



Itinerari e dimensioni narrative
nella scuola dell'infanzia e primaria:
analisi delle funzioni, dei rischi e degli abusi educativi
Itineraries and narrative dimensions
in pre-school and primary school:
analysis of functions, risks and educational abuses

Loredana Paradiso

Università di Genova - loredana.paradiso@edu.unige.it

ABSTRACT

The article analyses the phenomenon of self-narration, taking a multi-perspective view of the epistemic principles that support it on a philosophical-pedagogical level, identifying relationships and continuity with care. Narrative is analysed as a primary ontological phenomenon that accompanies the transformation of being and the development of the life of the mind in the different socio-educational contexts of family, school and society. Narrative is regarded as a relational and educational process that underpins social life at school and requires pedagogical and educational planning. At the end, attention is focused on the directing role of the teacher-educator in order to analyse practices that promote and those, on the other hand, that prevent the child from expressing him/herself to the point of experiences of educational abuse.

L'articolo analizza il fenomeno della narrazione di sé ripercorrendo in una visione pluri-prospettica i principi epistemici che la sostengono sul piano filosofico-pedagogico, individuando relazioni e continuità con la cura. La narrazione viene analizzata come un fenomeno ontologico primario che accompagna la trasformazione dell'essere e lo sviluppo della vita della mente nei diversi contesti socio-educativi della famiglia, della scuola e della società. La narrazione è considerata come un processo relazionale ed educativo – formativo che fonda la vita sociale a scuola e che richiede una progettazione pedagogica e educativa specifica. Al termine si focalizza l'attenzione sul ruolo di regia dell'insegnante-educatore per analizzare le pratiche di promozione e quelle, invece, che impediscono al bambino di esprimersi sino a formare esperienze di abuso educativo.

KEYWORDS

Storytelling, Autobiography, Identity, Self-knowledge, Sociability.
narrazione, autobiografia, identità, conoscenza di sé.

1. La narrazione come processo ontologico primario

Il nido, la scuola d'infanzia e primaria sono luoghi di narrazione: i bambini si narrano e narrano il mondo che osservano, come lo percepiscono, lo scoprono, lo categorizzano e lo reinterpretano. Il bambino è sempre coinvolto in una dinamica narrativa (Baumgartner & Devescovi, 2001) nelle relazioni, nelle routine, nel gioco, nei percorsi di apprendimento e formazione, nell'aggregazione libera (Orbetti, Safina & Staccioli, 2005).

La narrazione, infatti, si presenta nell'esperienza soggettiva (Bruner, 2001) e con i pari come una necessità vitale che si sviluppa nella dinamica dei bisogni soggettivi e di gruppo (Quaglino, Casagrande & Castellano, 1992) e che permane, in forme diverse, in uno sviluppo progressivo di capacità e competenze, in tutto il percorso di crescita e maturazione della persona.

Sulla base di questo assunto è possibile considerare la narrazione come un fenomeno ontologico primario che, come la cura (Mortari, 2006, 2015), sorge nella relazione con l'Altro (Ricoeur, 1993), sulla base del bisogno evolutivo universale di narrarsi: essa accompagna la trasformazione dell'essere (Ricoeur, 1993), spinge il soggetto verso sé stesso, lo porta al confronto con l'altro e il mondo.

È in questo processo che si struttura il percorso di sviluppo del sé e, nel contempo, il senso dell'esser-ci come esperienza di "abitare il mondo" nel *qui ed ora*, ma anche nel potenziale trasformativo connesso al *se* e *allora*. La narrazione nel suo andamento circolare che dal soggetto, si muove verso l'Altro e il mondo, è l'essenza dell'essere poiché traccia i percorsi legati alle sue infinite possibilità nella loro collocazione socio-culturale e temporale. Nello stesso tempo restituisce alla persona la visione d'insieme del suo progetto di vita rendendolo visibile, tangibile, condivisibile, reinterpretabile nello scambio con l'altro e nella negoziazione dei suoi significati: quindi non solo possibilità di esser-ci e di rispondere ad una chiamata situata e vincolata in un tempo (Heidegger, 1976), ma di sperimentare la tensione massima del divenire, la propria evoluzione ed espansione, oltre il proprio limite, in una condizione euristica costante che lo trasforma nell'atto stesso del definirsi, sino ad arrivare a compiersi e "prendere forma" nella propria storia relazionale con l'altro.

