degli insegnanti. Sono, infatti, le categorie elaborate da Caracciolo (2014) di *consciousness enactment* e *consciousness attribution* – due dinamiche che regolano l'immedesimazione del lettore nei pensieri dei personaggi – a guidare il lavoro d'analisi dei dati tratti dalle interviste con gli insegnanti del secondo capitolo. Grazie a tali categorie si rende possibile l'individuazione di tre principali funzioni di sostegno alla progettazione didattica giocate dai processi simulativi

degli insegnanti messi in atto durante la costruzione dei racconti: a. supporto alla costruzione dello scenario narrativo e caratterizzazione dei personaggi; b. supporto alla costruzione dello scambio dialogico successivo alla lettura del racconto; c. supporto alla valutazione dell'adeguatezza delle scelte narrative. Come si sottolinea al termine dell'analisi condotta in questo secondo capitolo, i risultati dell'analisi – le tre funzioni appena accennate – sono da intendersi come esiti preliminari di un più ampio progetto di ricerca che con il presente contributo si propone di avviare e proseguire anche a partire dalle suggestioni che potranno arrivare dai lettori che incontreranno queste pagine.

Conclusioni

Nel presente volume si è scelto di focalizzare l'attenzione sul ruolo della scrittura narrativa nel facilitare la progettazione didattica dell'insegnante e, in particolare, nel supportare alcune fasi specifiche del percorso d'insegnamento-apprendimento. Va da sé che tale pratica di scrittura e progettazione è strettamente dipendente dalla professionalità dell'insegnante, dalla sua particolare idea d'insegnamento, dalle sue esperienze pregresse e, pure, dalle sue capacità narrative, senza le quali la proposta presentata in queste pagine non troverebbe alcuna condizione d'applicazione. Sono questi, anche, aspetti professionali che portano l'insegnante che costruisce racconti ed esperienze narrative d'apprendimento ad assumere il ruolo di "artigiano narrativo", in quel lavoro di continua scrittura e riscrittura che richiede la sottile abilità di raccogliere tracce dell'apprendimento degli studenti e di saperle ri-arrangiare narrativamente, per renderle visibili a loro, sotto altre forme e sembianze, e per poterle inserire in una cornice conoscitiva più ampia.

Accanto a tale riconoscimento di una professionalità artigianale, vi sono, tuttavia, altre motivazioni che guidano il presente lavoro a attribuire un ruolo di particolare responsabilità istituzionale e civile all'insegnante, tanto nel dar forma al sapere mediante quel processo di "narrativizzazione" che si è cercato di descrivere quanto nel rendere tale sapere accessibile per studenti di volta in volta diversi. Tali motivazioni riguardano da vicino il mandato della scuola di «promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze» e di «ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischia di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti» (MIUR, 2012). Se la scrittura di racconti è descrivibile come un ponte che l'insegnante costruisce con le esperienze quotidiane di bambini e ragazzi e, in senso più ampio, con il

mondo extrascolastico degli studenti, quest'ultimo – fatto anche, e soprattutto, di conoscenze e competenze informali e non formali – diviene un riferimento non eludibile del processo di progettazione didattica e, anzi, una condizione di possibilità dell'apprendimento stesso. Si può affermare, allora, quanto già diffusamente elaborato nei precedenti capitoli, e cioè che l'insegnante si trova nella condizione di costruire narrativamente non solo un legame di senso tra scuola ed extrascuola, ma una continua rilettura di questa relazione, nella quale entrambi i poli costituiscono dei fattori indispensabili per l'apprendimento. In questa progressiva risignificazione dell'esperienza conoscitiva degli studenti e, contemporaneamente, di graduale ristrutturazione e formalizzazione delle conoscenze emergenti, l'insegnante che sceglie la scrittura narrativa come strategia di progettazione è chiamato a individuare e a far proprio un sapere a partire dal quale avviare la costruzione di racconti. Ed è in virtù di tale procedimento di selezione dei contenuti conoscitivi – di studio e ricerca, di selezione autonoma delle fonti, di confronto con materiali didattici prodotti da colleghi – che l'insegnante, nel dare avvio alla costruzione di un mediatore didattico narrativo, si trova di fronte a un'ulteriore opzione di cruciale importanza: la scelta del punto di vista da cui indagare il sapere e attraverso il quale far incontrare gli studenti e i contenuti conoscitivi selezionati.

