

Insegnare per orientare

*Un vademecum
per l'insegnante di lingua
e letteratura italiana*



— INSEGNARE PER ORIENTARE —

INSEGNARE PER ORIENTARE

Un vademecum
per l'insegnante di lingua e letteratura italiana





SCUOLA E UNIVERSITÀ PER LETTERE

Strategie per l'orientamento Scolastico
e per il tutorato Universitario

Progetto coordinato da Natascia Tonelli.

Ideazione e realizzazione del vademecum: Simone Giusti.

Redazione e impaginazione: Pensa Multimedia.

Il vademecum riprende e rielabora concetti e strumenti sviluppati a partire dai risultati del progetto "Orientare con la letteratura" (sito <https://orientale.unisi.it/>) e nell'ambito dell'iniziativa "Educare alla lettura" del Salone Internazionale del Libro di Torino e del Centro per il Libro e la Lettura (Cepell).



UNIVERSITÀ
DI SIENA
1240

DIPARTIMENTO DI
**FILOLOGIA E CRITICA
DELLE LETTERATURE ANTICHE
E MODERNE — DFCLAM**
*ECCCELLENZA 2023-2027

Volume stampato con il contributo del Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne – Università degli Studi di Siena e del Progetto POT 2023 SUL - Scuola e Università per Lettere. Strategie per l'orientamento scolastico e per il tutorato universitario promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568-440-4

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Perché questo libro	7
---------------------	---

Parte Prima

Orientamento formativo e didattico della letteratura

1. Che cosa intendiamo per orientamento formativo	11
2. Cosa non è orientamento (e perché crea equivoci)	13
3. Perché la letteratura è una risorsa orientativa	15
4. Didattica orientativa: cosa cambia nel modo di insegnare	17
5. Competenza orientativa: che cosa si sviluppa nel tempo	20
6. La lettura come esperienza orientativa	22

Parte Seconda

Una procedura di lavoro

1. Una procedura di lavoro: dalla lettura all'esperienza condivisa	27
– Lettura ad alta voce come apertura dell'esperienza	27
– Lavorare a partire dall'esperienza di lettura	28
– La condivisione come costruzione di senso	28
– Dalla condivisione alla riflessione	28
2. La lettura ad alta voce	30
3. Esercizi a partire dall'esperienza di lettura	32
4. La condivisione e la discussione collettiva	34
5. Dare forma riflessiva all'esperienza di lettura	36

Parte Terza

Esempi di attività didattiche

Come leggere gli esempi che seguono	41
1. Il sogno di Luciano <i>Luciano di Samosata</i>	43
2. Divieto di avvenire <i>Daniel Pennac</i>	48
3. La prova di me <i>Elsa Morante</i>	53
4. Consigli non richiesti <i>Baltasar Lopes</i>	57
5. Emma sono io <i>Ottiero Ottieri</i>	63
6. Il lavoro intellettuale <i>Simone de Beauvoir</i>	68
7. La linea divisoria <i>Luisa Carnés</i>	74
8. Le cose che ti dicono di fare <i>Grace Paley</i>	80
Per continuare il dialogo	85
Riferimenti bibliografici	87

Perché questo libro*

Questo volume nasce all'interno di un dialogo costante tra ricerca universitaria e pratiche didattiche della scuola secondaria di secondo grado. Esperienze di formazione, progetti condivisi e osservazione delle attività in classe hanno permesso, nel tempo, di conoscere da vicino il lavoro quotidiano delle insegnanti e degli insegnanti di lingua e letteratura italiana, insieme alle competenze professionali che lo caratterizzano e alle tensioni che oggi attraversano l'insegnamento della disciplina.

Una di queste tensioni riguarda il rapporto tra disciplina e orientamento. Da un lato, la letteratura continua a essere riconosciuta come uno spazio privilegiato di formazione culturale, critica e civile; dall'altro, cresce la richiesta – istituzionale e sociale – di rendere la scuola un luogo in cui studentesse e studenti imparino a orientarsi, a progettare, a immaginare il proprio futuro. Non di rado, queste due istanze vengono percepite come concorrenti, quando non apertamente in conflitto.

Questo libro nasce dalla convinzione opposta: che la letteratura non sia un ostacolo all'orientamento formativo, ma una delle sue risorse più profonde. Non perché i testi letterari offrano risposte pronte o modelli da imitare, ma perché mettono in scena esperienze complesse, conflitti, possibilità, trasformazioni. Leggere significa entrare in contatto con forme di vita diverse dalla propria, interrogare il presente, immaginare alternative. In questo senso, la letteratura è da sempre un luogo di orientamento, anche quando non viene nominato in questi termini.

* Il presente volume costituisce uno degli esiti delle azioni intraprese dalla sede di Siena nell'ambito del Piano di Orientamento e Tutorato SUL - Scuola e Università per Lettere. Strategie per l'orientamento scolastico e per il tutorato universitario coordinato da Sapienza Università di Roma. Il progetto si è proposto di favorire e accompagnare la crescita professionale dei docenti delle scuole superiori attraverso attività di ricerca e sperimentazione metodologica per la realizzazione di percorsi di orientamento formativo e di attività laboratoriali di didattica orientativa con approccio narrativo, sviluppati a partire dalle letterature antiche e moderne.

Il volume non intende proporre una nuova teoria, né prescrivere buone pratiche. Si configura piuttosto come un vademecum, pensato per tradurre in forma accessibile e operativa un lavoro di ricerca che ha messo al centro l'insegnamento della letteratura come esperienza formativa e orientativa. È rivolto alle insegnanti e agli insegnanti che desiderano interrogarsi sul senso del proprio lavoro, senza rinunciare alla complessità della disciplina né alla libertà didattica.

Il volume non presuppone una mancanza, ma riconosce una ricchezza di pratiche, intuizioni e saperi professionali già presenti nelle scuole. Le proposte che vengono presentate non chiedono di guardare con maggiore consapevolezza alle potenzialità orientative del lavoro didattico quotidiano.

Se questo libro riuscirà a offrire parole per nominare esperienze già vissute, criteri per leggere criticamente alcune pratiche consolidate e strumenti per progettare in modo più intenzionale, avrà raggiunto il suo scopo. Il resto, come sempre, accade nelle classi, nell'incontro vivo tra testi, studenti e insegnanti.

Parte Prima

Orientamento formativo
e didattico della letteratura

1.

Che cosa intendiamo per orientamento formativo

Nel linguaggio scolastico contemporaneo, il termine *orientamento* è diventato onnipresente. Compare nei documenti ministeriali, nei progetti di istituto, nelle comunicazioni alle famiglie, nei piani dell'offerta formativa. Eppure, proprio questa diffusione rischia di renderlo opaco. L'orientamento viene evocato spesso, ma non sempre pensato in modo esplicito, e ancor meno condiviso nei suoi presupposti educativi.

Quando si parla di orientamento a scuola, infatti, si fa riferimento a pratiche molto diverse tra loro: attività informative, incontri con esperte ed esperti esterni, momenti di supporto alla scelta, consigli formulati nei passaggi tra un ciclo e l'altro. Tutto questo contribuisce a creare una sorta di sovrapposizione di significati che rende difficile capire di quale orientamento stiamo parlando e quale idea di formazione lo sostenga.

In questo vademecum, l'espressione *orientamento formativo* indica una prospettiva precisa. Non si tratta di un insieme di attività aggiuntive, né di un intervento circoscritto a momenti specifici del percorso scolastico. L'orientamento formativo è un processo educativo continuo, che accompagna studentesse e studenti lungo tutto il loro percorso di apprendimento e che mira a sviluppare progressivamente autonomia, consapevolezza e capacità di riflessione.

Le definizioni di orientamento sono molteplici, eppure concordi fra loro nell'indicare la sostanza dell'obiettivo.

Una di queste è quella condivisa fra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2012: "l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative".

Orientare, in questo senso, non significa aiutare a scegliere rapidamente né ridurre l'incertezza a favore di una decisione anticipata. Significa piuttosto creare le condizioni perché ciascuna e ciascuno impari a leggere la propria esperienza scola-

stica, a riconoscere difficoltà e risorse, a dare senso a ciò che accade nel tempo. L'attenzione si sposta così dalla scelta finale al processo che rende possibile scegliere.

Questa prospettiva implica un cambiamento importante nel modo di concepire il ruolo della scuola. La scuola non è chiamata a prevedere il futuro delle studentesse e degli studenti, né a individuarne precocemente inclinazioni o traiettorie "natural". È chiamata, piuttosto, a offrire esperienze di apprendimento che rendano visibili i processi, che legittimino il dubbio, che permettano di riflettere sugli errori e sulle trasformazioni. L'orientamento formativo, da questo punto di vista, riguarda tutte e tutti, non solo chi appare incerto o in difficoltà, ma anche chi sembra procedere con sicurezza.

In questa cornice, l'orientamento non si colloca fuori dalla didattica, né accanto ad essa. Ne costituisce una dimensione trasversale, che attraversa le discipline e si intreccia con il modo in cui si insegnano i contenuti, si costruiscono le attività, si valutano i percorsi. Parlare di orientamento formativo significa quindi interrogarsi sul senso dell'insegnamento, prima ancora che sulle scelte future delle e degli studenti.

Il ruolo dell'insegnante cambia di conseguenza. Non si tratta di diventare orientatrici o orientatori "specialisti", né di rinunciare alla propria identità disciplinare. Si tratta di assumere uno sguardo diverso sul proprio lavoro: uno sguardo capace di cogliere le potenzialità orientative delle pratiche quotidiane, di dare spazio alla riflessione, di accompagnare i processi senza anticiparne gli esiti.

È in questa prospettiva che l'orientamento formativo può essere pensato come una responsabilità educativa condivisa, che non grava su singole figure o su momenti isolati, ma attraversa l'intero progetto formativo della scuola.

In sintesi

- L'orientamento formativo è un processo educativo continuo, che accompagna nel tempo studentesse e studenti e non si esaurisce in momenti decisionali o interventi isolati.
- Orientare non significa aiutare a scegliere rapidamente, ma sostenere la capacità di leggere la propria esperienza, riconoscere difficoltà e risorse, attribuire senso al percorso scolastico.
- L'attenzione si sposta dalla scelta finale al processo che rende possibile scegliere in modo consapevole.
- L'orientamento formativo riguarda tutte e tutti, non solo chi appare incerto o in difficoltà.
- La scuola non è chiamata a prevedere il futuro delle e degli studenti, ma a creare condizioni che favoriscano autonomia, riflessione e consapevolezza.
- In questa prospettiva, l'orientamento non è esterno alla didattica, ma ne costituisce una dimensione trasversale.

2.

Cosa non è orientamento (e perché crea equivoci)

Uno dei principali ostacoli a una realizzazione consapevole dell'orientamento formativo nella scuola secondaria di secondo grado è la persistente ambiguità del termine stesso. La parola *orientamento* è oggi ampiamente utilizzata, ma raramente accompagnata da una riflessione esplicita sui significati che veicola e sulle pratiche che legittima. Ne deriva una sovrapposizione di usi che rende difficile distinguere tra ciò che contribuisce realmente a un processo formativo e ciò che, pur muovendosi sotto l'etichetta dell'orientamento, risponde a logiche diverse.

Chiarire cosa l'orientamento formativo *non è* non significa tracciare confini rigidi né delegittimare pratiche diffuse nella scuola. Significa piuttosto mettere a fuoco alcuni equivoci ricorrenti, che rischiano di ridurre l'orientamento a una funzione tecnica o amministrativa, allontanandolo dalla sua dimensione propriamente educativa.

Un primo equivoco consiste nel confondere l'orientamento con la trasmissione di informazioni. Informare studentesse e studenti sulle possibilità post-diploma, sui percorsi universitari o professionali, sulle caratteristiche dei diversi indirizzi è certamente necessario. Tuttavia, l'informazione, da sola, non orienta. Rimane esterna all'esperienza dello studente o della studentessa se non viene messa in relazione con il percorso di apprendimento, con le difficoltà incontrate, con le domande che emergono nel tempo. Quando l'orientamento si esaurisce nella comunicazione di dati e opportunità, il rischio è che la scelta venga vissuta come un problema tecnico, da risolvere accumulando informazioni, piuttosto che come un processo che richiede riflessione e rielaborazione.

Un secondo equivoco riguarda l'idea che orientare significhi individuare attitudini, inclinazioni o profili personali. Questa concezione, ancora molto radicata, presuppone che esistano caratteristiche relativamente stabili e riconoscibili, in grado di guidare in modo quasi naturale verso una determinata scelta. In ambito scolastico, tale impostazione tende a sovrapporre le prestazioni osservabili alle potenzialità future, attribuendo ai risultati conseguiti un valore predittivo che raramente possono sostenere. L'orientamento formativo, al contrario, non mira a definire chi

una persona “è”, ma a sostenere la comprensione di come sta cambiando, di come affronta le esperienze e di quali significati attribuisce al proprio percorso.

Un ulteriore nodo critico riguarda il ruolo del consiglio. Nella tradizione scolastica, il consiglio orientativo è spesso vissuto come un atto di responsabilità e di tutela, fondato sulla conoscenza approfondita delle e degli studenti. Tuttavia, quando il consiglio assume un carattere fortemente prescrittivo o conclusivo, rischia di spostare il baricentro del processo dall’esperienza dello studente o della studentessa al giudizio dell’adulto. In questi casi, l’orientamento si configura come un esito restituito, più che come un percorso condiviso di riflessione. L’orientamento formativo non elimina il ruolo dell’adulto, ma lo ripensa come accompagnamento e mediazione, non come anticipazione della scelta.

Alla base di questi equivoci vi è spesso una concezione dell’orientamento come risposta a un’urgenza decisionale, concentrata nei momenti di passaggio e orientata a ridurre l’incertezza. In questa prospettiva, l’incertezza viene percepita come un problema da risolvere rapidamente, anziché come una condizione strutturale dei processi di crescita e di apprendimento. L’orientamento formativo propone invece un cambio di sguardo: non punta a eliminare l’incertezza, ma a renderla pensabile, abitabile, attraversabile.

Da questo punto di vista, l’orientamento non può essere confinato a interventi puntuali o a spazi separati dalla didattica ordinaria. Quando viene trattato come un’attività aggiuntiva, esterna alle discipline, perde la possibilità di incidere in profondità sui processi di apprendimento e di costruzione del senso. L’orientamento formativo si realizza, invece, nel modo in cui le esperienze scolastiche vengono progettate, condotte e rilette nel tempo.

Riconoscere ciò che l’orientamento non è consente dunque di restituirgli spessore educativo. Non come funzione accessoria, né come risposta tecnica a una scelta imminente, ma come dimensione trasversale della formazione, strettamente intrecciata con il lavoro didattico e con il rapporto che studentesse e studenti costruiscono con il sapere, con sé stesse e sé stessi, e con il futuro.

In sintesi

- L’uso diffuso del termine “orientamento” genera spesso ambiguità e sovrapposizioni tra pratiche molto diverse.
- L’orientamento formativo non coincide con la semplice trasmissione di informazioni sulle possibilità future.
- Non si identifica con la scoperta di attitudini o inclinazioni considerate stabili e predittive.
- Non può essere ridotto a un consiglio prescrittivo o a una restituzione conclusiva da parte dell’adulto.
- L’orientamento formativo non mira a eliminare l’incertezza, ma a renderla pensabile e attraversabile.
- Quando è separato dalla didattica ordinaria, l’orientamento perde gran parte della sua efficacia educativa.

3.

Perché la letteratura è una risorsa orientativa

Quando si parla di orientamento formativo nella scuola secondaria di secondo grado, la letteratura non è quasi mai la prima risorsa che viene chiamata in causa. Più spesso, l'orientamento viene associato a momenti informativi, a dispositivi di supporto alla scelta o a interventi esterni alla didattica disciplinare. La letteratura, in questo quadro, rischia di apparire marginale, o comunque lontana dalle esigenze orientative attribuite oggi alla scuola.