Raccontare e raccontarsi permette a ciascuno di co-costruire la propria narrazione e di essere libero di "situarsi" sperimentando e scegliendo il proprio copione (Bruner, 2001) tra gli infiniti a disposizione. Per questo ogni evento, ogni vissuto, ogni relazione diventa un itinerario narrativo che struttura l'essere e lo trasforma nel compiersi della narrazione, costruendo rappresentazioni, posizioni, avvicinamenti, distanziamenti e proiezioni. È l'urgenza di essere e di definirsi che porta la persona a cogliere ogni frammento di esperienza per trasformarla in una narrazione compiuta: un vincolo narrativo che obbliga la persona ad un processo continuo e infinito di co-costruzione della trama, di un testo in cui ogni ruolo ha il suo copione: prima nella famiglia, poi nei contesti educativi tra pari, infine in quelli socio-culturali. Questa dinamica che si compie in ogni istante della vita di una persona nella scuola è presidiata, monitorata e sostenuta dall'agire educativo (Kanizsa & Tramma, 2011): la narrazione, infatti, nasce nella famiglia per poi incontrare la scuola come spazio elettivo di educazione e di formazione in cui "coltivare la capacità narrativa" (Bruner, 1996), svilupparla come esperienza primaria nel quale vivere e sperimentare le infinite possibilità dell'essere e del divenire.

2. Narrazioni, identità e appartenenze a scuola

Bruner (1992) afferma che il Sé non è “dentro di noi” ma è “distribuito” nella realtà attraverso *blocchi contestuali* che rappresentano i diversi luoghi e spazi del mondo. Il concetto di “*Se distribuito*” definisce il processo di interazione della persona con l'altro e con il mondo. In ogni momento e contesto il soggetto entra in relazione con i diversi mondi sociali, culturali, fisici attraverso scambi narrativi che si sviluppano in una specifica dimensione spazio-temporale di cui, la famiglia e la scuola, sono due ambiti elettivi.

Narrare e narrarsi supporta i processi fondamentali di sviluppo come la conoscenza, la comunicazione, la comprensione, l'elaborazione di pensieri, vissuti ed emozioni (Riva, 2004), l'interpretazione e strutturazione di significato, di riorganizzazione dell'esperienza personale e di progettazione del proprio percorso di vita. È la narrazione che rende possibile e visibile l'essere, proprio grazie al processo che gli consente di definirsi, denominarsi e confrontarsi nella dinamica del con-essere (Mortari, 2006).

In ogni narrazione il bambino si afferma, scoprendosi come persona inserita in un contesto familiare e socio-culturale, rispondendo al principio ontogenetico che ogni persona è stata, è e sarà grazie ad un racconto che nasce nella relazione con l'altro. È nello spazio narrativo, infatti, che si compie la co-costruzione della propria identità (Bosi, 2000) e della propria storia attribuendo un significato coerente per sé stessi e per gli altri.

Grazie alla narrazione i bambini in funzione della propria età, delle proprie capacità, abilità e del proprio genere co-costruiscono, condividono, strutturano e ri-strutturano i significati di sé e del mondo scoprendo le dimensioni soggettive e intersoggettive in processi di inclusione, confronto, distanziamento e integrazione socio-culturale. In questo senso nel momento in cui il bambino si narra e si ascolta, reinterpreta gli eventi esplorando le diverse espressioni di sé: in questa dinamica la descrizione di un evento o di un'esperienza emotiva o cognitiva, di un evento educativo o formativo diventa la presentazione dell'essere e l'esclusione di ogni altra possibilità sulla base di un confronto. Nella narrazione dei bambini, infatti, l'essere si presenta nella formulazione “sono come te” “non sono come te” e quindi nella dinamica tra i poli dell'accoglienza e inclusione, o del distanziamento e differenziazione.