Per comprendere appieno il senso di questo passaggio connaturato alla pratica di progettazione didattica finalizzata alla costruzione di un racconto può essere utile, in questa sede conclusiva, rileggere alcuni interrogativi che si sono stati affrontati nel corso dei precedenti capitoli del volume: da quale punto di vista un insegnante intende raccontare le conquiste della Roma repubblicana e il lungo assedio di Cartagine del 146 a.C. ad opera delle truppe di Publio Cornelio Scipione Emiliano? Da quali occhi desidera far guardare gli eventi ai suoi studenti? Dal punto di vista di Catone il Censore che urlava *Carthago delenda est* al termine di ogni suo discorso nel Senato romano o da quello di un ragazzino cartaginese che decide di resistere all'assedio nemico nell'Acropoli della sua città assieme al comandante Asdrubale e ad altri 50.000 suoi concittadini? Da quale punto di vista intende favorire l'incontro degli studenti con la conoscenza del processo di colonizzazione europea delle Americhe? Dal punto di vista di un ragazzo, a noi contemporaneo, di discendenza tehuelche che abita, non lontano dai luoghi originari dei suoi antenati, le estremità meridionali della regione pampeana argentina conservando strenuamente ancora alcuni tratti tipici di una popolazione la cui cultura è andata progressivamente scomparendo dall'arrivo degli europei? Oppure dal punto di vista di un umile mozzo di una delle caravelle della flotta di Cristoforo Colombo che dopo mesi di navigazione, il 12 ottobre 1492 vede all'orizzonte la sagoma di Guanahani, isola abitata dall'antica popolazione amerindia dei Taino, presto scomparsa a causa del genocidio e delle malattie infettive

portate proprio dai colonizzatori. O, ancora, dal punto di vista di un guerriero inca che si trova di fronte l'esercito di Francisco Pizarro la sera del 16 novembre 1532 durante il massacro di Cajamarca, quando per la prima volta vede di fronte a sé cavalli e armi da fuoco?

Da quale prospettiva – cambiando contenuti conoscitivi – l'insegnante sceglie d'avvicinare i suoi studenti allo studio del processo di riciclo della plastica? Decide di presentarlo mediante schemi che rappresentano le diverse fasi del procedimento di trasformazione dei rifiuti oppure dal punto di vista di un operatore ecologico che tutte le notti raccoglie, in una qualsiasi cittadina di periferia, montagne e montagne di sacchi neri dal contenuto è indistinguibile? Dal punto di vista di un pescatore della costa meridionale del Vietnam che si trova a combattere quotidianamente con le reti colme di plastica che non lasciano posto ai pesci o da quello di un bambino occidentale che vive in una zona urbana e che è abituato ad associare al processo di riciclo solo l'immagine di grandi macchinari che distruggono la plastica? Dal punto di vista di un cittadino europeo che conduce con accuratezza la raccolta differenziata o da quello di una colonia di pinguini che si trova a nidificare su una delle tante isole di plastica e di altri rifiuti – le cosiddette *Pacific Trash Vortex* – che vagano per l'Oceano Pacifico e che nascono dagli infiniti cumuli di rifiuti che quotidianamente produciamo?

In conclusione, il presente volume intende mostrare come l'insegnante che allestisce esperienze narrative, nell'atto di scrittura e, in particolare, in quello di “messa in prospettiva del sapere”, si trova a dover costruire artigianalmente il legame tra gli studenti e il contenuto d'apprendimento. È una scelta cruciale, questa, perché da essa dipende la postura di cittadino che si desidera far assumere agli studenti per consentire loro di “saper stare al mondo” e di mettere in relazione gli apprendimenti scolastici con le sfide che la nostra società ci chiede con urgenza di affrontare, dai cambiamenti climatici che stanno trasformando il nostro pianeta e la qualità della vita della nostra e delle prossime generazioni, alla costruzione di una rinnovata identità italiana ed europea che sappia valorizzare la ricchezza di tutte le diversità. In altri termini, l'atto di scrittura narrativa conferisce all'insegnante una rinnovata responsabilità nel promuovere lo sviluppo della capacità critica degli studenti rispetto ai fenomeni che ci circondano, siano essi storici, sociali, biologici, fisici, economici, geografici o matematici, e al rapporto che, in quanto cittadini di una comunità locale e globale, intratteniamo con essi. Per far questo, però, l'insegnante che costruisce macchine per immaginare è chiamato a fare i conti con il proprio sguardo sul mondo, con i valori personali che si nascondono dietro e dentro i punti di vista che si scelgono d'adottare e di far adottare ai personaggi dei racconti e agli studenti. È qui che risiede la sfida professionale che le pagine di questo volume hanno cercato di esplorare. È da tale tematizzazione del proprio rapporto con il sapere, del pro-

prio modo di conoscere il mondo e d'indagare l'origine dei propri presupposti didattici e disciplinari che è possibile progettare dei percorsi didattici coerenti con gli obiettivi d'apprendimento e con i traguardi di cittadinanza che s'intende perseguire. Senza questo sguardo instancabilmente critico è difficile, se non impossibile, creare le condizioni per far esercitare consapevolmente quei valori di cittadinanza attiva e democratica che la scuola è chiamata a far vivere – ogni giorno – agli studenti.