Eppure, proprio l'insegnamento della letteratura mette quotidianamente in gioco alcune delle dimensioni più rilevanti per l'orientamento formativo: il rapporto con l'esperienza, la riflessione su di sé, il confronto con l'altro, l'immaginazione di possibilità. La sua specificità non risiede nel fornire indicazioni sul futuro, ma nel creare le condizioni perché studentesse e studenti possano pensare il proprio presente in modo più articolato e consapevole.

La letteratura lavora infatti su esperienze che non sono riducibili a informazioni. Nei testi narrativi e poetici prendono forma conflitti, desideri, trasformazioni, scelte non lineari, spesso segnate dall'incertezza e dall'ambivalenza. I personaggi letterari non offrono modelli da imitare, né soluzioni esemplari; mostrano piuttosto la complessità dell'agire umano e la difficoltà di attribuire un senso stabile alle proprie decisioni. In questo senso, la letteratura non semplifica l'esperienza, ma la rende pensabile.

È proprio questa caratteristica a rendere la letteratura una risorsa orientativa. L'orientamento formativo, come si è visto, non mira a guidare verso una scelta predeterminata, ma a sviluppare la capacità di interrogare l'esperienza, di riconoscere le implicazioni, di immaginare alternative. La lettura letteraria allena a questo tipo di lavoro cognitivo e simbolico, perché espone a situazioni che richiedono interpretazione, presa di posizione, confronto tra punti di vista.

Un elemento centrale della lettura letteraria è il rapporto tra identificazione e distanza. Chi legge può riconoscersi nelle emozioni, nei dubbi, nei conflitti dei personaggi, ma lo fa all'interno di uno spazio simbolico che consente una certa distanza. Ciò che accade nel testo riguarda "altri", in un tempo e in un contesto diversi. Questo equilibrio permette di affrontare temi personali senza essere direttamente esposti, di riflettere su questioni complesse senza doverle immediata-

mente risolvere nella propria vita. Per l'orientamento formativo, questa possibilità di pensare se stessi attraverso l'altro è particolarmente preziosa.

La lettura letteraria contribuisce inoltre a sviluppare una relazione non deterministica con il futuro. Le storie mostrano che i percorsi non sono lineari, che le scelte possono essere rimesse in discussione, che le conseguenze delle azioni non sono sempre prevedibili. In questo modo, la letteratura contrasta l'idea di un futuro già scritto o rigidamente condizionato dalle prestazioni presenti, e apre alla possibilità di immaginare futuri plurali, provvisori, modificabili.

Affinché la letteratura possa svolgere questa funzione orientativa, è però necessario interrogare il modo in cui viene proposta a scuola. Quando la lettura è ridotta a un esercizio di comprensione o a un passaggio preliminare all'analisi, il suo potenziale formativo tende a indebolirsi. Il testo diventa un oggetto da decifrare correttamente, più che un'esperienza da attraversare. In questi casi, lo spazio per la risonanza personale e per il confronto interpretativo si riduce, e con esso la possibilità di un lavoro orientativo.

Al contrario, quando la lettura è riconosciuta come esperienza, e quando la classe diventa uno spazio di confronto tra interpretazioni diverse, la letteratura può contribuire in modo significativo allo sviluppo della competenza orientativa. Non perché affronti temi esplicitamente "orientativi", ma perché allena a sostare nella complessità, a tollerare l'ambiguità, a costruire significato a partire da ciò che non è immediatamente chiaro.

In questa prospettiva, l'insegnamento della letteratura non è chiamato a rispondere direttamente alla domanda "che cosa farai dopo", ma a lavorare su una domanda più profonda e formativa: come leggi ciò che ti accade, come dai senso alle esperienze, come immagini ciò che è possibile. È su questo piano che la letteratura incontra l'orientamento formativo, non come ambito separato, ma come parte integrante di una formazione che mira all'autonomia e alla consapevolezza.

In sintesi

- La letteratura è una risorsa orientativa non perché fornisca risposte sul futuro, ma perché mette in scena esperienze complesse e aperte.
- I testi letterari consentono di interrogare il presente, riflettere su di sé e confrontarsi con l'altro in uno spazio simbolico protetto.
- Il rapporto tra identificazione e distanza rende la lettura particolarmente significativa sul piano orientativo.
- La letteratura contrasta una visione deterministica del futuro e apre alla possibilità di immaginare percorsi plurali e modificabili.
- Il potenziale orientativo della letteratura dipende dal modo in cui viene proposta e condivisa a scuola.
- Riconoscere la lettura come esperienza significa valorizzarne la dimensione formativa.

4.

Didattica orientativa: cosa cambia nel modo di insegnare

Dopo aver chiarito che cosa si intende per orientamento formativo e perché la letteratura può costituirne una risorsa significativa, è necessario interrogarsi su un nodo centrale: che cosa cambia, concretamente, nel modo di insegnare. Parlare di didattica orientativa non significa infatti aggiungere nuove attività o introdurre momenti specifici dedicati all'orientamento, ma ripensare il senso e l'organizzazione delle pratiche didattiche ordinarie.

Uno dei principali equivoci da evitare consiste nel considerare la didattica orientativa come una metodologia alternativa o come un insieme di tecniche specifiche. In realtà, essa non si definisce per ciò che si fa, ma per come e perché lo si fa. La stessa attività può assumere o meno una valenza orientativa a seconda dello spazio che lascia alla riflessione, del ruolo attribuito alle studentesse e agli studenti, del modo in cui viene riletto ciò che accade durante il processo di apprendimento.

In questa prospettiva, la disciplina non è più soltanto un insieme di contenuti da trasmettere o di competenze da verificare, ma diventa un ambiente di esperienza. Insegnare letteratura, come ogni altra disciplina, significa offrire occasioni strutturate in cui le studentesse e gli studenti possano confrontarsi con problemi, testi, domande che richiedono interpretazione, scelta, presa di posizione. È all'interno di queste esperienze che si costruisce la dimensione orientativa dell'apprendimento.

Un elemento qualificante della didattica orientativa è l'attenzione ai processi, oltre che ai risultati. Nella pratica scolastica, il focus tende spesso a concentrarsi sull'esito finale: la risposta corretta, il prodotto concluso, la prestazione valutabile. La didattica orientativa, senza rinunciare alla necessaria valutazione, invita a rendere visibile anche il percorso che conduce a quell'esito: le strategie adottate, le difficoltà incontrate, le revisioni operate, le decisioni prese lungo il cammino. Questo spostamento di sguardo è decisivo per l'orientamento formativo, perché consente alle studentesse e agli studenti di riconoscersi come soggetti che apprendono e non solo come esecutori di compiti.

In questo quadro, il ruolo della docente e del docente si configura in modo diverso. Non si tratta di arretrare o di lasciare spazio a una spontaneità non guidata, ma di esercitare una funzione di mediazione consapevole. La didattica orientativa richiede un insegnamento intenzionale, capace di progettare situazioni di apprendimento significative e di accompagnarle con momenti di riflessione, di restituzione, di rielaborazione. L'autonomia delle studentesse e degli studenti non è data per scontata, ma viene costruita attraverso pratiche che ne rendono possibile l'esercizio.

Un altro aspetto rilevante riguarda il rapporto con il tempo. La didattica orientativa non produce effetti immediati né risultati rapidamente osservabili. Essa si fonda sulla continuità delle esperienze e sulla possibilità di tornare più volte sugli stessi nodi, da prospettive diverse. L'orientamento formativo non si realizza in un singolo episodio, ma nella riconoscibilità, nel tempo, di un certo modo di lavorare, di interrogare i testi, di discutere le interpretazioni, di riflettere sugli apprendimenti.

Questo implica anche una diversa concezione della valutazione. In una didattica orientativa, la valutazione non si limita a certificare un livello raggiunto, ma contribuisce a sostenere la consapevolezza dei processi. La restituzione valutativa, quando è pensata in modo formativo, può diventare un'occasione per rileggere il percorso svolto, per individuare margini di miglioramento, per immaginare sviluppi futuri. In questo senso, valutare non significa chiudere un'esperienza, ma rilanciarla.

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, la didattica orientativa assume un valore particolarmente rilevante, perché si colloca in una fase del percorso scolastico in cui le studentesse e gli studenti sono chiamati a confrontarsi in modo sempre più esplicito con il futuro. Tuttavia, proprio per questo, essa non può essere ridotta a una preparazione diretta alla scelta post-diploma. Il suo compito è piuttosto quello di offrire strumenti per comprendere il proprio rapporto con il sapere, con lo studio, con le difficoltà e con le possibilità che emergono nel tempo.

Ripensare la didattica in chiave orientativa significa dunque interrogarsi sulle pratiche quotidiane, sul tipo di esperienza di apprendimento che viene proposta, sul senso che viene attribuito allo studio. Non si tratta di cambiare tutto, ma di rendere più consapevole e intenzionale ciò che spesso viene già fatto, riconoscendone il potenziale formativo.

In sintesi

- La didattica orientativa rilegge in modo diverso le pratiche didattiche ordinarie.
- La dimensione orientativa dipende dal modo in cui le attività vengono progettate, condotte e rielaborate.
- La disciplina diventa uno spazio di esperienza, non solo di trasmissione di contenuti.
- Rendere visibili i processi di apprendimento è centrale per lo sviluppo della consapevolezza e dell'autonomia.
- Il ruolo della docente e del docente si configura come mediazione intenzionale e accompagnamento riflessivo.
- La didattica orientativa richiede continuità nel tempo e coerenza delle pratiche.
- L'orientamento formativo emerge così come dimensione costitutiva dell'insegnamento.

5.

Competenza orientativa: che cosa si sviluppa nel tempo

Parlare di orientamento formativo implica, prima o poi, confrontarsi con la nozione di *competenza orientativa*. È un'espressione sempre più presente nei documenti di indirizzo e nel lessico della scuola, ma non per questo univoca. Spesso viene evocata come obiettivo da raggiungere, senza che siano chiariti con sufficiente precisione i processi educativi che la sostengono e le forme concrete che può assumere nel percorso scolastico.

La competenza orientativa non coincide con la capacità di prendere una decisione efficace né con la chiarezza rispetto al proprio futuro. Non è una dote personale, né un tratto stabile dell'identità. È piuttosto una competenza che si costruisce progressivamente, attraverso l'esperienza e la riflessione su di essa. In questo senso, non riguarda tanto il *che cosa scegliere*, quanto il *come* una persona affronta le situazioni di scelta, di incertezza e di cambiamento.

Intesa in questa prospettiva, la competenza orientativa è una competenza di processo. Si manifesta nella capacità di interrogare ciò che si vive a scuola, di riconoscere le proprie modalità di apprendimento, di collegare esperienze diverse e di rileggerle nel tempo. Non produce esiti immediatamente visibili, né risultati facilmente misurabili, ma incide in profondità sul modo in cui studentesse e studenti costruiscono il proprio rapporto con il sapere e con il futuro.

Un aspetto centrale della competenza orientativa è la capacità di immaginare una pluralità di futuri possibili. Molte e molti studenti oscillano tra due rappresentazioni estreme del futuro: da un lato, l'idea di un percorso già scritto, determinato dai risultati scolastici; dall'altro, la percezione di un vuoto indifferenziato, che genera ansia e immobilismo. L'orientamento formativo interviene proprio su questa rigidità, aiutando a pensare il futuro come uno spazio aperto, attraversato da possibilità diverse, non tutte immediatamente definibili.

Immaginare futuri possibili non significa elaborare progetti dettagliati o prendere decisioni anticipate. Significa piuttosto sviluppare la capacità di collegare il presente al futuro senza trasformarlo in destino, riconoscendo che le scelte sono

processi situati, rivedibili, influenzati dall'esperienza. In questo senso, la competenza orientativa ha una forte dimensione cognitiva e simbolica: riguarda il modo in cui si costruisce senso a partire da ciò che si vive.

La competenza orientativa si intreccia strettamente con le competenze di cittadinanza e, in particolare, con la capacità di *imparare a imparare*. Riflettere sul proprio modo di apprendere, riconoscere strategie efficaci e difficoltà ricorrenti, attribuire significato agli errori sono tutte pratiche che contribuiscono allo sviluppo di una maggiore autonomia. L'orientamento formativo non separa questi aspetti, ma li tiene insieme, mostrando come la consapevolezza dei processi di apprendimento sia una risorsa fondamentale anche per pensare il proprio futuro.

È importante ribadire che la competenza orientativa non si sviluppa attraverso interventi puntuali o attività isolate. Richiede continuità, ricorrenza di pratiche riflessive, possibilità di tornare sulle esperienze vissute. Solo nel tempo lungo del percorso scolastico diventa possibile riconoscere cambiamenti, rivedere immagini di sé, immaginare alternative. In questo quadro, l'orientamento formativo non promette certezze, ma offre strumenti per abitare l'incertezza in modo attivo e consapevole.

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, lavorare sulla competenza orientativa significa quindi sostenere studentesse e studenti nella costruzione di un rapporto più articolato con lo studio, con le proprie risorse e con le possibilità future. Non si tratta di accompagnare verso una scelta "giusta", ma di favorire lo sviluppo di una postura riflessiva che renda le scelte, presenti e future, più pensabili e più proprie.

In sintesi

- La competenza orientativa non coincide con la capacità di scegliere, ma con il modo in cui si affrontano esperienze, transizioni e situazioni di incertezza.
- È una competenza di processo, che si costruisce progressivamente nel tempo e non produce esiti immediatamente misurabili.
- La competenza orientativa riguarda la riflessione sull'esperienza, il riconoscimento dei propri processi di apprendimento e la capacità di attribuire senso al percorso scolastico.
- Un suo elemento centrale è la capacità di immaginare una pluralità di futuri possibili, senza ridurli a destino né a progetto rigido.
- La competenza orientativa si intreccia con le competenze di cittadinanza e con l'imparare a imparare.
- Il suo sviluppo richiede continuità delle pratiche e tempo lungo.

6.

La lettura come esperienza orientativa

Nel percorso delineato fin qui, la lettura emerge progressivamente come uno dei luoghi privilegiati in cui l'orientamento formativo può prendere forma. Non perché la lettura offra indicazioni dirette sul futuro, ma perché attiva modalità di relazione con l'esperienza che sono centrali per lo sviluppo della competenza orientativa. Parlare di lettura come esperienza significa, prima di tutto, superare una concezione strumentale della lettura scolastica, ridotta a fase preliminare della rielaborazione riflessiva o a esercizio di comprensione.

La lettura, infatti, non è un atto neutro. Ogni lettura implica una presa di posizione, una selezione di significati, un coinvolgimento più o meno consapevole del lettore o della lettrice. Anche quando l'obiettivo dichiarato è la comprensione del testo, chi legge mette in gioco il proprio orizzonte di attese, le proprie domande, le proprie categorie interpretative. Riconoscere questa dimensione non significa rinunciare al rigore, ma assumere che la soggettività del lettore e della lettrice è parte costitutiva dell'esperienza di lettura.

In questa prospettiva, la lettura letteraria si configura come uno spazio di mediazione simbolica tra l'esperienza individuale e il mondo. I testi letterari mettono in scena situazioni, conflitti, trasformazioni che non coincidono con l'esperienza di chi legge, ma che possono entrare in risonanza con essa. Questo scarto consente di riflettere su temi personali senza essere direttamente esposti, di interrogare questioni complesse senza doverle immediatamente risolvere. È proprio questa distanza a rendere la lettura una pratica formativa sul piano orientativo.

Un elemento centrale dell'esperienza di lettura è il rapporto tra identificazione e distanziamento. Chi legge può riconoscere emozioni, dubbi, tensioni che gli appartengono, ma lo fa attraverso personaggi, voci e situazioni altre. Questo movimento permette di pensare se stessi in modo indiretto, di esplorare possibilità senza doverle assumere come proprie. In termini orientativi, la lettura offre così uno spazio protetto in cui immaginare alternative, confrontarsi con scelte non lineari, accettare l'ambivalenza come parte dell'esperienza umana.