La narrazione, infatti, non è solo incontro del Sé, ma anche confronto e differenziazione dall'Altro, per arrivare ad affermarsi nell'eterno dilemma esistenziale tra somiglianza e diversità: il soggetto, in crescita o adulto, grazie alla narrazione entra in contatto con il Sé, co-costruisce e condivide la sua immagine, sempre in un processo di paragone con l'altro.

La scuola, come la famiglia, è il primo campo di confronto delle dimensioni identitarie che portano, contemporaneamente, allo sviluppo e promozione del sé e alla conoscenza dell'Altro e alla differenziazione: in questo spazio il bambino si narra scoprendo i propri copioni, le identità, le memorie familiari (Bruner, 2001, Ricoeur, 1993, Smorti, 1997, Demetrio, 1999), le connessioni tra sé, gli altri e il mondo, ma anche le deviazioni, le trasgressioni, le voci e le diverse possibilità di appartenenza.

Per questo la narrazione è un elemento primario del lavoro pedagogico e educativo poiché pervade ogni ambito, aspetto, momento della vita cognitiva, emotiva e sociale del bambino, del gruppo classe diventando un'area privilegiata della progettazione educativa e pedagogica nella scuola.

3. Progettare itinerari di narrazione nella scuola

Lavorare sulla narrazione a scuola significa progettare itinerari narrativi nei quali il bambino ha la possibilità di incontrare il proprio sé narrante, di esplorare oggetti e temi, di decidere se e come condividere la propria storia con gli adulti e i pari. Questo comporta un lavoro progettuale che attraversa una serie di tappe logiche rendendo evidente l'itinerario narrativo: dall'analisi di un tema, alla mediazione dei significati, alla riflessione su di sé e gli altri, al presidio del setting, delle possibili relazioni, sino alla tesoroizzazione del percorso, nella documentazione narrativa. La progettazione come processo intenzionale (Catarsi, 2005) di ogni esperienza educativa definisce ogni elemento nella consapevolezza della libertà di movimento intrinseca in ogni itinerario narrativo. In un certo senso è una guida, una bussola nelle mani dell'educatore-insegnante per mantenere la direzione sulle finalità, sul tema e sul processo narrativo. Questo significa analizzare e definire i seguenti elementi progettuali:

- a) le finalità della narrazione identificando le funzioni narrative (per quale finalità pedagogica – educativa);
- b) l'oggetto, il tema espressi nella definizione della consegna (di che cosa si parla);
- c) i protagonisti nella distinzione di attori, spettatori e registi (chi, con chi, per chi e attraverso chi);
- d) il setting della narrazione (in quale luogo, spazio, tempo, strumenti e materiali);
- e) le forme narrative e le modalità di attivazione (scritta/orale/grafica/ludica, spontanea o attivate, dialogica o monologa);
- f) gli itinerari narrativi che descrivono la mappa logica degli argomenti nella loro successione e articolazione logica;
- g) i potenziali rischi narrativi in funzione della calibrazione con i bisogni di sviluppo del bambino e del riverbero emotivo e sociale che alcuni contenuti possono avere con il contenuto della storia di ciascuno (quali rischi in funzione delle caratteristiche e storie dei soggetti e del gruppo).

La progettazione struttura il setting, organizza il campo, il terreno entro cui si radica e sviluppa la narrazione e in cui prende forma "lo spazio abitato del vivere, dell'immaginare, dell'udire, del toccare e manipolare, dell'allontanarsi e dell'avvicinarsi, della contaminazione e del coinvolgimento con le cose e con gli oggetti in quell'incessante movimento che è il fluire della vita" (Nigris, 2003): un processo che lega il narratore e lo spettatore ad una trama in un'esplorazione comune dei diversi itinerari e angolature del racconto.