La lettura contribuisce inoltre a costruire una relazione non deterministica con

il futuro. Le narrazioni letterarie mostrano percorsi che si trasformano, scelte che vengono riconsiderate, esiti inattesi. In questo modo, contrastano una visione lineare e predittiva del percorso di vita e rendono pensabile un futuro aperto, attraversato da possibilità diverse. La letteratura non insegna che tutto è possibile, ma che nulla è definitivamente chiuso, e che il senso delle esperienze può essere riletto nel tempo.

Affinché la lettura possa svolgere questa funzione orientativa, è però necessario interrogare le pratiche didattiche che la accompagnano. Quando la lettura è trattata esclusivamente come oggetto di analisi o come verifica di competenze, il suo potenziale esperienziale tende a ridursi. Al contrario, quando viene riconosciuta come esperienza da condividere, discutere e rielaborare, la lettura può diventare un luogo di costruzione di senso, in cui le interpretazioni si confrontano e si arricchiscono reciprocamente.

In questo quadro, la classe può essere pensata come una comunità interpretativa, in cui il significato del testo non è dato una volta per tutte, ma si costruisce attraverso il dialogo. Il confronto tra letture diverse non è un ostacolo alla comprensione, ma una risorsa formativa, perché rende visibile la pluralità degli sguardi e la possibilità di rivedere le proprie interpretazioni. Questa esperienza di pluralità è particolarmente rilevante sul piano orientativo, perché allena a riconoscere che anche la realtà può essere letta da prospettive diverse.

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, la lettura come esperienza orientativa assume un valore specifico. In una fase in cui le studentesse e gli studenti sono chiamati a confrontarsi con scelte sempre più esplicite, la letteratura offre uno spazio in cui il futuro può essere pensato senza essere immediatamente deciso. La lettura non risponde alla domanda “che cosa farai”, ma sostiene una domanda più radicale e formativa: come interpreti ciò che vivi e come immagini ciò che è possibile.

La lettura come esperienza orientativa non si aggiunge quindi dall'esterno all'insegnamento della letteratura. Ne rappresenta piuttosto una possibilità interna, che dipende dalle scelte didattiche, dal tempo dedicato alla riflessione, dalla qualità del dialogo interpretativo. È su questo terreno che la letteratura può contribuire in modo significativo allo sviluppo della competenza orientativa, accompagnando studentesse e studenti nella costruzione di un rapporto più consapevole con se stessi, con il sapere e con il futuro.

In sintesi

- La lettura, intesa come esperienza, attiva modalità di relazione con il sapere centrali per l'orientamento formativo.
- Leggere non è un atto neutro, ma implica coinvolgimento, interpretazione e presa di posizione.
- La letteratura offre uno spazio simbolico che consente di riflettere su di sé attraverso l'altro, mantenendo una distanza protettiva.
- Il rapporto tra identificazione e distanziamento rende la lettura particolarmente significativa sul piano orientativo.
- Le narrazioni letterarie contrastano una visione deterministica del futuro e aprono alla possibilità di immaginare percorsi plurali.
- Il potenziale orientativo della lettura dipende dal modo in cui viene proposta e condivisa in classe.
- La lettura come esperienza contribuisce allo sviluppo di una relazione più consapevole con il presente e con il futuro.

Parte Seconda

Una procedura di lavoro

1.

Una procedura di lavoro: dalla lettura all'esperienza condivisa

Se la didattica orientativa non è un'attività aggiuntiva, ma una dimensione interna all'insegnamento disciplinare, allora è necessario rendere esplicito come alcune pratiche ordinarie possano essere strutturate in modo orientativo. In questo senso, non si tratta di introdurre nuove metodologie, ma di riconoscere e rendere intenzionale una procedura di lavoro che attraversa l'insegnamento della letteratura e che può essere adattata a testi, classi e contesti diversi.

Nel percorso di ricerca da cui nasce questo volume, una procedura si è rivelata particolarmente significativa per il suo potenziale formativo e orientativo. Essa non va intesa come una sequenza rigida di fasi, ma come una struttura ricorrente, riconoscibile, che organizza l'esperienza di lettura e ne sostiene la rielaborazione.

La lettura ad alta voce come apertura dell'esperienza

Il primo momento è la lettura ad alta voce. La scelta di leggere ad alta voce, anche nella scuola secondaria di secondo grado, non risponde a una logica di semplificazione, ma a una precisa intenzione didattica. La lettura ad alta voce crea una situazione condivisa, sospende temporaneamente la frammentazione dell'attenzione e costruisce uno spazio comune di ascolto.

In questa fase, il testo non è ancora oggetto di analisi né di interpretazione. È un evento che accade nel tempo della classe. La voce che legge, il ritmo, le pause, contribuiscono a rendere il testo un'esperienza prima che un contenuto. Dal punto di vista orientativo, questo momento è decisivo perché colloca tutte e tutti nella stessa condizione iniziale, riducendo le asimmetrie legate alle competenze pregresse e aprendo uno spazio di accesso condiviso.

Lavorare a partire dall'esperienza di lettura

Dopo la lettura, il lavoro non si orienta verso l'analisi testuale. Il primo movimento è un ritorno sull'esperienza: che cosa ha colpito, che cosa ha generato domande, che cosa è rimasto opaco. Le proposte di lavoro che seguono la lettura sono pensate per attivare una riflessione personale, non per verificare la comprensione.

Gli esercizi, in questa fase, non chiedono di spiegare il testo, ma di sostare su ciò che il testo ha prodotto nel lettore o nella lettrice. Possono riguardare un passaggio, una scelta del personaggio, un'immagine, una tensione non risolta. Il punto non è l'originalità della risposta, ma il riconoscimento del proprio modo di reagire al testo.

Questo passaggio è cruciale sul piano orientativo, perché legittima l'esperienza soggettiva come punto di partenza del lavoro scolastico e rende visibile il legame tra lettura, emozione, pensiero.

La condivisione come costruzione di senso

La fase successiva è la condivisione. Le risposte individuali entrano in uno spazio collettivo in cui vengono ascoltate, messe in relazione, talvolta messe in tensione. La classe diventa così un luogo di confronto tra interpretazioni, non nel senso di una negoziazione del significato corretto, ma come costruzione progressiva di senso.

Dal punto di vista orientativo, la condivisione svolge una funzione essenziale: mostra che l'esperienza non è mai solo individuale e che il significato si costruisce nel dialogo. Ascoltare letture diverse, riconoscere punti di vista inattesi, rivedere le proprie interpretazioni sono operazioni che allenano alla flessibilità cognitiva e alla disponibilità a rimettere in discussione le proprie ipotesi.

Dalla condivisione alla riflessione

Solo in un secondo momento il lavoro può orientarsi verso forme più strutturate di rielaborazione riflessiva e di contestualizzazione. A questo punto, il testo non è più un oggetto estraneo, ma qualcosa che è già stato attraversato e interrogato. L'analisi non chiude l'esperienza, ma la approfondisce, offrendo strumenti per nominarla e comprenderla meglio.

In una prospettiva orientativa, questa fase non serve a fissare un significato definitivo, ma a dare forma riflessiva all'esperienza, collegandola a categorie, concetti,

conoscenze disciplinari. È qui che la letteratura mostra pienamente la sua funzione formativa: non come risposta, ma come spazio di pensiero.

Questa procedura – lettura ad alta voce, lavoro a partire dall'esperienza, condivisione, riflessione – non va intesa come una sequenza obbligata. È piuttosto una struttura di senso, che può essere modulata, rallentata, interrotta, ripresa. La sua forza non sta nella rigidità, ma nella riconoscibilità.

Per ogni studente, riconoscere questa struttura significa sapere che l'esperienza di lettura non si esaurisce in una prestazione, ma apre uno spazio di riflessione che riguarda anche il modo di stare nei testi, nelle domande, nelle possibilità che essi dischiudono. È in questa continuità che la procedura diventa orientativa.

I capitoli successivi entreranno nel dettaglio delle singole fasi, mostrando come progettare attività coerenti con questa struttura e come adattarla a testi, classi e obiettivi diversi.

In sintesi

- Una didattica orientativa può fondarsi su procedure riconoscibili, senza trasformarsi in protocollo rigido.
- La lettura ad alta voce crea uno spazio condiviso e rende il testo un'esperienza comune.
- Il lavoro successivo alla lettura parte dall'esperienza del lettore e della lettrice, non dall'analisi.
- Gli esercizi orientativi valorizzano la riflessione personale e il rapporto soggettivo con il testo.
- La condivisione costruisce senso attraverso il confronto tra interpretazioni diverse
- L'analisi testuale approfondisce l'esperienza senza chiuderla.
- La forza della procedura sta nella sua riconoscibilità e nella possibilità di essere modulata nel tempo.

2.

La lettura ad alta voce

Nella scuola secondaria di secondo grado, la lettura ad alta voce è spesso percepita come una pratica residuale, associata ai primi anni di scolarizzazione o a contesti di recupero. Nella didattica della letteratura, in particolare, tende a essere rapidamente sostituita dalla lettura silenziosa individuale, considerata più adeguata all'autonomia richiesta agli studenti e alle studentesse più grandi.

Eppure, quando la lettura ad alta voce viene assunta come scelta intenzionale, essa rivela un potenziale formativo e orientativo che difficilmente può essere sostituito da altre modalità. Non si tratta di leggere “al posto” delle e degli studenti, né di semplificare il rapporto con il testo, ma di creare una situazione di esperienza condivisa, che modifica il modo in cui il testo entra nella classe.

La lettura ad alta voce istituisce innanzitutto un tempo e uno spazio comuni. Tutte e tutti ascoltano lo stesso testo, nello stesso momento, senza che l'attenzione sia immediatamente frammentata da compiti, consegne o richieste di prestazione. Il testo non è ancora un oggetto da analizzare, ma un evento che accade. Questa sospensione iniziale è particolarmente rilevante sul piano orientativo, perché sottrae la lettura alla logica immediata del risultato e apre uno spazio di disponibilità all'ascolto.

Dal punto di vista didattico, la lettura ad alta voce riduce alcune asimmetrie che attraversano inevitabilmente la classe. Le differenze di competenza, di velocità di lettura, di familiarità con il lessico e con le strutture testuali non scompaiono, ma vengono momentaneamente messe tra parentesi. Tutte e tutti partono dallo stesso punto di accesso al testo. Questo non elimina le difficoltà, ma ne modifica la percezione, rendendo la lettura un'esperienza meno selettiva e più inclusiva.

La voce che legge ha un ruolo decisivo. Il ritmo, le pause, l'intonazione contribuiscono a dare forma al testo e a renderne percepibili le articolazioni. La lettura ad alta voce non interpreta il testo al posto di chi ascolta, ma ne rende udibile la struttura, facilitando un primo orientamento interno. In questo senso, la voce non è uno strumento di spiegazione, ma di mediazione.

Un aspetto spesso sottovalutato riguarda il rapporto tra lettura ad alta voce ed emozione. Ascoltare un testo letto da altri o da un'altra persona produce un coinvolgimento diverso rispetto alla lettura silenziosa individuale. Le emozioni non

sono ancora oggetto di analisi, ma fanno parte dell'esperienza. Questo coinvolgimento, quando non viene immediatamente ricondotto a una prestazione, costituisce una risorsa orientativa importante: consente di riconoscere le proprie reazioni senza doverle giustificare o formalizzare subito.

La lettura ad alta voce prepara così il terreno per il lavoro successivo. Proprio perché non chiede nulla nell'immediato, rende possibile, in un secondo momento, tornare sul testo con domande più articolate. L'esperienza condivisa diventa un riferimento comune, su cui è possibile innestare esercizi, riflessioni, confronti. In una prospettiva orientativa, questo passaggio è fondamentale: l'attenzione non è rivolta subito al significato "giusto", ma al modo in cui il testo è stato vissuto.

È importante sottolineare che la lettura ad alta voce non è una pratica neutra né automatica. Richiede scelte consapevoli: quali testi leggere, quando leggere, quanto spazio dedicare all'ascolto, come collocare questo momento all'interno della lezione. Non ogni testo si presta allo stesso modo, e non in ogni fase del percorso la lettura ad alta voce ha la stessa funzione. La sua efficacia dipende dalla coerenza con il progetto didattico complessivo.

Nel quadro dell'orientamento formativo, la lettura ad alta voce svolge dunque una funzione di apertura. Non orienta nel senso di guidare verso una scelta, ma nel senso più profondo di disporre all'esperienza, di creare le condizioni perché il testo possa essere incontrato prima di essere spiegato. È in questo incontro che si innesta il lavoro orientativo vero e proprio, che i capitoli successivi approfondiranno entrando nel merito delle attività che seguono la lettura.

In sintesi

- La lettura ad alta voce, anche nel secondo grado, è una scelta didattica intenzionale e non una pratica residuale.
- Essa crea uno spazio e un tempo condivisi, in cui il testo è vissuto come esperienza prima che come oggetto di analisi.
- La lettura ad alta voce riduce temporaneamente le asimmetrie tra studentesse e studenti e rende l'accesso al testo più inclusivo.
- La voce svolge una funzione di mediazione, rendendo percepibile la struttura del testo senza anticiparne l'interpretazione.
- Il coinvolgimento emotivo fa parte dell'esperienza di ascolto e costituisce una risorsa orientativa.
- La lettura ad alta voce prepara il lavoro successivo, offrendo un riferimento comune per la riflessione e la condivisione.
- La sua efficacia dipende da scelte didattiche consapevoli e dalla coerenza con il progetto complessivo.

3.

Esercizi a partire dall'esperienza di lettura

Dopo la lettura ad alta voce, il lavoro didattico entra in una fase delicata. È in questo momento che si decide se l'esperienza di ascolto resterà un episodio isolato o se potrà diventare materia di riflessione, di confronto e di apprendimento. Gli esercizi che seguono la lettura svolgono quindi una funzione decisiva: non servono a verificare ciò che è stato capito, ma a ritornare sull'esperienza e a renderla pensabile.

Parlare di esercizi "a partire dall'esperienza" significa assumere un cambio di prospettiva rispetto a una tradizione scolastica molto radicata. In questa prospettiva, l'esercizio non chiede innanzitutto di spiegare il testo, di analizzarlo o di collocarlo, ma di fermarsi su ciò che il testo ha prodotto in chi legge e in chi ascolta. L'oggetto del lavoro non è ancora il testo in quanto tale, ma il rapporto che si è instaurato tra il testo e il lettore o la lettrice.

Questi esercizi non hanno come obiettivo l'originalità o l'espressione libera fine a se stessa. Il loro scopo è rendere visibile un primo livello di esperienza, spesso implicito e non ancora verbalizzato. Chiedere di individuare un passaggio che ha colpito, un momento rimasto oscuro, una scelta del personaggio che ha generato disagio o accordo significa invitare a riconoscere una reazione e a darle forma. In termini orientativi, questo passaggio è fondamentale, perché abitua a prendere sul serio ciò che accade durante l'esperienza, invece di rimuoverlo a favore di una lettura immediatamente oggettivata.

Un aspetto centrale di questi esercizi riguarda la loro formulazione. Le consegne devono essere aperte, ma non vaghe; orientate all'esperienza, ma non autoreferenziali. È importante che non suggeriscano implicitamente una risposta attesa, né che spingano verso interpretazioni già definite. L'obiettivo non è "dire qualcosa di giusto", ma costruire un primo punto di appoggio riflessivo, su cui sarà possibile tornare in seguito.

Dal punto di vista didattico, è altrettanto importante il tempo assegnato a questa fase. Gli esercizi a partire dall'esperienza richiedono lentezza e possibilità di esitazione. Non sempre le studentesse e gli studenti sono immediatamente in grado di riconoscere ciò che li ha colpiti o disturbati. Lasciare spazio al silenzio,

alla rilettura di un passaggio, alla scrittura breve e non valutata significa riconoscere che l'esperienza non è sempre disponibile in forma pronta.

Questi esercizi hanno anche una funzione di mediazione tra l'esperienza individuale e il lavoro collettivo. Scrivere, annotare, formulare una risposta personale consente di preparare il terreno alla condivisione, evitando che il confronto avvenga solo a partire da interventi spontanei o da voci più sicure. In questo senso, l'esercizio non è un passaggio privato, ma una soglia che rende possibile l'ingresso nello spazio comune della discussione.

È importante chiarire che lavorare a partire dall'esperienza non significa rinunciare al rigore disciplinare. Al contrario, significa costruirne le condizioni. Quando l'analisi testuale viene introdotta dopo che l'esperienza è stata riconosciuta e condivisa, essa non appare come un'imposizione esterna, ma come uno strumento utile per comprendere meglio ciò che è già stato vissuto. L'esperienza non sostituisce l'analisi, ma la rende necessaria e significativa.

Dal punto di vista orientativo, questi esercizi svolgono una funzione specifica: allenano a riconoscere il proprio modo di reagire a una situazione complessa, a sostare nell'incertezza, a formulare ipotesi provvisorie. In questo senso, non preparano direttamente a una scelta, ma contribuiscono a sviluppare quella postura riflessiva che rende le scelte, nel tempo, più pensabili e più proprie.

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, questa fase di lavoro assume un valore particolare. In un ambiente fortemente orientato alla prestazione e alla valutazione, proporre esercizi che non producono immediatamente un esito valutabile significa creare uno spazio diverso, in cui l'attenzione si sposta dal risultato al processo. È in questo spazio che l'orientamento formativo trova una delle sue condizioni di possibilità più concrete.

Il capitolo successivo sarà dedicato alla fase della condivisione, mostrando come le risposte individuali possano diventare materiale di lavoro collettivo senza perdere la loro dimensione esperienziale.

In sintesi

- Gli esercizi che seguono la lettura servono a ritornare sull'esperienza, non a verificarne la comprensione.
- L'oggetto del lavoro è il rapporto tra il testo e il lettore o la lettrice, prima dell'analisi.
- Le consegne devono essere aperte ma orientate, capaci di attivare riflessione senza suggerire risposte attese.
- Il tempo e la lentezza sono elementi essenziali di questa fase di lavoro.
- Gli esercizi a partire dall'esperienza preparano la condivisione e il confronto collettivo.
- Riconoscere l'esperienza non indebolisce il rigore disciplinare, ma ne crea le condizioni.
- Questa fase contribuisce allo sviluppo di una postura riflessiva centrale per l'orientamento formativo.

4.

La condivisione e la discussione collettiva

La fase della condivisione rappresenta un passaggio cruciale nel lavoro orientativo a partire dalla lettura. È qui che l'esperienza individuale, riconosciuta e messa in forma attraverso gli esercizi, entra in relazione con quella delle altre e degli altri. La condivisione non è un momento accessorio né un semplice scambio di opinioni, ma una vera e propria pratica di costruzione collettiva di senso.

In questa fase, il rischio principale è quello di ricondurre rapidamente gli interventi delle studentesse e degli studenti a un'interpretazione ritenuta corretta o più pertinente. Quando questo accade, la discussione si chiude invece di aprirsi, e l'esperienza viene nuovamente subordinata a un esito valutativo. Una condivisione orientativa, al contrario, non mira a stabilire quale lettura sia giusta, ma a rendere visibile la pluralità degli sguardi e il modo in cui il significato prende forma nel confronto.

La discussione collettiva si fonda su un principio semplice ma esigente: ogni intervento ha valore in quanto esperienza, non in quanto risposta. Questo non significa che tutte le letture siano equivalenti o che il testo possa significare qualsiasi cosa, ma che il punto di partenza del lavoro non è la correzione, bensì l'ascolto. Il rigore interpretativo non viene sospeso, ma spostato più avanti, quando l'esperienza è già stata riconosciuta e condivisa.

Dal punto di vista didattico, la conduzione della discussione richiede un'attenzione particolare. La docente o il docente non assume il ruolo di arbitro del significato, ma di facilitatore del dialogo. Questo implica la capacità di rilanciare le osservazioni, di metterle in relazione, di far emergere connessioni e divergenze senza chiuderle prematuramente. Anche il silenzio, in questa fase, può essere una risorsa: non tutte le reazioni sono immediatamente formulabili, e la discussione non deve necessariamente riempire ogni spazio.

La condivisione permette inoltre di rendere espliciti i processi interpretativi. Ascoltando le letture altrui, le studentesse e gli studenti possono riconoscere che esistono modi diversi di affrontare lo stesso testo, di soffermarsi su passaggi differenti, di attribuire significato a elementi diversi. Questa consapevolezza è centrale sul piano orientativo, perché mostra che il senso non è dato una volta per tutte, ma si costruisce attraverso scelte interpretative.

Un altro aspetto rilevante riguarda il rapporto tra condivisione e identità. Esporre la propria lettura significa esporsi in modo controllato, all'interno di uno spazio regolato. La discussione collettiva diventa così un luogo in cui è possibile sperimentare forme di partecipazione, di ascolto e di riconoscimento reciproco. In una prospettiva orientativa, questo allenamento al confronto è particolarmente significativo, perché riguarda il modo di stare nelle relazioni e di sostenere le proprie posizioni senza trasformarle in identità rigide.

La condivisione non esaurisce il lavoro sul testo, ma lo prepara a ulteriori livelli di approfondimento. È a partire da ciò che emerge nella discussione che l'analisi testuale, la contestualizzazione storica, il lavoro sui linguaggi possono trovare un senso più chiaro. Il testo non viene spiegato dall'esterno, ma interrogato a partire dalle domande che ha generato.

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, la discussione collettiva assume un valore ancora più rilevante, perché si colloca in una fase in cui le studentesse e gli studenti sono chiamati a costruire un rapporto sempre più autonomo con il sapere e con il proprio punto di vista. La condivisione orientativa non fornisce risposte sul futuro, ma contribuisce a sviluppare competenze di ascolto, di argomentazione e di riflessione che sono alla base di ogni scelta consapevole.

Il capitolo successivo sarà dedicato al passaggio dall'esperienza condivisa alla riflessione più strutturata, mostrando come l'analisi e la contestualizzazione possano entrare in dialogo con quanto emerso, senza interrompere la continuità del percorso.

In sintesi

- La condivisione è una fase centrale del lavoro orientativo a partire dalla lettura.
- Non mira a stabilire un'interpretazione corretta, ma a rendere visibile la pluralità degli sguardi.
- Ogni intervento ha valore come esperienza, non come risposta valutativa.
- Il ruolo della docente e del docente è quello di facilitare il dialogo e mettere in relazione le letture.
- La discussione rende espliciti i processi interpretativi e mostra che il significato si costruisce nel confronto.
- La condivisione allena alla partecipazione, all'ascolto e alla flessibilità interpretativa.
- Da essa prende avvio il lavoro di approfondimento e di analisi più strutturata.

5.

Dare forma riflessiva all'esperienza di lettura

Dopo la lettura ad alta voce, il lavoro a partire dall'esperienza e la condivisione collettiva, il percorso entra in una fase diversa, che non introduce nuovi contenuti né nuove competenze tecniche. Si tratta piuttosto di tornare sull'esperienza vissuta, per darle una forma più consapevole e articolata.

In questa prospettiva, non si apre una fase di analisi del testo in senso tradizionale. Il testo non diventa oggetto di scomposizione, né viene interrogato per il suo funzionamento interno. Al centro rimane l'esperienza di lettura: ciò che ha prodotto, le domande che ha aperto, le interpretazioni che sono emerse nel confronto.

La riflessione che segue la condivisione non serve a stabilire che cosa il testo "significa davvero", ma a comprendere come il significato si è costruito nel rapporto tra il testo e chi lo ha letto. È un passaggio delicato, perché richiede di spostare lo sguardo dal contenuto al processo, dall'esito al percorso.

Dare forma riflessiva all'esperienza significa, innanzitutto, riconoscere che la lettura non è stata neutra. Alcuni passaggi hanno attirato l'attenzione, altri hanno generato disagio o resistenza, altri ancora sono rimasti opachi. Tornare su questi elementi permette di rendere visibile il modo in cui ciascuna e ciascuno ha interagito con il testo, quali aspettative erano in gioco, quali immagini o questioni personali sono state attivate.

In questa fase, le conoscenze disciplinari possono entrare in gioco, ma con una funzione diversa da quella abituale. Non servono a spiegare il testo, bensì a nominare l'esperienza. Termini come voce, punto di vista, scelta, conflitto, tempo, trasformazione diventano strumenti linguistici per dire ciò che è accaduto nella lettura, non categorie per classificare il testo.

Il sapere letterario, così inteso, non si sovrappone all'esperienza, ma la accompagna. Offre parole per rendere più preciso il pensiero, per distinguere, per articolare. In questo senso, la riflessione disciplinare non chiude l'esperienza, ma la rende più leggibile e comunicabile.

Questo lavoro di rielaborazione ha un valore orientativo evidente. Imparare a tornare su un'esperienza, a riconoscerne i passaggi significativi, a darle una forma pensata significa sviluppare una competenza che va oltre la lettura. È lo stesso movimento che permette di rileggere altre esperienze, scolastiche e non, senza ridurle a esiti immediati.

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, questa fase assume un significato particolare. In un sistema spesso orientato alla prestazione e alla correttezza, dare spazio a una riflessione che non mira alla soluzione, ma alla comprensione del processo, significa proporre un rapporto diverso con il sapere. Non un sapere che risponde, ma un sapere che aiuta a pensare.

In questo modo, la letteratura mostra la sua funzione formativa più profonda: non come insieme di testi da spiegare, ma come spazio di esperienza e di riflessione, in cui è possibile esercitare uno sguardo più consapevole su ciò che accade quando si legge, quando si interpreta, quando si attribuisce senso.

In sintesi

- Dopo la condivisione, il lavoro prosegue con una riflessione sull'esperienza di lettura, non con l'analisi del testo in senso tradizionale.
- Al centro resta l'interazione tra il testo e chi legge, non il funzionamento interno del testo.
- La riflessione mira a comprendere come il significato si è costruito, non a fissarne uno definitivo.
- Le conoscenze disciplinari entrano in gioco come linguaggio per nominare l'esperienza, non come strumenti di spiegazione tecnica.
- Dare forma riflessiva all'esperienza significa rendere visibili i processi di lettura e di interpretazione.
- Questa rielaborazione sviluppa competenze orientative trasferibili ad altre esperienze.
- Studiare letteratura diventa una pratica di comprensione e di rielaborazione dell'esperienza.

Parte Terza

Esempi di attività didattiche

Come leggere gli esempi che seguono

Gli esempi che seguono presentano attività didattiche che possono essere effettivamente realizzate in classe. Non si tratta di esercizi ipotetici né di percorsi puramente dimostrativi: le attività descritte sono state pensate e sperimentate all'interno di contesti scolastici concreti e possono essere riprese, adattate, rielaborate.

Allo stesso tempo, questi esempi non vanno intesi come modelli da applicare integralmente o da riprodurre in modo meccanico. Ogni attività è situata: nasce dall'incontro tra un testo, una classe, un momento del percorso scolastico, uno stile di insegnamento. Il loro valore non risiede nella forma che assumono, ma nella logica progettuale che le sostiene.

Le insegnanti e gli insegnanti possono scegliere di sperimentare singole attività così come sono presentate, ma l'obiettivo di questa sezione è più ampio. Attraverso gli esempi, si intende mostrare come una procedura orientativa possa essere tradotta in pratiche concrete e, soprattutto, come possa diventare uno strumento per progettare altre attività, a partire da testi e contesti diversi.

Negli esempi ritornano alcuni elementi ricorrenti – la lettura ad alta voce, il lavoro a partire dall'esperienza, la condivisione, la rielaborazione riflessiva – che costituiscono la struttura di fondo del percorso. Ciò che cambia, di volta in volta, è il modo in cui questi elementi vengono articolati, dosati, messi in relazione. È proprio questa variabilità a rendere gli esempi formativi anche per chi non li riprende direttamente.

L'orientamento non è mai tematizzato come contenuto esplicito dell'attività. Non vengono poste domande dirette sul futuro né richieste scelte immediate. La dimensione orientativa emerge dal modo in cui l'esperienza di lettura viene costruita e attraversata, dal tipo di domande che vengono rese possibili, dallo spazio lasciato all'incertezza e alla pluralità delle interpretazioni.

Leggere questi esempi significa quindi adottare uno sguardo duplice: da un lato, considerarli come attività praticabili, da sperimentare e adattare; dall'altro, osservarli come oggetti di riflessione professionale, utili per comprendere come

progettare percorsi orientativi a partire dalla letteratura. È in questo movimento tra pratica e progettazione che la sezione trova il suo senso.

Le attività proposte possono essere adattate nella forma e nei tempi in base al contesto della classe. In particolare, le schede che sollecitano una riflessione personale possono essere utilizzate in forma scritta riservata, condivisa o mediata, secondo le scelte dell'insegnante.

I kit didattici sono stati progettati da Simone Giusti nell'ambito del progetto *Orienta.Le* (Orientare con la Letteratura) dell'Università degli Studi di Siena. Alla riuscita del progetto hanno contribuito anche Maria Alessandra Molè, Paolo Di Nicola e Andrea Siragusa.

Questi e altri kit didattici analoghi possono essere scaricati dal sito orientale.unisi.it.

1.

Il sogno di Luciano

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Lettura ad alta voce condivisa</i>	15'	<p>L'insegnante legge ad alta voce, dopo averlo presentato brevemente, il brano di Luciano di Samosata (II secolo d.C.) tratto da <i>Il sogno. Il gallo. L'asino</i>, tradotto dal greco da Claudio Consonni, Mondadori, Milano 1994, pp. 9-15.</p> <p>Siamo in Siria, intorno al 163 dopo Cristo. Luciano di Samosata filosofo e retore professionista ormai affermato, torna nella sua terra natale, che aveva abbandonato in tenera età per inseguire il suo sogno di fare il letterato. Adesso ha poco più di quarant'anni, e in un discorso di fronte al pubblico dei concittadini ricostruisce, attraverso un lungo flashback, le prime tappe della sua carriera, quando questa appariva ancora come un punto interrogativo. Il brano, scritto in greco antico, è tradotto da Claudio Consonni.</p>
<i>Una mostra di sogni</i>	60'	<p>L'insegnante mette a disposizione della classe un kit per il fotocollage, disposto su un banco o sulla cattedra: riviste con immagini da ritagliare, forbici, colla, un cartoncino di formato A3 per ogni studente.</p> <p>Le/gli studenti sono invitati a ripensare alla storia ascoltata e a immaginare il sogno di Luciano nei minimi particolari (si possono fare domande stimolo: "Chi sono i due personaggi?", "che faccia ha Scultura"? "E come è fatta Cultura"? "Riuscite a immaginarle"? ecc.) e a fare mente locale sulle diverse forze che sono rappresentate e che influenzano le scelte di Luciano: la tradizione familiare, il reddito disponibile, il guadagno desiderato, le opinioni delle figure adulte di riferimento.</p> <p>Una volta che ogni studente ha chiaro cosa in effetti vede in sogno Luciano, si assegna il compito di realizzare un fotocollage in cui devono essere raffigurate le diverse opzioni che ciascuna e ciascuno riesce a immaginare per il proprio futuro: la personificazione del futuro desiderato dai propri familiari, del futuro che non si osa sognare perché ritenuto fuori dalla propria portata, del futuro più a portata di mano e apparentemente facile da realizzare...</p> <p>Una volta realizzati i collage si può allestire una piccola mostra tenendo un filo da una parte all'altra della classe e appendendo i collage con una molletta. Ogni studente presenta il proprio collage al gruppo.</p>
<i>Conclusioni e connessioni</i>	15'	<p>L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autore, sollecita domande sull'autore o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. Luciano di Samosata, l'epicureismo, le <i>Opere morali</i> di Leopardi, il sogno nella poesia di Dante Alighieri, l'apprendistato).</p> <p>Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.</p>

IL BRANO DA LEGGERE

Il sogno di Luciano

Luciano di Samosata

Introduzione alla storia narrata

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

Il testo tradotto da Claudio Consonni

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

Per cui si discusse, in seconda istanza, per vedere quale tra i due mestieri fosse il più valido, di più facile apprendimento, confacente a un uomo di nascita libera, con il necessario a portata di mano ed entrate adeguate. È naturale che ciascuno, a seconda della propria mentalità o esperienza nella pratica, ne promuovesse uno diverso; mio padre, rivoltosi allo zio – era presente lo zio materno, il quale aveva

rinomanza d'eccezionale scultore [lavoratore della pietra tra i più celebri] – gli disse: «Sarebbe un delitto avere qui te, e far prevalere un'arte differente dalla tua: anzi, portalo via,» e indicava me «prendilo con te e insegnagli ad essere un bravo lavoratore con la pietra, a saperne combinare tipi diversi, a scolpirla. Ne possiede le potenzialità: la natura – sai – è stata propizia».