Nel setting narrativo l'educatore svolge il ruolo di regia, ovvero coordina e presidia gli itinerari e le funzioni narrative che si sviluppano nella classe, nella forma *spontanea* e in quella *attivata*: nella prima il lavoro narrativo si forma sul campo grazie all'osservazione dei racconti estemporanei dei bambini nel gruppo di pari o con l'insegnante; nella seconda, invece, si attiva grazie alle proposte educative e didattiche che stimolano e promuovono la narrazione nel contesto classe. L'adulto in entrambi i casi osserva il percorso narrativo del bambino e del gruppo, stimola l'esplorazione, il confronto e la reinterpretazione del sé, dell'altro e del mondo. In particolare, nella narrazione spontanea l'educatore si concentra sui processi di ascolto, confronto, sostegno e reinterpretazione, nella narrazione attivata l'educatore lavora contemporaneamente sull'itinerario narrativo progettato,

presidiando la trama, le deviazioni, i processi di convergenza e divergenza e stimolando la co-costruzione di un pensiero collettivo, le relazioni tra i pari e l'accoglienza dei diversi punti di vista.

L'educatore – insegnante diventa così un progettista e un mediatore narrativo offrendo lo spazio (Lori, 1996) per imparare a muoversi negli itinerari narrativi, a gestire conversazioni su temi proposti dai compagni, a presentare le proprie narrazioni costruendo consenso e sviluppando processi di inclusione e di sostegno emotivo (Lori, 2009). La scuola (Baldacci, 2014) diventa un laboratorio narrativo in cui accogliere le storie di vita per educare a raccontarsi (Demetrio, 2003) come pratica che agisce sulla costruzione dell'identità, sullo sviluppo di processi di coping e di empowerment, ma anche di inclusione, cura e resilienza (Cyrułnik & Malagutti, 2005).

4. Itinerari e dimensioni narrative nel gruppo classe

La narrazione come prassi educativa-didattica consente al bambino di sperimentare la strutturazione del sé nel dialogo con l'Altro attraverso il gruppo classe: è la *dimensione sociale* della narrazione, che permette al bambino di rivolgere all'esterno la propria storia e la propria interpretazione del mondo attraverso la condivisione dei significati nel continuo ricorso narrativo tra soggetto e gruppo (Bocci & Franceschelli, 2014). La classe, nella sua strutturazione di identità sociale, diventa il luogo educativo in cui sperimentare le proprie narrazioni, dalla presentazione del sé, al confronto con gli altri, alla tenuta delle proprie idee sino alla formazione e negoziazione delle appartenenze socio-culturali attivati dai processi di convergenza e divergenza rispettivamente sul confronto per somiglianza o per differenza.

È un itinerario che inizia nella scuola dell'infanzia dove il bambino sperimenta gli elementi fondamentali dei processi narrativi integrando linguaggio e simboli appresi nel proprio background familiare (Pati, 2016) e condivisi, co-costruiti con i pari e gli adulti di riferimento. In particolare, è nella *dimensione ludica* che il bambino sperimenta i presupposti della narrazione come mediazione di simboli e significati (Bruner, 1978; Caillois, 1981) e inizia a creare, sperimentare e condividere i codici linguistici e simbolici (Vygotskij, 1981) che regolano i processi di significazione e le conseguenti interazioni: "ecco che la sedia davanti alla casetta significa porta chiusa". È l'avvio della sperimentazione dei diversi copioni narrativi all'interno di una trama ludica condivisa (Staccioli, 2010) che li porta a rafforzare la propria identità e quella degli altri anche attraverso la rappresentazione dei ruoli soggettivi e sociali e della loro riproduzione interpretativa (Corsaro, 2003).