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

Non appena il giorno fu ritenuto opportuno perché fossi iniziato all'arte, ecomi consegnato allo zio, senza che – Zeus è testimone! – la cosa mi disturbasse particolarmente, anzi mi sembrava un gioco non spiacevole, nonché un modo per mettermi in mostra con i miei coetanei, come quello che scolpisce immagini di dei e crea piccole statuine per sé e per quanti ha prescelto. L'inizio fu quello solito per i principianti; lo zio mi diede un piccolo scalpello e mi assegnò il compito di battere su una lastra di pietra posta di fronte, con giudizio. E aggiunse: «Il principio è metà del tutto», come si usa dire. Io per inesperienza colpii troppo forte, la lastra restò spezzata, lo zio, in preda all'ira, tirò su un randello appoggiato il vicino e mi consacrò all'arte lasciando stare le gentilezze e le esortazioni benevole. La mia attività di scultore si apriva tra le lacrime.

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

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

nel sonno sogno divino venne a me
attraversando la notte immortale

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

Due donne, afferrandomi con le due mani, cercavano di trascinarci con gran

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

La signora austera, e virile, parlò per prima:

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

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

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

senza un pensiero da vero uomo, da uomo libero; sarai attento a che i lavori vengano belli, e con i giusti equilibri, senza minimamente preoccuparti affinché la tua persona abbia in sé armonia, e i giusti equilibri, facendo, anzi, minor conto di te che non della pietra...».

Lei andava avanti a parlare, ma io non aspettai la fine del discorso: alzandomi in piedi esposi il verdetto, abbandonai la donna non bella, l'operaia, e passai ben lieto con Cultura [...].

Luciano di Samosata, *Il sogno. Il gallo. L'asino*,
trad. di Claudio Consonni, Mondadori, Milano 1994, pp. 9-15.

2.

Divieto di avvenire

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Letture ad alta voce condivisa</i>	15'	<p>L'insegnante fornisce le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano tratto dal romanzo autobiografico <i>Diario di scuola</i> di Daniel Pennac nella traduzione dal francese di Yasmina Mé-laouah (Feltrinelli, Milano 2008, pp. 47-48).</p> <p>Daniel Pennac (il cui vero cognome è Pennacchioni, di origini italiane) è un insegnante e uno scrittore francese molto famoso. Da bambino però è stato un pessimo alunno, considerato dai genitori e dagli insegnanti un vero e proprio asino, un ragazzo che non sarebbe arrivato da nessuna parte.</p>
<i>Le parole del divieto e dell'azione</i>	60'	<p>Il protagonista della storia è stato, da bambino e da ragazzo, uno di quei "somari che si nutrono di parole", una persona che è rimasta a lungo bloccata e imprigionata nelle parole degli altri, che in qualche modo gli hanno sbarrato la strada, impedendogli di vedere un futuro possibile. Ogni partecipante riceve la sua scheda ed è invitato a riflettere su ciò che gli/le dicono gli altri, sui giudizi ricevuti dalla scuola, sulle parole che lo/la definiscono. Dopo aver scritto le risposte alle due domande presenti nella scheda, l'insegnante chiede di condividere le risposte. Una volta pronunciate le "parole del divieto", le parole che bloccano e imprigionano, si può avviare una discussione sulle parole che bloccano e su quelle che possono invece far ripartire. Cosa si potrebbe dire, per esempio, al protagonista della storia, per sbloccarlo dalla sua situazione ed aiutarlo a vedere un avvenire possibile?</p> <p>La seconda scheda, da scrivere individualmente, invita a riflettere sulle parole che spingono in una direzione, che fanno desiderare di agire e di andare avanti, da qualche parte, non importa dove esattamente. L'attività termina con la condivisione.</p>
<i>Conclusioni e connessioni</i>	15'	<p>L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autore, sollecita domande sull'autore o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. la dispersione scolastica, la scelta, la letteratura francese contemporanea, l'autofiction, il romanzo autobiografico).</p> <p>Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.</p>

IL BRANO DA LEGGERE

Le parole del divieto

Daniel Pennac

Introduzione alla storia narrata

Daniel Pennac (il cui vero cognome è Pennacchioni, di origini italiane) è un insegnante e uno scrittore francese molto famoso. Da bambino però è stato un pessimo alunno, considerato dai genitori e dagli insegnanti un vero e proprio asino, un ragazzo che non sarebbe arrivato da nessuna parte.

Il testo tradotto da Yasmina Mélaouah

Nessun avvenire.

Bambini che non *diventeranno*.

Bambini che fanno cadere le braccia.

Alle elementari, alle medie, poi al liceo, ci credevo anch'io, vero come l'oro, a questa esistenza senza avvenire.

È addirittura la primissima cosa di cui si convince il ragazzo che va male a scuola.

“Con dei voti del genere, cosa puoi sperare?”

“Credi di poter andare in prima media? (in seconda, in terza, in prima liceo...)”

“Quante probabilità hai, secondo te, di essere promosso alla maturità, fammi un favore, calcola tu stesso le probabilità, su cento, quante?”

O quella preside di scuola media, con un vero e proprio grido di gioia: “Tu, Pennacchioni, il diploma di terza media? Non l'avrai mai! Hai capito? Mai!”

Detto fremendo.

In ogni caso non diventerò mai come te, vecchia pazza! Non sarò mai un prof, ragno invischiato nella sua stessa tela, aguzzino inchiodato alla cattedra fino alla

fine dei suoi giorni. Mai! Noi studenti passiamo, voi invece restate! Noi siamo liberi e voi vi siete beccati l'ergastolo. A scuola noi andiamo male, ma almeno andiamo da qualche parte! L'aula scolastica non sarà mai il misero recinto della nostra vita!

Disprezzo per disprezzo, mi aggrappavo a questa pessima consolazione: noi passiamo, i prof restano; è una conversazione abituale tra quelli dell'ultimo banco. I somari si nutrono di parole. [...] Divieto di avvenire.

A forza di sentirmelo ripetere, mi ero fatto un'immagine piuttosto precisa di questa vita senza futuro. Non che il tempo avrebbe smesso di passare, non che il futuro non esistesse, no, ma io sarei stato identico a quello che ero oggi. Non lo stesso, certo, non come se il tempo non fosse fuggito via, ma come se gli anni si fossero accumulati senza che in me nulla fosse cambiato, come se il mio istante futuro minacciasse di essere rigorosamente identico al mio presente. E di che cosa era fatto il mio presente? Di una sensazione di inadeguatezza esasperata dalla somma dei miei istanti passati. Ero negato a scuola *e non ero mai stato altro che questo*. Il tempo sarebbe passato, certo, e poi la crescita, certo, e i casi della vita, certo, ma io avrei attraversato l'esistenza senza giungere ad alcun *risultato*. Era ben più di una certezza, ero io.

Di ciò, alcuni bambini si convincono molto presto e se non trovano nessuno che li faccia ricredere, siccome non si può vivere senza passione, in mancanza di meglio sviluppano la passione del fallimento.

Daniel Pennac, *Diario di scuola*,
trad. it. di Yasmina Mélaouah, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 47-48.

SCHEDA STUDENTE

Le parole del divieto

Il protagonista della storia è stato, da bambino e da ragazzo, uno di quei “somari che si nutrono di parole”, una persona che è rimasta a lungo bloccata e imprigionata nelle parole degli altri, che in qualche modo gli hanno sbarrato la strada, impedendogli di vedere un futuro possibile. Rifletti su ciò che ti dicono gli altri, sui giudizi che ricevi dalla scuola, sulle parole che ti definiscono.



Ti hanno mai detto che non diventerai mai nessuno? O che non riuscirai a fare una cosa che vorresti fare? Scrivi qui sotto le parole che sono state usate.

Hai mai pensato che non diventerai mai nessuno? O che non riuscirai a fare una cosa che vorresti fare? Scrivi qui sotto le parole che hai usato.

SCHEDA STUDENTE

Da qualche parte: le parole dell'azione

Ci sono parole che ti spingono in una direzione, che ti fanno desiderare di agire e di andare avanti, da qualche parte, non importa dove esattamente?

Parole che mi hanno detto e che mi sono state di stimolo:

Parole che mi dico per convincermi ad agire e per immaginare il futuro:



3.

La prova di me

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Letture ad alta voce condivisa</i>	15'	<p>L'insegnante prepara la lettura del brano scelto – un passo dalla prima parte dell'<i>Isola di Arturo</i> di Elsa Morante (1957) – raccontando oralmente la trama del romanzo, in modo da fornire le informazioni necessari a comprendere il brano (vedi scheda allegata). Lettura ad alta voce condivisa del brano: "Finalmente, un giorno, io credetti...".</p> <p>In questa fase è utile fare domande che stimolino l'immersione nel mondo narrato e la condivisione delle immagini e delle eventuali emozioni ("Come vi è sembrato?", "C'è un punto più emozionante degli altri?", "Avete visto i personaggi?" "E l'ambiente?", "che ne pensate di Arturo?").</p>
<i>La prova di me: un esercizio scrittura</i>	60'	<p>Alla lettura segue un esercizio di scrittura. Ogni studente deve scrivere una storia nella scheda che contiene l'incipit. L'attività può essere svolta anche in piccoli gruppi.</p> <p>Queste sono le indicazioni da fornire agli/alle studenti: "Come Arturo, adesso anche tu stai per avere la tua occasione. Scegli un'ambientazione per il tuo racconto, di cui sei il personaggio protagonista. Accanto a te si trova un altro personaggio, una persona a cui tieni molto, davanti alla quale hai occasione di compiere un'impresa importante, che possa rivelare il tuo valore. Quando hai immaginato la situazione e i personaggi, scrivi una storia che inizia con questa frase: <i>Finalmente, un giorno, io credetti arrivata l'occasione che avevo sempre aspettato, di dargli la grande prova di me! ...</i>"</p> <p>I testi prodotti vengono condivisi con la lettura ad alta voce. La condivisione è volontaria e deve essere sollecitata e coadiuvata da un atteggiamento non giudicante. È utile in questa fase dare riscontri positivi e puntuali dopo ogni lettura ("Mi è piaciuto questo aspetto...", "Molto interessante il passaggio...") e fare eventuali domande sul processo di scrittura ("Come è andata?", "L'avete scritto volentieri?", "Vi siete sentiti Arturo almeno per un po'?").</p>
<i>Conclusioni e connessioni</i>	15'	<p>L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. il romanzo di formazione, il narratore omodiegetico, storie di personaggi adolescenti, l'isola di Procida ecc.).</p> <p>Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.</p>

IL BRANO DA LEGGERE

L'occasione che avevo sempre aspettato

Elsa Morante

Introduzione alla storia narrata

La storia del romanzo *L'isola di Arturo*, narrata in prima persona dallo stesso protagonista, è ambientata nell'isola di Procida, davanti alle coste napoletane, negli anni della seconda guerra mondiale. Arturo Gerace è un quattordicenne di Procida. Sua madre è morta durante il parto, e adesso vive nell'isola insieme al padre italo-tedesco Wilhelm, che per Arturo è il più grande eroe della storia. Tutto ciò che è legato a lui è sacro, e Arturo cerca in tutti i modi di essere all'altezza della figura paterna. Un giorno, finalmente, ad Arturo si presenta l'occasione giusta per compiere un'impresa e ottenere l'ammirazione e la gratitudine di suo padre. Padre e figlio sono in riva al mare, in costume da bagno.

Il testo

Finalmente, un giorno, io credetti arrivata l'occasione che avevo sempre aspettato, di dargli la grande prova di me! Ci bagnavamo insieme, e nuotando egli smarrì nel mare, inspiegabilmente, il suo famoso orologio anfibio, del quale andava fiero e che portava anche in acqua.

Fummo assai contristati della perdita; lui guardava il mare con una smorfia di rabbia, poi si riguardava il polso nudo; e mi rispose con un'alzata di spalle quando mi offesi di andargli a ricercare l'orologio nei fondi sottomarini. Tuttavia, mi cedette la sua maschera subacquea; e io partii, fremendo d'ambizione e d'onore. Lui rimase a aspettarmi sulla riva.

Esplorai tutti i fondi, nel tratto che avevamo percorso prima bagnandoci: le acque, là, non sono molto alte, e sono interrotte da secche e scogliere. La mia ri-

cerca si prolungava, gli scogli alti mi nascondevano alla sua vista; e io riaffiorando ogni tanto per riprender fiato, udivo i suoi fischi di richiamo. Da principio lo lasciai senza risposta, perché mi vergognavo di non potergli annunciare una vittoria; ma infine, per rassicurarlo che non ero sparito nel mare come l'orologio, gli risposi, dall'alto d'uno scoglio, con un lungo fischio. Mi guardò in silenzio, senza nessun cenno; e io, a riguardare la sua persona dorata dall'estate, e segnata al polso da un cerchio più bianco, decisi: "O tornare da lui con l'orologio, o morire!"

Mi riagganciai la maschera, e ripresi la mia esplorazione. Oramai, ritrovare l'orologio non significava soltanto la riconquista d'un tesoro, non era più una questione d'onore soltanto. Quella ricerca aveva preso per me uno strano senso fatale, la sua durata trascorsa mi pareva già incommensurabile, e il suo termine quasi un traguardo della mia sorte! Erravo per quei fondi variegati e fantastici, fuori dai regni umani, bruciando, minuto per minuto, questa speranza ineguagliabile: di splendere, come un prodigio, agli occhi di Lui! Era questa, la posta grandiosa ch'era in gioco! E nessuno per aiutarmi, né angeli né santi da pregare. Il mare è uno splendore indifferente, come Lui.

Le mie ricerche rimanevano inutili; estenuato mi tolsi la maschera, e mi aggrappai con le mani a uno scoglio per riposarmi. Lo scoglio mi nascondeva la vista della riva, e nascondeva a mio padre la scena della mia sconfitta. Ero solo, in un campo senza direzione, peggio d'un labirinto.

Ora mentre, aggrappato allo scoglio, mi bilanciavo tristemente sull'acqua, a un movimento che feci intravidi uno scintillio metallico al sole! Puntando le due mani saltai sullo scoglio, e scopersi l'orologio smarrito, che scintillava in una cavità asciutta della roccia. Era intatto, e accostandomelo all'orecchio udii il suo ticchettio.

Lo rinchiusi nel pugno, e, con la maschera appesa al collo, in pochi secondi raggiunsi la spiaggia. Gli occhi di mio padre s'illuminarono al vedermi arrivare vittorioso. – L'hai trovato! – esclamò quasi incredulo. E in atto di possesso, e d'affermazione d'un diritto, mi strappò dalle mani l'orologio, come fosse una preda ch'io potessi contendergli. Se lo accostò all'orecchio, e lo riguardò con soddisfazione.

– Era là, su quello scoglio là! – io gridai, ancora ansimante. Ero fuori di me, avrei voluto saltare e ballare, ma fieramente mi contenevo, per non mostrare che davo troppa importanza alla mia impresa.

Elsa Morante, *L'isola di Arturo*, in Id., *Opere*, vol. I,
a cura di Carlo Cecchi e Cesare Garboli,
Mondadori, Milano 1998, pp. 985-987.

4.

Consigli non richiesti

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Lettura ad alta voce condivisa</i>	15'	L'insegnante fornisce le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto dal romanzo di Baltasar Lopes, <i>Chiquinho</i> (edizione originale del1947), traduzione dal portoghese di Vincenzo Barca, Edizioni Lavoro, Roma 2008. Il protagonista Chiquinho non ha le idee chiare sul proprio futuro, ma a un certo punto prende una decisione e progetta di fare il concorso di maestro. Suo zio accoglie la notizia senza entusiasmo ed esprime il suo dissenso con sarcasmo.
<i>Consigli non richiesti ed esempi da evitare</i>	60'	La prima attività si può fare individualmente o in piccoli gruppi di tre. Dopo aver sottolineato che Chiquinho non ha le idee chiare sul proprio futuro, ma a un certo punto prende una decisione e progetta di fare il concorso di maestro, si mette in evidenza l'atteggiamento dello zio del personaggio, che accoglie la notizia senza entusiasmo ed esprime il suo dissenso con sarcasmo. Si invitano poi le/gli studenti a porsi le seguenti domande e poi a compilare la scheda: «È un atteggiamento che riconosci in persone che conosci? Ti è già successo di ricevere dei consigli o dei giudizi non richiesti sulle tue scelte? E che effetto hanno su di te questi consigli o giudizi?». Dopo aver condiviso e discusso le riflessioni emerse durante la prima fase si passa a una seconda attività. «Chiquinho teme di diventare come su zio Joca. Anche tu hai degli esempi da evitare? Ci sono persone (o personaggi di finzione) che presentano delle caratteristiche che temi di avere in futuro e che vorresti evitare? Individua i tuoi esempi da evitare e descrivi di seguito le caratteristiche. Non c'è bisogno di fare nomi di persone specifiche, devi solo pensare a ciò che non vorresti diventare.»
<i>Conclusioni e connessioni</i>	15'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. il romanzo di formazione, la letteratura del continente africano, la letteratura postcoloniale). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

IL BRANO DA LEGGERE

I miei progetti di vita

di Baltasar Lopes

Introduzione alla storia narrata

Il narratore e protagonista della storia è Chiquinho, abitante di Capo Verde, un arcipelago di dieci isole al largo delle coste africane, che all'epoca delle vicende narrate, durante la prima metà del Novecento, sono ancora una colonia del Portogallo.

Il testo tradotto da Vincenzo Barca

Mi chiese quali fossero i miei progetti di vita. Non Seppi cosa rispondergli. L'unica via che mi si apriva davanti era quella del maestro di scuola. Anche Joca Pires faceva il maestro a Santo Antão. Era il destino di chi usciva dal Liceo. Andrezinho, come maestro, avrebbe avuto senz'altro cattive note di giudizio alla fine dell'anno. Doveva essere un curioso spettacolo, una lezione dell'Erudito. L'abbiccì sarebbe stato soverchiato da prediche di cui i bambini non avrebbero capito molto. Io avevo presentato i documenti per il concorso. Mia madre incoraggiava quell'ambizione. Se solo fossi riuscito a restare a Caleijão! Sarebbe stato bellissimo vedere un ragazzo della vallata dare lezioni in un'aula di scuola. António Manuel, dal 102 di Second South Street, sarebbe stato orgoglioso dei risultati dell'istruzione del figlio. Io mi lasciavo manovrare, non avevo una volontà mia, non sapevo dove dirigere con sicurezza i miei passi. La vita dei campi non mi offriva alcuna possibilità. Avrei voluto sposare Nuninha, e fare della nostra casa una dimora di artisti. Mi sarei impegnato per avvicinarla alla cultura: avrei studiato il violino, e lei sarebbe diventata pianista. Le nostre serate sarebbero state ricche di momenti di elevata spiritualità. Io al violino, Nuninha al piano. Sarebbe stata una pianista appassionata, con i suoi nervi in tumulto. Progettai la nostra casa sulla collina di

Horta Nova. Ampie finestre spalancate sul mare a nord. Dalla parte della montagna, il nostro rifugio, perché nessuno venisse a turbare il sogno artistico delle nostre giornate. Avevo delle riviste francesi sull'arte e gli stili della decorazione. Un apparecchio radio, nella stanza d'ingresso, ci avrebbe sintonizzati sulla «melodia del mondo». L'energia per la radio e per la luce l'avremmo presa da una turbina a vento. E poi, un salone per le lezioni di musica. Era necessario sfruttare la vocazione musicale della nostra gente. I violinisti e i chitarristi avrebbero studiato il solfeggio, come base per l'interpretazione delle loro *mornas*. Per le danze e le musiche delle isole di Sotavento, gruppi di *cimboa* e percussioni.

Mio zio ha accolse senza entusiasmo la notizia del mio concorso a maestro di scuola.

«Per un ragazzo come te, nel fiore degli anni, è quasi un suicidio».

«Se non mi piace, lo lascio, non ci penso due volte».

«Non sarà così. Ti abituerai a ricevere il foglio-paga alla fine del mese e non ci penserai più. E così passeranno gli anni, a sopportare, per una miseria, scocciature di ogni sorta».

«Ma non posso rimanere qui a scroccare il pane ai miei».

Lo zio si spazientiva:

«Molla tutto! Vattene in Guinea, in Angola, in Brasile, dove diavolo ti pare!... Ma non restare qui. Qui l'unica cosa che farai e metterti a bere... Questa vita è come il cloroformio. Alla fine ogni aspirazione si dilegua. E l'alcol è lì ad aspettarti... guarda me... acquavite e donne... Non c'è altro da fare e da pensare, è chiaro che bevo e faccio figli».

Zio era così lucido, in quel modo impietoso di giudicare se stesso. Mi disse di nuovo del suo dispiacere di non aver seguito la strada di mio padre. Partire per l'America per lavorare nelle filature di cotone. O su un battello-faro o su una chiatta. Sarebbe stato una bestia da soma a lavorare. Un *black portuguese* disposto a ogni mestiere. Ma avrebbe avuto un mondo palpitante intorno. Biblioteche intere di libri da leggere. Conferenze da ascoltare. Immagini da assorbire. Niente avrebbe ostacolato la sua sete di sapere e di migliorarsi. L'anonimo spettatore della vita americana avrebbe disciplinato tutto quel mondo. E invece era ridotto a vivere tra montagne e campi aridi, senza una goccia di pioggia e invasi dalle cavallette.

«Quelle figlie di buona donna, vestite col frac...».

Gli chiesi perché non provava emigrare. Ancora non era vecchio, a poco più di quarant'anni aveva larghe riserve di vitalità. Molti erano partiti più anziani.

«Sono fregato ormai... E con questa sfilza di figli dietro...».

Quello stesso giorno, appena fu notte, lo zio si prese una sbronza micidiale. Manuel Cais e nhô Roberto Tomásialo riportarono a casa. Li trattenne ancora un momento sulla porta per raccontargli un qualche episodio di storia romana, con citazioni di Tito Livio in latino. Le sue sbornie prendevano spesso questa piega colta. La sua memoria tenace resisteva anche al *grog*. Poi cadde come un morto

sul letto, sporcandosi le mutande coi propri bisogni. Mia madre, con una tazza di caffè forte in mano, ricacciava indietro le lacrime.

Mio Dio, e se fossi diventato come zio Joca?

Baltasar Lopes, *Chiquinho* (1947),
traduzione dal portoghese di Vincenzo Barca,
Edizioni Lavoro, Roma 2008, pp. 192-194

SCHEDA STUDENTE

Consigli non richiesti

Chiquinho non ha le idee chiare sul proprio futuro, ma a un certo punto prende una decisione e progetta di fare il concorso di maestro. Suo zio accoglie la notizia senza entusiasmo ed esprime il suo dissenso con sarcasmo. È un atteggiamento che riconosci in persone che conosci? Ti è già successo di ricevere dei consigli o dei giudizi non richiesti sulle tue scelte? E che effetto hanno su di te questi consigli o giudizi?

UN CONSIGLIO O GIUDIZIO NON RICHiesto:

L'EFFETTO CHE MI HA FATTO E COME HO REAGITO:

UN CONSIGLIO O GIUDIZIO NON RICHiesto:

L'EFFETTO CHE MI HA FATTO E COME HO REAGITO:

UN CONSIGLIO O GIUDIZIO NON RICHiesto:

L'EFFETTO CHE MI HA FATTO E COME HO REAGITO:

Io non sarò mai

Chiquinho teme di diventare come su zio Joca. Anche tu hai degli esempi da evitare? Ci sono persone (o personaggi di finzione) che presentano delle caratteristiche che temi di avere in futuro e che vorresti evitare?

Individua i tuoi esempi da evitare e descrivi di seguito le caratteristiche. Non c'è bisogno di fare nomi di persone specifiche, devi solo pensare a ciò che non vorresti diventare.

IO NON SARÒ COSÌ...

O COSÌ...

OPPURE COSÌ...

5.

Emma sono io

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Lettura ad alta voce condivisa</i>	15'	L'insegnante fornisce le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto dal romanzo <i>Tempi stretti</i> di Ottiero Ottieri, pubblicato per la prima volta nel 1957 dall'editore Einaudi.
<i>Emma siamo noi</i>	30'	In piccoli gruppi (preferibilmente di tre): riprendendo il filo della storia di Emma, che mentre è fabbrica in mezzo alle altre operaie è "come sola", isolata, costretta a fissare costantemente le proprie mani e a preoccuparsi della propria sicurezza. È importante immaginare l'ambiente con precisione, affidandosi ai dettagli presenti nel testo: i rumori, i particolari visibili, le sensazioni di Emma. Gli/le studenti devono mettersi nei panni delle operaie e rispondere per scritto a due domande: "Cosa avrebbero potuto fare, le operaie, per conoscere meglio l'ambiente di lavoro?" E "Cosa avrebbe potuto fare il datore di lavoro affinché le operaie imparassero qualcosa in più sul lavoro della fabbrica?". È importante che siano consigli pratici e dettagliati. Una volta che ogni gruppo a scritto si condividono i testi leggendoli ad alta voce.
<i>Emma sono io</i>	30'	Questo secondo esercizio richiede di riflettere sulla propria esperienza in un qualsiasi ambiente di lavoro, per cui sarebbe meglio svolgerlo dopo che ogni studente ha fatto almeno qualche ora di stage, o visite in azienda o, ovviamente, un'attività lavorativa. Anche la scuola può essere considerata un ambiente di lavoro, ma in questo caso sarebbe importante sottolinearlo in anticipo, facendo riferimento all'ergonomia, alla sicurezza sul lavoro, all'uso di attrezzature nei laboratori eccetera. Ogni studente deve rispondere a due domande: "Hai fatto e fai abbastanza per conoscere l'ambiente di lavoro che frequenti? Osservi con metodo? Fai domande? Leggi i documenti utili? Rifletti su quello che vedi e ascolti?", e "Cosa potresti fare in futuro per migliorare la tua capacità di imparare dall'esperienza che stai facendo in un determinato ambiente?".
<i>Conclusioni e connessioni</i>	15'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autore, sollecita domande sull'autore o sull'opera e se necessario cerca informazioni su internet in collaborazione con le/gli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. l'ergonomia, la sicurezza sul lavoro, la letteratura industriale, la letteratura italiana degli anni Sessanta, la letteratura working class). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

IL BRANO DA LEGGERE

Emma lavorava in fabbrica

Ottiero Ottieri

Introduzione alla storia narrata

Emma è la protagonista del romanzo *Tempi stretti* di Ottiero Ottieri, uno dei maggiori autori della letteratura industriale italiana del Novecento.

Il testo

Emma lavorava in fabbrica, in mezzo agli altri, come da sola. Non le nascevano amicizie intorno. Dentro la sua officina il rumore le impediva di parlare, a meno che non strillasse. Lo stabilimento era assai grande; si divideva in molti edifici bassi, fughe di capannoni, e occupava alcune strade, da formare un quartiere estremo della città. Questo non aiutava a conoscere la gente: entravano per le lontane portinerie, come se ogni gruppo si perdesse in uno stabilimento diverso.

Emma ogni mattina si ritrovava seduta davanti alla sua macchina, in fila con le altre. Stavano strette; dietro si ammassavano altre macchine utensili del reparto, uomini e donne; davanti c'era una corsia e la continuazione dell'officina a perdita d'occhio. Metteva un pezzo nell'attrezzo, azionava la leva, l'operazione si compiva in pochi secondi. Un altro pezzo. Così seduta passava la sua giornata. Intorno l'officina rombava col suo rumore compatto, su cui il tum tum di una grande pressa lontana batteva come un passo cadenzato, come un cuore affannato. Una pressa leggera si inseriva con un tan tan tan più acuto e frequente. Nei primi tempi Emma fu eccitata dal rumore; poi intontita; alla fine vi fece l'abitudine, diventando un po' sorda, di orecchie, di corpo e di anima. Aveva assorbito il rumore come una spugna piena. Per lei fu molto peggio abituarsi al metallo e al lubrificante: le mani vicino alla macchina le sembravano di ricotta e avevano paura dell'utensile. Questa paura non scompariva mai.

Né prima né dopo capì che cosa accadesse intorno a sé nella distesa di macchine, attraverso la bassa selva dei reparti. Certo nessuno glielo spiegò mai: l'avevano portata al suo posto di peso. Dopo alcune settimane, oltre al suo conosceva qualche altro angolo, ma per caso. Ogni macchina utensile veniva alimentata con un cavo elettrico pendente dal soffitto: quelle liane ancora di più imbrogliavano la vista, insieme all'apparente confusione della sala, oscuravano un cielo a sega e l'aria già tenebrosa. Del resto molte operaie, sedute sul seggiolino, si sentivano chiuse dopo anni in mezzo a un bosco aggrovigliato dove ognuno bada a se stesso o al massimo ai propri vicini. Benché ci rimanessero ferme otto nove o dieci ore al giorno – per gli straordinari – correvano sempre: avevano i minuti contati. La mattina si precipitavano al posto, timbrata la cartolina. La sera scappavano. Certe operaie anziane non avrebbero saputo raccontare ciò che vedevano nel tragitto dagli spogliatoi ai loro posti, ignorando il nome delle macchine utensili distanti dieci metri dalla loro. Durante il giorno se ne interessavano meno che mai: a che serviva? Questo era anche un modo, in quella fabbrica, di avere la coscienza tranquilla, poiché era ritenuto un merito non vedere, non sapere. Emma imitò le altre.

Ottiero Ottieri, *Tempi stretti*,
Torino, Einaudi, 1964, pp. 30-31.

SCHEDA STUDENTE

Emma siamo noi

Emma, che mentre è fabbrica in mezzo alle altre operaie è “come sola”, isolata, costretta a fissare costantemente le proprie mani e a preoccuparsi della propria sicurezza. Ripercorrete con l’immaginazione il brano, chiedete di rileggerlo se non riuscite a vedere la scena, e poi mettetevi nei panni di Emma e delle altre operaie e rispondete a queste due domande fornendo dei consigli pratici e dettagliati.

Cosa avrebbero potuto fare, le operaie, per conoscere meglio l’ambiente di lavoro?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Cosa avrebbe potuto fare il datore di lavoro affinché le operaie imparassero qualcosa in più sul lavoro della fabbrica?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

SCHEDA STUDENTE

Emma sono io

Come Emma, ti sarà capitato di frequentare uno o più ambienti di lavoro: la scuola e i suoi laboratori, un'azienda o un ente in cui hai fatto uno stage o dove hai lavorato. Prova a tornare con l'immaginazione in quell'ambiente e rispondi puntualmente alle domande che trovi qui sotto.