Nella scuola primaria, invece, gli itinerari narrativi entrano in contatto con la *dimensione semantica*: ecco che il *segno*, nelle sue diverse forme, si trasforma nel testo (Smorti, 1997) come processo di autoriflessione, di riflessione e significazione sul mondo. Ogni itinerario narrativo, sia esso un'espressione scritta, orale, grafica, pittorica (Orsolini & Pontecorvo, 1991; Pinto, 1993) porta il bambino a confrontarsi con la *dimensione esistenziale* della narrazione sperimentando spazi, tempi e strutture della narrazione della propria storia e di quella del gruppo. La dimensione esistenziale si compie nel cambio di prospettiva nel momento in cui la narrazione incontra la *dimensione temporale*: in questo momento il qui ed ora si lega con il passato e si rivolge al futuro costruendo la rappresentazione di sé nella propria esistenza, espressione della *continuità esistenziale*. "Io sono" perché mi ricordo il "mio ieri" e perché vedo "il mio divenire" nel progetto che ho del

mio essere, domani. Nell'oggi, il bambino percepisce, conosce, osserva, ma non può percepirsi nel divenire perché gli sfugge la continuità esistenziale che nasce nell'esercizio della memoria e della progettualità. Il sé narrante nelle diverse prospettive temporali del presente (io sono), del passato (io ero) e del futuro (io sarò, io vorrei...) osserva gli eventi e li mette in relazione percependo la continuità esistenziale del proprio Sé. La storia che inizialmente si forma come esperienza del presente, nel momento in cui si muove sulla linea del tempo, si trasforma nel ricordo, come rappresentazione del passato, o nell'immaginario come espressione del futuro: questo consente al soggetto di rivolgere lo sguardo al prima, verso l'indietro, ma anche di proiettarsi nel futuro, collegando gli eventi vissuti che hanno contribuito alla formazione dei diversi stati del sé. In questo senso la narrazione struttura alcuni dei processi cognitivi e emotivi più importanti della formazione della persona: da un lato i processi di memoria (Demetrio, 1998) che permettono il ricordo di sé nella propria storia, dall'altro quelli espositivi, specifici della narrazione che presentano il soggetto nel qui ed ora, ed infine quelli progettuali basati sulla divergenza e sulla creatività, sullo svincolo dal passato e sulla visualizzazione del presente nel salto verso il futuro, come espressione del sé nel divenire, reso possibile dalle infinite possibilità narrative.

È il processo che tiene traccia delle trasformazioni connesse ai nuovi eventi e accadimenti, ma anche agli incidenti come espressione dell'eccezionale, dell'atipico (Ricoeur, 1996), della diversità che, in ogni storia, deve essere sempre compresa e elaborata. In questo senso la scuola è un laboratorio in cui il bambino nel gruppo classe e nella relazione con l'adulto sperimenta la narrazione come processo che lavora su queste dimensioni narrative. E' in questo spazio educativo che ha la possibilità di mettere in scena i diversi copioni di sé, di osservare quelli degli altri, di progettarne di nuovi, in un processo trasformativo continuo che consente la formazione della dimensione e continuità esistenziale come esperienza fondante dell'essere nel divenire: in questo gioco narrativo gli eventi vissuti nel passato, quelli che si formano nel presente e quelli che rappresentano l'orientamento verso il futuro, sviluppano la dimensione progettuale narrativa della persona, rappresentata, in via finale, dal progetto di vita (Ianes & Cramerotti, 2009).

5. Rischi e abusi educativi nella narrazione

Ogni processo di narrazione nella scuola nel momento in cui non è osservato e presidiato nella sua dimensione formativa e educativa porta con sé il rischio di incrinare o interrompere il processo di crescita e naturalmente di educazione e formazione del bambino e del gruppo. Accade quando la narrazione non sostiene i processi di identità e di valorizzazione del sé attivando dinamiche di confusione, svalutazione che non permettono la ricerca e espressione del sé autentico, o esperienze di disagio, di malessere e dis-educazione (Sola, 2011; Tramma, 2020).