<p>Hai fatto e fai abbastanza per conoscere l'ambiente di lavoro che frequenti? Osservi con metodo? Fai domande? Leggi i documenti utili? Rifletti su quello che vedi e ascolti?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Cosa potresti fare in futuro per migliorare la tua capacità di imparare dall'esperienza che stai facendo in un determinato ambiente?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

6.

Il lavoro intellettuale

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Narrazione e lettura comune</i>	15'	L'insegnante fornisce le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto da <i>Memorie d'una ragazza per bene</i> della scrittrice francese Simone de Beauvoir. Nel brano la narratrice racconta la nascita della sua predilezione per i lavori intellettuali, di cui ha una visione molto personale.
<i>Il lavoro intellettuale</i>	60'	L'attività è divisa in due parti distinte e richiede agli/alle studenti di focalizzare l'attenzione sulla predilezione della giovane Simone per i lavori intellettuali e di riflettere sulla loro visione del lavoro intellettuale e sulla minore o maggiore propensione che sentono verso di esso. In un primo momento (scheda 1) si chiede a ciascuno/a studente di elencare le caratteristiche positive e negative che possono essere attribuite al lavoro intellettuale. L'attività non dovrebbe durare più di 5 minuti. In seguito il/la docente invita la classe a condividere le caratteristiche, che vengono scritte alla lavagna e che ciascuno/a studente annoterà sulla propria scheda. In un secondo momento (scheda 2), una volta ottenuta una descrizione ricca e variegata del lavoro intellettuale, ciascuno/a studente deve riflettere sulle proprie caratteristiche personali, sulle proprie predilezioni, sulle proprie capacità e individuare i propri punti di forza e di debolezza rispetto all'eventualità di dovere o voler fare un lavoro intellettuale.
<i>Conclusioni e connessioni</i>	15'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera e se necessario cerca informazioni su internet in collaborazione con le/gli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. l'autobiografia, l'emancipazione della donna, il femminismo, l'esistenzialismo filosofico, il ruolo dell'intellettuale). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

IL BRANO DA LEGGERE

Perché ho deciso di mettermi a scrivere?

Simone De Beauvoir

Introduzione alla storia narrata

Nelle *Memorie d'una ragazza perbene* (1958), prima parte dell'autobiografia di Simone de Beauvoir (1908-1986), la scrittrice e filosofa francese ricostruisce - con taglio romanzesco - la propria infanzia e la propria adolescenza. Ai frequenti scontri con la famiglia e con l'ambiente sociale dell'alta borghesia francese, che la donna giudica meschino, bigotto e carico di pregiudizi, si alternano momenti di ribellione e rivalse, in cui la protagonista sente la necessità di liberarsi da questo mondo che alle donne non dà le stesse possibilità (sociali, economiche) riservate ai maschi.

Nel brano che segue, che leggiamo nella traduzione di Bruno Fonzi, la scrittrice ricorda di quando comprese definitivamente che cosa avrebbe voluto fare in futuro e perché. La narratrice ha cinquant'anni e sta raccontando di quando era una ragazza di circa sedici anni e si trovava a Meyrignac, un piccolissimo paese al centro della Francia, durante le vacanze estive. Simone trascorre il tempo leggendo romanzi. A un certo punto compare nel brano il nome di una ragazza, Zazà, una compagna di scuola della protagonista.

Il testo tradotto da Bruno Fonzi

In quell'epoca lessi un romanzo che mi rifletté l'immagine del mio esilio: *The Mill on the Floss* [*Il mulino sulla Floss*] di George Eliot. Mi fece un'impressione ancor più profonda di quella che anni prima mi aveva fatta *Little Women* [*Piccole donne*]. Lo lessi in inglese, a Meyrignac, distesa sull'erba di un castagneto. Bruna, amante della natura, della lettura, della vita, troppo spontanea per osservare le convenzioni del suo ambiente, ma sensibile alle critiche di un fratello che adorava, Maggie Tulliver era, come me, divisa tra gli altri e sé stessa: mi riconobbi in lei. La sua amicizia col giovane gobbo che le prestava i libri mi commosse quanto

quella di Joe con Laurie; desideravo che si sposassero. Ma anche questa volta, l'amore passava con l'infanzia. Maggie si innamorava del fidanzato di una cugina, Stephen, che conquistava involontariamente. Compromessa da lui, si rifiutava di sposarlo per lealtà verso Lucy; il villaggio avrebbe scusato una perfidia sanzionata da giuste nozze, ma non perdonava Maggie di aver sacrificato le apparenze alla voce della sua coscienza. Persino suo fratello la rinnegava. Io non concepivo che l'amicizia-amore; ai miei occhi, dei libri scambiati e discussi insieme creavano tra un giovane e una ragazza legami eterni; non riuscivo a comprendere troppo bene l'attrazione che Maggie provava per Stephen. Tuttavia, visto che lo amava, non avrebbe dovuto rinunciare a lui. Quando ella si ritirava nel vecchio mulino, misconosciuta, calunniata, abbandonata da tutti, mi struggevo di tenerezza per lei. Piansi sulla sua morte per ore e ore. Gli altri l'avevano condannata perché valeva più di loro; io le somigliavo, e da allora, nel mio isolamento, non vidi più un marchio d'infamia ma un segno di elezione. Ma non avevo intenzione di pagarla con la vita. Attraverso la sua eroina, io m'identificavo con l'autrice; un giorno, un'adolescente, un'altra me stessa, avrebbe bagnato con le sue lacrime un romanzo in cui io avrei raccontata la mia propria storia.

Già da molto tempo avevo deciso di consacrare la mia vita ai lavori intellettuali. Zazà mi scandalizzò dichiarando in tono provocatorio: – Mettere al mondo nove figli, come ha fatto la mamma, vale quanto scrivere dei libri –. Io non vedevo affatto una misura comune tra questi due destini. Avere figli, che a loro volta avrebbero avuto figli, significava rifriggere all'infinito lo stesso noioso ritornello; il dotto, l'artista, lo scrittore, il pensatore, creavano un altro mondo, un mondo luminoso e gioioso, dove tutto aveva la sua ragion d'essere. Era in quel mondo che volevo passare i miei giorni; ero ben decisa a farmici un posto. Quando ebbi rinunciato al cielo, affiorarono le mie ambizioni terrene: bisognava emergere. Distesa su un prato, contemplavo, proprio all'altezza del mio occhio, l'accavallarsi dei fili d'erba, tutti identici, ciascuno affondato nella minuscola giungla che gli nascondeva tutti gli altri. Questa ripetizione indefinita dell'ignoranza, dell'indifferenza, equivaleva alla morte. Levai gli occhi alla quercia; dominava il paesaggio e non aveva eguali. Io sarei stata come lei.

Perché ho deciso di mettermi a scrivere? Da bambina, non avevo preso minimamente sul serio i miei scarabocchi; il mio vero interesse era quello di sapere; mi piaceva fare i componimenti di francese, ma le signorine mi rimproveravano il mio stile agghindato; non mi sentivo «dotata». Tuttavia, quando [...] scrissi sull'album di un'amica le predilezioni e i progetti che avrebbero dovuto definire la mia personalità, alla domanda: «Che cosa Volete fare da grande?» risposi di getto: «Essere una scrittrice celebre». A proposito del musicista preferito, del fiore prediletto, avevo inventato gusti più o meno fittizi. Ma su questo punto non ebbi esitazioni: agognavo quest'avvenire ad esclusione di qualsiasi altro.

La prima ragione era l'ammirazione che m'ispiravano gli scrittori; mio padre

li metteva ben al di sopra degli scienziati, degli eruditi, dei professori. Anch'io ero convinta della loro superiorità; anche se il suo nome era largamente conosciuto, l'opera di uno specialista era soltanto per un ristretto numero di persone; i libri, tutti li leggevano, toccavano il cuore e la fantasia; conferivano al loro autore al gloria più universale e più sentita. Inoltre, come donna, mi sembravano più accessibili quelle cime che i pianori sottostanti; le più celebri delle mie simili si erano illustrate nella letteratura.

E poi avevo sempre avuto il gusto della comunicazione. Sull'album della mia amica, come divertimenti favoriti, citai la lettura e la conversazione. Ero loquace. Tutto ciò che mi colpiva nel corso di una giornata, lo raccontavo, o almeno tentavo di farlo. Ciò che temevo era la notte, l'oblio; era una lacerazione abbandonare al silenzio ciò che avevo visto, sentito, amato. Commossa da un chiaro di luna, desideravo carta e penna, e sapere come servirmene. [...] amavo le corrispondenze, i diari – per esempio il giornale di Eugénie de Guérin – che cercano di fissare il tempo. Avevo anche compreso che i romanzi, le novelle, i racconti, non sono cose estranee alla vita, ma la esprimono a loro modo.

Simone De Beauvoir, *Memorie di una ragazza perbene*,
trad. it. di Bruno Fonzi, Einaudi, Torino 1994, pp. 145-146

SCHEDA STUDENTE

Le caratteristiche del lavoro intellettuale

Simone racconta la nascita della sua predilezione per i lavori intellettuali, di cui ha una visione molto personale. Usa questa scheda per riflettere sulla tua visione del lavoro intellettuale e sulla tua minore o maggiore propensione verso di esso.

Elenca di seguito le caratteristiche positive e negative che attribuisce al lavoro intellettuale (la prima proviene dal brano che hai appena letto) e poi condividile con la classe, in modo da arricchire il tuo elenco:

> *ha il potere di creare un mondo alternativo e sensato*

>

>

>

>

>

>

>

>

>

>

>

>

>

>

SCHEDA STUDENTE

Il mio lavoro intellettuale

Simone cerca di spiegare le ragioni della sua spinta verso il lavoro intellettuale analizzando i propri interessi, le proprie predilezioni e le proprie capacità.

Partendo dalle caratteristiche elencate in precedenza, rifletti sulle tue caratteristiche personali, sulle tue predilezioni, i tuoi interessi, le tue capacità, e individua i tuoi punti di forza e di debolezza rispetto all'eventualità di dovere o voler fare un lavoro intellettuale.

Punti di forza	Punti di debolezza

7.

La linea divisoria

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Letture ad alta voce condivisa</i>	15'	L'insegnante fornisce le informazioni utili a preparare la successiva lettura in comune del brano, tratto dal romanzo autobiografico <i>Tea rooms. Operai della ristorazione</i> di Luisa Carnés, tradotto dallo spagnolo da Alberto Prunetti (Edizioni Alegre, Roma 2021). Siamo in Spagna negli anni Trenta del Novecento. Felisa è stata appena licenziata dal proprietario del ristorante in cui lavorava e le sue colleghe Trini e Matilde sono indignate e preoccupate. Il licenziamento di Trini fa nascere in Matilde una riflessione sulla sua situazione personale, sul suo passato e sulla condizione della società del suo tempo.
<i>La linea divisoria</i>	60'	Disposizione in piccoli gruppi di tre. Matilde ha scoperto che il mondo è diviso in due da una linea divisoria che separa i ricchi dai poveri, i padroni dalla servitù, chi ha fame da chi ha cibo in abbondanza. Una metà è chiara e brillante, l'altra oscura. Da una parte ci sono ricchezza, potenza e mani rosee e ben curate, dall'altra povertà, fame, giocattoli che sono vecchie pentole e catini pieni di fango, mani screpolate dal lavoro e dal freddo. Ogni gruppo è invitato a trovare i segni di questi due mondi e a scriverli nella scheda, da una parte e dall'altra della linea divisoria. È importante specificare che dovrebbero individuare segni visibili, come ha fatto la scrittrice: le mani screpolate a confronto di quelle rosee, le pentole usate come giocattoli, ma anche la fame di Matilde messa a confronto con gli odori provenienti dalle case, gli atteggiamenti di sottomissione, eccetera. È importante condividere i risultati dei diversi gruppi e sollecitare la discussione. Nella seconda parte, ogni studente deve pensare alla propria situazione e all'influenza della provenienza sociale e della condizione socio-economica: «Pensa alla tua situazione e ai tuoi obiettivi per il futuro. Quali sono gli ostacoli che dovrai affrontare a causa della tua posizione da una parte o dall'altra della "linea divisoria", ovvero per la tua appartenenza a una determinata classe sociale?». Ciascuno/a deve dare un nome a ciascun ostacolo disegnato sulla scheda. Poi, se vuole, può scrivere in fondo la sua strategia per superarli e condividerla con il gruppo.
<i>Conclusioni e connessioni</i>	15'	L'insegnante fornisce alcune informazioni sul romanzo letto e sull'autrice, sollecita domande sull'autrice o sull'opera e se necessario cerca le informazioni su internet insieme alle/agli studenti. È utile fornire possibili connessioni con argomenti trattati o da trattare durante il percorso scolastico (per es. la letteratura working class, la letteratura spagnola contemporanea, il romanzo autobiografico, la ristorazione). Compilazione del diario di bordo e archiviazione dei testi.

IL BRANO DA LEGGERE

La linea divisoria

Luisa Carnés

Introduzione alla storia narrata

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

Il testo tradotto da Alberto Prunetti

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

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

Non si arriva a una definizione tanto concreta senza una lunga esperienza di umiliazione e dolore: senza prima aver toccato, aver soppesato il valore di queste due parti. Due metà che in linea di massima fingono di formare un solo corpo, indivisibile. Solo in apparenza, perché la divisione esiste: la divisione esiste fin dal principio, fin dai secoli dei secoli. Ma quei piccoli occhi deboli, abituati all'oscurità

più misera, non conoscono che una sola delle due metà e non possono compararle. Quei piccoli occhi che scrutano interrogativi, che spuntano da luoghi scialbi e brutti – cortili scuri pieni di fumo e polvere provenienti da cucine misere – sono troppo ingenui, troppo inesperti; variano poco, si distinguono appena gli uni dagli altri: identico il colorito, i cibi insipidi, i vestiti usati ceduti da bambini più fortunati. Da un’alta finestra si vedrebbe giocare nel piccolo cortile quello che sembra un compendio dell’universo intero. Anzi: un frammento della sua metà oscura. I giocattoli sono vecchie pentole, catini pieni di fori, ormai inutilizzati. Sembra che al mondo non esistano altri giocattoli che “questi”. Ma si sa che esistono. A volte li hanno visti in qualche vetrina o tra le mani dei bambini “ricchi” – ecco la magica parola che li divide. Ma al bimbo già sembra normale che i giocattoli appartengano a chi se li può permettere. E pensa anche sia ovvio che le sue mani, come quelle degli altri membri della piccola ciurmaglia che grida e gesticola lì in cortile, siano sempre livide e screpolate dal freddo. Perché anche le mani enormi dei “grandi” sono arrossate e rovinate. Ma capita poi a volte di vedere all’improvviso davanti ai propri occhi mani rosee e profumate – in uno di quegli incroci casuali che accadono per strada – e allora si comincia a scorgere, per quanto ancora incerta e confusa, la linea divisoria. Via via che si cresce la linea acquista rilievo, prende corpo. E quando si diventa grandi e si inizia a lavorare, all’improvviso le due metà si presentano chiare davanti agli occhi: una è brillante; ma l’altra, quella scura, è ormai così tanto parte della propria vita che per vederla bisogna aprire bene gli occhi e confrontarla con l’altro mondo, e allora... sembra allora che nasca qualcosa, che cresca in maniera più netta, solidificandosi. Avviene per esempio quando si entra in un grande atelier di moda dove tutti ti comandano, dove bisogna accettare ogni imposizione, dove per ogni più piccola cosa c’è subito la possibilità di essere licenziate. Un licenziamento? Bene: lì si guadagnano cinquanta centesimi al giorno. Tre pesetas alla settimana. Ma «si impara a guadagnarsi da vivere». «Il mestiere bisogna guadagnarselo». Guadagnarselo con le lacrime e le umiliazioni. Perché anche la piccola figlia “della signora” da cui si sta andando a bottega prova gusto a deriderti. La figlia “della signora” torna ogni sera a casa col comodo autobus del collegio francese e con un salto si infila in ascensore. Entrando lancia alla piccola apprendista il cappello e la cartella coi libri. «Tieni, ragazza, portali dentro». «Dentro» è la residenza privata “della signora”, separata dall’atelier da un lungo corridoio scuro. «Dentro» ci sono morbide poltrone di pelle, bei quadri, credenze piene di porcellane e cristalli, e posate d’argento su tavolini smaltati decorati di madreperla. «Dentro» l’ambiente è gradevole, caldo, confortevole. Ha un buon profumo che preannuncia cibi saporiti. Ma anche le domestiche sono autoritarie e brontolone con la piccola apprendista. «Ohi, porta la merenda alla piccola». La «piccola» è più grande dell’apprendista, e forse è anche più brutta. L’apprendista le porta la merenda nel laboratorio dove la “signorina” va a nascondersi, desiderosa di ascoltare i racconti piccanti delle sarte, mentre “mamma” è nella sala dove si provano i vestiti.

La merenda di solito consiste in un panino al prosciutto e un bicchiere di latte. Il corridoio è lungo e scuro e l'apprendista ha la pancia vuota. Ma per quanto sia piccola conosce i propri doveri. Al massimo annusa il profumo del panino, ma non va mai oltre. Diverso è quando riporta il bicchiere in cucina: allora l'apprendista beve quel che resta del latte e mangia le briciole rimaste nel piatto. In questi momenti, dopo aver sorbito la prima goccia clandestina e aver divorato la prima briciola, sembra che nasca qualcosa, che qualcosa prenda corpo. La linea divisoria appare all'improvviso con tutto il suo spessore, con tutta la sua forza. All'improvviso capisce di odiare la "signorina", l'argenteria e i cristalli di quella sala da pranzo. Arriva a odiare anche il calore confortevole di quell'ambiente. E pensa di "loro" tutto il peggio possibile. Tutto ciò che di piacevole li circonda, svanisce. Pensa solo alle cose brutte. All'improvviso si ricorda di quella sera in cui ebbe l'impudenza di entrare nel "loro" bagno, mentre la "piccola" usciva. Uff! Ricorda che rientrò in laboratorio con una mano sul naso (che schifo!). E che le operaie si misero a ridere: «La merda dei ricchi puzza come la morte!». La linea divisoria compare in tutta la sua forza. Anche se non sa ancora definirla a parole, la vede, la sente in ogni istante. Soprattutto all'ora di pranzo, nella mezz'ora di cammino per tornare a casa passando per strade pulite e file di grandi case con giardini con della ghiaietta così chiara e brillante che sembra riso. Passando davanti alla servitù in livrea ben retribuita. I dolci e squisiti odori che si spandono dalle cucine dei ricchi, il calore provocante che la circonda quando passa sotto le finestre ricordandole che ha mangiato, alle otto del mattino, solo una tazza di caffè nero e un pezzo di pane raffermo, e ormai sono le due del pomeriggio. Ricordandole che la sua fame non è la fame di qualche ora o di qualche anno: è la fame di tutta una vita, sentita attraverso generazioni di antenati poveri (e a casa l'aspetta un piatto di patate con qualche sparuto pezzetto di baccalà). E ricorda una volta quando, dopo aver chiesto un indirizzo a uno di quegli antipatici portieri in livrea, la fecero entrare «per la scala di servizio». Un concetto concretizzatosi in parole. La linea divisoria di classe adesso è fissata definitivamente (o chissà, forse solo per un tempo limitato?).

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

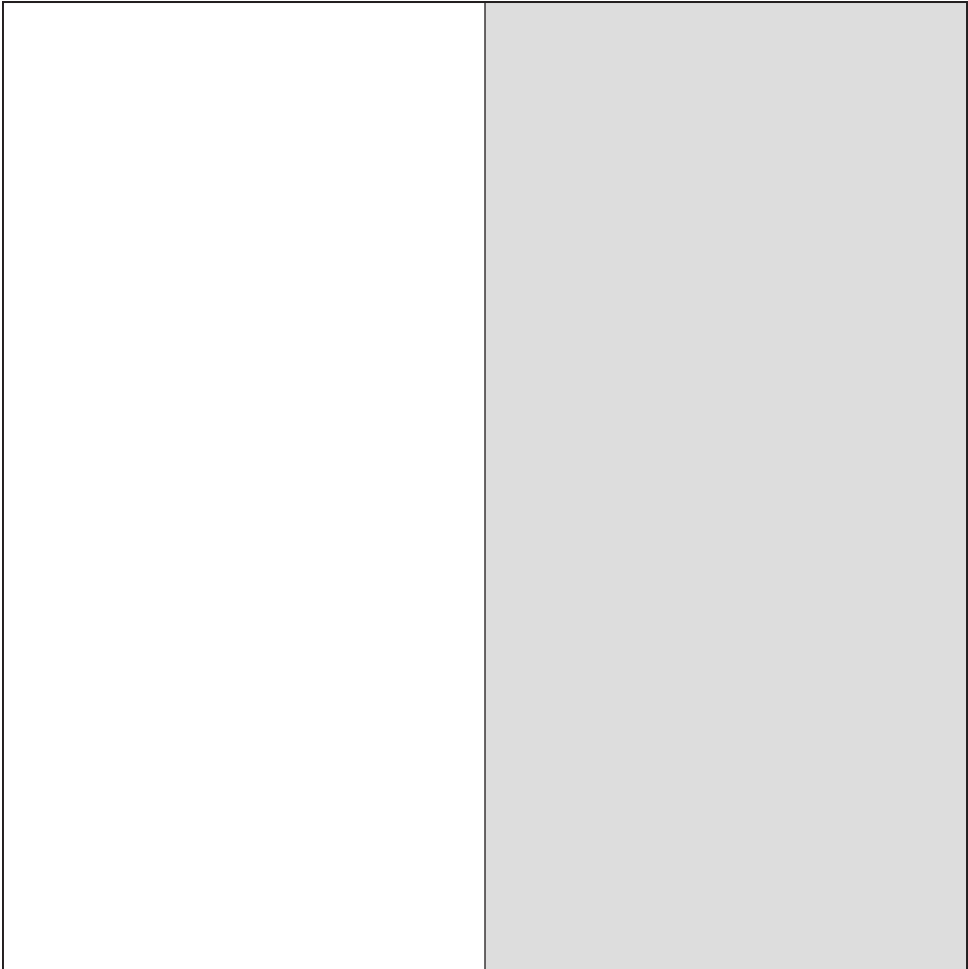
Luisa Carnés, *Tea rooms. Operaie della ristorazione*,
trad. di Alberto Prunetti, Alegre, Roma 2021, pp. 62-65.

SCHEDA STUDENTE

La linea divisoria

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

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



SCHEDA STUDENTE

Una corsa a ostacoli

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

Dai un nome a ciascun ostacolo. Poi, se vuoi, scrivi in fondo la tua strategia per superarli.



La mia strategia (cosa potrei fare per superare gli ostacoli):

8.

Le cose che ti dicono di fare

Titolo attività	Durata	Descrizione dell'attività didattica
<i>Letture ad alta voce condivisa</i>	15'	L'insegnante legge ad alta voce il racconto <i>Un uomo mi raccontò la storia della sua vita</i> di Grace Paley, tratto dalla raccolta <i>Piccoli contrattempi del vivere</i> , traduzione di Susanna Basso, Sara Poli, Marisa Caramella, Laura Nouliau (Einaudi, Torino 2002, p. 314).
<i>Le cose che ti dicono di fare</i>	60'	<p>Dopo la lettura viene consegnata la scheda e assegnato il compito da svolgere: «A chiunque capita di sentirsi dire che cosa fare per il proprio futuro dagli altri: genitori, insegnanti, parenti, amici e amiche o semplici conoscenti. Scrivi nei fumetti le cose che in passato ti hanno detto di fare per te e per il tuo futuro. Nel fumetto in basso, prova a scrivere che cosa vorresti fare tu».</p> <p>Durante la condivisione dei consigli ricevuti il/la docente può provare a scrivere alla lavagna i motivi ricorrenti, in modo da individuare delle categorie di consigli, ma anche dei modi o degli stili con cui vengono dati e i ruoli delle persone che generalmente pensano di poter influenzare la vita degli altri con le loro parole.</p> <p>In una seconda fase, in base al tempo rimasto, è possibile avviare un dibattito sull'orientamento seguendo la presente traccia: Vicente è un uomo del Novecento, ha vissuto in un mondo in cui la vita era scandita in fasi ben precise, per cui un uomo di sesso maschile avrebbe dovuto compiere gli studi e poi fare il servizio militare, sposarsi e fare lo stesso lavoro fino alla pensione. In questo periodo storico, nelle società industrializzate è ritenuto importante indirizzare le persone verso un percorso di studi e di lavoro ben precisi, ritenuti i più adatti alle attitudini e alle capacità di ogni persona. Per indagare le attitudini e le capacità, si faceva uso di test e si teneva conto dei voti scolastici nelle diverse materie, per poi dare dei consigli molto precisi e guidare le persone verso il posto che era ritenuto più adatto alle loro possibilità. Oggi quegli stessi strumenti sono ancora usati per selezionare le persone, e servono per preservare gli interessi di chi deve scegliere le persone. Quando si parla di orientamento, invece, si intendono quelle attività che devono servire alle persone a riflettere sulla loro esperienza, a comprendere i propri interessi, ad affrontare situazioni nuove ricorrendo alle proprie risorse, a fare progetti e ad aver voglia di agire. Oggi nessuno, a scuola, dovrebbe dire a Vicente cosa può e cosa deve fare nella vita. E se proprio qualcuno lo facesse, non dovrebbe chiamarlo "orientamento": si tratterebbe solo di un'iniziativa personale, un consiglio non richiesto e inopportuno.</p> <p>Gli studenti possono essere invitati a dialogare a coppie su quanto appena detto e sul percorso fatto per valutare se effettivamente pensano di acquisire competenze di auto orientamento e se si sentono rispettate e rispettati nel loro diritto a ricevere un supporto permanente e non dei consigli quando si tratta di fare delle scelte.</p>

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

IL BRANO DA LEGGERE

Un uomo mi ha raccontato la storia della sua vita

Grace Paley

Introduzione alla storia narrata

State per ascoltare la storia di un uomo che si chiamava Vicente. L'ha scritta la scrittrice americana Grace Paley.

Il testo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

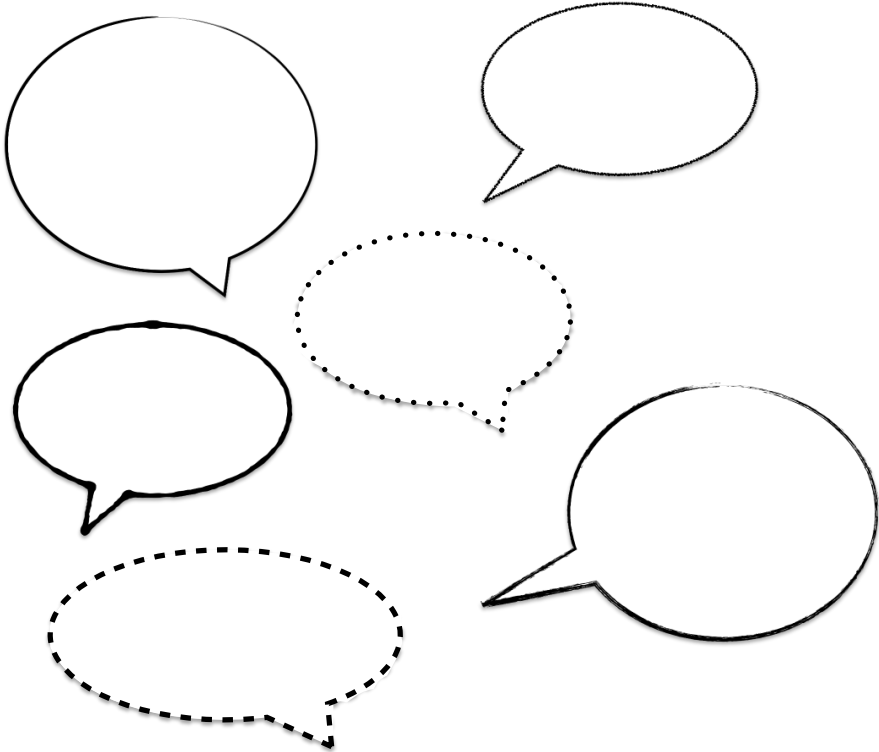
Grace Paley, *Piccoli contrattempi del vivere*,
traduzione di Susanna Basso, Sara Poli, Marisa Caramella, Laura Nouliau,
Einaudi, Torino 2002, p. 314.

SCHEDA STUDENTE

Le cose che ti dicono di fare

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

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



Io vorrei

Per continuare il dialogo

Questo volume nasce da un lavoro di ricerca e di sperimentazione didattica che si colloca all'incrocio tra insegnamento della letteratura, formazione delle e degli insegnanti e riflessione sull'orientamento formativo. Come ogni lavoro di questo tipo, non intende chiudere un discorso, ma aprire uno spazio di confronto e di approfondimento.

Chi desidera proseguire la riflessione, confrontarsi sulle pratiche presentate, approfondire i riferimenti teorici o discutere possibili sviluppi progettuali può contattare il docente di Didattica della letteratura italiana afferente al Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne (DFCLAM) dell'Università degli Studi di Siena.

Il dialogo con le scuole e con chi insegna costituisce una parte essenziale del lavoro di ricerca in questo ambito. In questa prospettiva, il confronto con esperienze, domande e contesti diversi è considerato una risorsa fondamentale per continuare a pensare la didattica della letteratura come spazio di formazione, di riflessione e di orientamento.

Per informazioni <https://orientale.unisi.it/>

Contatto: simone.giusti@unisi.it

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2015), *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher, Torino.
- Batini F. (2022), *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Roma, Carocci.
- Batini F. (a cura di) (2023), *La lettura ad alta voce condivisa*, Il Mulino, Bologna.
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento.
- Giusti S. (2014), "Il posto giusto per chi?", *La ricerca*, 7, pp. 66-69.
- Giusti S. (2023), *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma.
- Giusti S., Batini F. (a cura di) (2013), *Imparare dalla lettura*, Loescher, Torino.
- Giusti S., Molè M.A. (2024), *Orientare con la Letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Giusti S., Tonelli N. (2021), *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino.
- Guglielmini G., Batini F. (a cura di) (2024), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna.
- Trincherò R. (2024), *Didattica orientativa. Costruire interessi e life skills attraverso le discipline*, Sanoma, Torino-Milano.

Finito di stampare
nel mese di FEBBRAIO 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it



Negli ultimi anni l'orientamento formativo ha assunto un ruolo centrale nel sistema scolastico, trovando spazio in attività dedicate, in percorsi transdisciplinari e in ore specificamente previste dall'organizzazione didattica. Questo volume propone una distinzione necessaria: l'orientamento formativo, inteso come ambito di intervento istituzionale, non coincide con la didattica orientativa, che riguarda il modo in cui le discipline vengono insegnate durante le attività curricolari.

Insegnare per orientare propone una riflessione sulla didattica della letteratura nella scuola secondaria di secondo grado, mostrando come il lavoro disciplinare possa essere progettato e condotto in modo da contribuire allo sviluppo di competenze di auto orientamento.

La letteratura non orienta perché fornisce indicazioni sul futuro, ma perché mette in scena esperienze complesse, conflitti, trasformazioni, possibilità. Attraverso la lettura ad alta voce, il lavoro a partire dall'esperienza e la condivisione collettiva, l'insegnamento letterario può diventare uno spazio in cui imparare a interrogarsi sull'esistenza, a dare forma riflessiva all'esperienza, a immaginare una pluralità di futuri possibili.

Il volume nasce da un lavoro di ricerca universitaria sviluppato in dialogo continuo con la scuola e intende mettere a disposizione di chi insegna alcuni strumenti teorici e operativi che valorizzano la didattica della letteratura.