Una delle situazioni in cui si osserva questo disagio è quando il bambino non riesce a "raccontarsi" o quando il gruppo si nasconde nel silenzio perché percepisce che il setting è rischioso e non protettivo: questo può verificarsi nella duplice situazione di un contesto non coordinato e monitorato dall'adulto in cui è assente la regia e la protezione della dinamica narrativa o, addirittura, di una relazione adulto-bambino in cui il primo agisce verbalizzazioni aggressive e/o svalutanti che attivano processi di discriminazione, di stigmatizzazione delle diverse caratteristiche e/o delle condizioni familiari o socio-culturali. Quando la narrazione non è monitorata nella progettazione e nella dinamica relazionale corre il

rischio di allontanarsi da percorsi di educazione e formazione basati sulle buone pratiche e sul buon trattamento (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006): questo accade quando l'adulto anziché accogliere la soggettività, le dimensioni di espressione di sé e della storia personale come valore della diversità soggettiva, esalta le differenze, le stigmatizza o le nega e le ignora. Nei casi estremi si può arrivare all'abuso educativo (Riva, 1993) perché si ignorano i contenuti problematici della comunicazione o perché si restituisce al gruppo dei bambini un'esperienza narrativa che non è fedele alla storia presentata o la si stigmatizza presentandola come negativa, strana, diversa. I dialoghi anziché essere oggetto di un lavoro educativo promosso e regolato dall'educatore-insegnante come pratica di confronto e valorizzazione di ogni storia, è ignorato o valutato negativamente alimentando esperienze di dis-educazione, di marginalizzazione e esclusione. Ecco che il bambino non riesce a rappresentarsi, a descriversi, poiché manca quel "pezzo di mondo" che gli consente di dare significato alla sua storia o alla situazione presentata. Il Se che Smorti (1997) descrive nella sua relazione simbolica "come se fosse un testo" in funzione del processo in cui le voci e le storie si integrano per costruire una trama che ha un senso e significato nella condivisione, si sgretola: le voci, come rappresentazione dei punti di vista dei diversi soggetti, nel momento in cui l'adulto nega l'esperienza autentica di sé, si disperdono nel vuoto trasformandosi in uno spazio senza significato o che minaccia. In questi casi, l'adulto perde il ruolo di educatore e formatore poiché non solo non è in grado di accompagnare il bambino nei processi di ricerca e comprensione di sé, ma anche perché attiva esperienze di disorientamento cognitivo e emotivo che impediscono la crescita e la maturazione. In molti casi queste esperienze producono una *perdita identitaria* intesa come esperienza di frammentazione di alcune parti della propria vita che non trovano uno spazio narrativo e quindi perdono significato. L'impossibilità di narrarsi, di integrare le diverse dimensioni narrative porta alla dispersione del senso di sé, della propria storia o al rifiuto o alla vergogna di sé, come esperienza massima della stigmatizzazione diretta o indiretta. È la situazione in cui si osservano i bambini disorientati, incapaci di esprimere opinioni su di sé, sul mondo, sugli altri, limitati nei processi di codificazione, classificazione e elaborazione poiché percepiscono il giudizio negativo o la svalutazione delle esperienze vissute. In questi casi la narrazione come esperienza di rispecchiamento che accompagna la formazione identitaria (Bruner, 2001) è compromessa e il bambino percepisce la stigmatizzazione delle proprie caratteristiche spesso rappresentate dal contesto in modo stereotipato o pregiudiziale¹: dalla disabilità (Gaspari, 2008), alla diversa appartenenza socio-culturale, o alle diversità familiari. In queste situazioni la stigmatizzazione è l'esaltazione di una dimensione che viene cristallizzata come unica espressione identitaria. La *discontinuità esistenziale* che si sperimenta in queste situazioni viene esaltata e produce un cambio narrativo, dall'oggetto o da un fatto, a un altro a cui è agganciato un'interpretazione negativa che, spesso, il bambino non è in grado di comprendere, di elaborare e gestire.

In queste situazioni il bambino si percepisce in un contesto provvisorio senza trama, al di fuori di un copione narrativa, perdendo la possibilità di attribuire significati positivi agli eventi. La narrazione di sé, per essere esperienza di individuazione, educazione, promozione di sé e cura, ha bisogno di un setting pedagogico protettivo in cui il fluire narrativo (Bruner, 1996) accoglie le deviazioni

1 Un esempio è la trasformazione di un nome o di una denominazione come Bisogni educativi speciali in un aggettivo qualificando la persona in funzione di questo "è/sei un Bes", o "è il disabile", o "è un "msna", "è il figlio di divorziati".

e le complessità narrative per restituire un senso e, dove necessario, facilitare l'attivazione dei processi di resilienza. È quello che Cyrulnik definisce "metamorfosi della parola" evidenziando il ruolo della narrazione nel cambiamento e trasformazione della persona servendosi di una suggestiva metafora "come capita al bruco che si trasforma in farfalla: il bruco vive in un mondo di ombra, terra e umidità, mentre la farfalla in uno di luce, aria e secchezza. Ciascuno vive in un mondo in cui il reale è diverso, ma i due sono in continuità l'uno rispetto all'altra. La crisalide dell'uomo e la parola" (Cyrulnik, 2005, p. 49).

Conclusioni

La narrazione è un processo primario della vita di ogni essere umano che lo accompagna nella sua esistenza in ogni momento testimoniandone l'evoluzione, gli arresti, le trasformazioni (Bruner, 2001; Ricoeur, 1993; Smorti, 1997; Demetrio, 1999). La primarietà ontologica, educativa e psicologica rende la narrazione un processo e una pratica da osservare e gestire attentamente nei principali contesti socio-educativi e in particolare nella scuola. Nell'atto del narrarsi il bambino impara a presentarsi, a comprendere la propria esperienza, i significati sulle relazioni e appartenenze sino ad arrivare all'individuazione. La narrazione nei contesti dei servizi educativi e nella scuola è quindi un processo essenziale sia nella forma spontanea, sia in quella attivata e coordinata dall'adulto poiché costruisce percorsi che permettono la comprensione di sé, la scoperta del mondo, dei diversi punti di vista che conducono a sperimentare pratiche di mediazione e negoziazione e all'inclusione e all'integrazione socio-culturale. È esperienza di accoglienza e valorizzazione dell'identità di ciascuno come espressione dell'unicità della persona come processo che regola la continuità e che presidia la discontinuità, legate alle trasformazioni di appartenenze familiari e sociali. La narrazione nella scuola rappresenta una competenza essenziale degli educatori e insegnanti che dovrebbe svilupparsi nelle diverse fasi di progettazione dei percorsi e divenire esperienza di conduzione e regia. Concludo con una suggestiva riflessione di Bruner: "Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata. Se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla" (2001, pp. 54-55). Gli studi sull'approccio narrativo sollecitano la scuola ad assumere un ruolo strategico nella formazione del pensiero narrativo dei bambini, non solo come processo di individuazione, ma anche come percorso privilegiato di inclusione e integrazione socio-culturale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baumgartner, E., & Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 1, 145-163.
- Bosi, A. (2000). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Bruner, J. S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarsi, E. (2005). La dimensione intenzionale nelle pratiche educative. In F. Cambi (ed.), *Le intenzioni nel processo formativo* (pp. 43-63). Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Cyrułnik, B., & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami affettivi*. Trento: Erickson.
- Corsaro, W.A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di se*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Ianes, D. & Cramerotti S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2009). (a cura di). *Il sapere dei sentimenti*. Milano: Franco Angeli.
- Kanizsa, S. & Tramma, S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E., 2003. *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orbetti, D., Safina, R., & Staccioli, G. (2005). *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Piaget, J. (1945). *La formazione del simbolo del bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Pinto Minerva, G. (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Il buon trattamento. Bisogni del bambino. Competenze dei genitori. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2,109-124.
- Quaglino, G.P., Casagrande S. & Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Riva, M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Sola, G. (2011). *Introduzione alla pedagogia clinica*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). *Il se come testo*. Firenze: Giunti.
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Faber.
- Vygotskij, L.S. (1981). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J.S. Bruner, A. Jolly, & Sylva (eds.), *Il gioco* (pp. 657-678). Roma: Armando.
- Tramma, S. (2021). *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.