

SEZIONE A TEMA LIBERO

“Con la mongolfiera nella mente”. Educare alla narrazione nella scuola primaria, sulle tracce di Mario Lodi.

“With a hot air balloon in her mind”. Promoting narrating skills in primary schools: a case studies from the history of education.

Chiara Martinelli, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Educare alla narrazione costituisce una sfida tanto più cogente in quanto le più recenti ricerche condotte dalla *Darwinist Literary Theory* e della *Cognitive Literary Theory* hanno evidenziato l'importanza e la pervasività di tale pratica nella vita di tutti i giorni. L'articolo, dopo aver illustrato lo spazio dedicatogli nelle “Indicazioni Nazionali per le scuole del primo ciclo”, evidenzia come l'esperienza di Mario Lodi, pur non esplicitamente focalizzata sullo sviluppo dell'educazione alla narrazione, abbia condotto allo stimolo e alla ramificazione di questa importante competenza.

ENGLISH ABSTRACT

Educating pupils for improving their narrating skills became a pivotal challenge as the most recent research carried out by the Darwinist Literary Theory and the Cognitive Literary Theory point out the relevance narrating skills gained for everyday life. The paper aims at highlighting how Italian *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo* have been dealt with the topic; furthermore, it concentrates on Mario Lodi's teaching methods. Even though they were not explicitly designed for developing narrating skills, Lodi's teaching methods promoted it among his pupils, as the paper is going to demonstrate.

L'uomo, un animale narrante

Narrazione e umanità sono inscindibilmente connesse. *Narrare humanum est*, sostiene ragionevolmente la vulgata; ma, altrettanto ragionevolmente, potremmo dire che *Homo narratio est*, perché non esiste entità umana che non sia pervasa dal racconto (Bruner 2006, p. 2). Come Jonathan Gottshall (2014, p. 26) ha più volte rimarcato, da quando ci svegliamo a quando torniamo a dormire, la narrazione è un elemento centrale della nostra vita; ci segue nei sogni, diurni e notturni, nei piani di azione che danno un senso alle nostre giornate, nei discorsi nonché nelle fiction con cui evadiamo dalle nostre quotidiane preoccupazioni. Gran parte delle nostre vite, pertanto, scorre sui binari dell'immaginazione, dell'irreale, del non compiuto; ma la narrazione gioca il suo ruolo anche nel mondo delle esperienze realmente agite, quando ne struttura senso e significato.

Di ritorno dall'Europa nelle prime settimane del secondo conflitto mondiale, Jerome Bruner (2006, p. 8) collocò la varia e desolata umanità da lui incontrata in una struttura narrativa analoga a quella dell'Esodo. Se per Aristotele l'uomo era essenzialmente un animale politico, noi potremmo dire, con gli studiosi dell'odierna narratologia, che è un animale narrante.

Sorge quindi spontanea la domanda: perché narriamo? Diversi sono gli ambiti di ricerca che hanno cercato di rispondere a una tale questione. La *Darwinist Literary Theory* (teoria letteraria darwiniana, o neodarwinismo letterario) l'ha connessa alla selezione biologica della specie. Narrare è una pratica utile alla selezione sociale, sostengono Joseph Carroll (2004, p. X-XII; 2011) e Jonathan Gottshall (2014). Era utile all'ominide che, nelle steppe della savana, intravedeva le impronte di una preda ed era chiamato, per catturarla, a immaginare e a raccontarsi, tramite gli indizi, il percorso compiuto dall'animale (Calabrese 2020, pp. 14-7). È utile tuttora: e infatti appassionarsi alle trame di romanzi e film complessi significa affrontare dai comodi panni di una terza persona problemi sociali, lavorativi e amorosi che potrebbero un giorno riguardarci (Gottshall 2014, pp. 66-74).

Ugualmente, l'immersione dei bambini in continui e tentacolari giochi di finzione si rivela necessaria per la vita e le sfide sociali: come ricorda Gottshall (2014, p. 50), lungi dall'essere innocente e paradisiaco, il gioco infantile si rivela intessuto di trame ed eventi terrificanti, la cui formulazione non solo prepara ai problemi della vita adulta, ma contribuisce anche a sondare tutte le possibili e connessioni cerebrali, lasciando a un'età successiva il compito di sfrondare quelle non praticate (Calabrese 2020, p. 30). Un'altra interpretazione è stata fornita dalla *Cognitive Literary Theory*. Secondo questa corrente, rappresentata soprattutto dai lavori di Nancy Easterlin (2012; 2013), narrazione e letteratura costituiscono dispositivi atti a compensare una realtà che esula dal nostro controllo, potenzialmente ansiogena e angosciante (Cometa 2017, pp. 21, 274).

Ma narrare significa anche definire sé stessi, conoscere e conoscersi, perché «il Sé è probabilmente la più notevole opera d'arte che noi mai produciamo, sicuramente la più complessa» (Bruner 2008, p. 16). Fondamentali da questo punto di vista si profilano i contributi di Duccio Demetrio, il cui invito a una pedagogia della memoria si innesta su una pratica autobiografica capace di emanciparsi dall'autoreferenziale labilità del parlare tra sé e sé (Demetrio 1998, p. 16; 2003, pp. 21-55). Scrivere infatti costringe a cercare le parole che possano consentire a una personalità altra di comprendere il vissuto di chi parla: implica, quindi, capacità di *mind reading* assolutamente necessarie per lo svolgimento della vita quotidiana (Demetrio 1998, pp. 38-41).

A queste conclusioni giungono anche esperienze didattiche effettuate tra gli alunni del sistema educativo zero-sei nell'ambito della letteratura per l'infanzia. La lettura condivisa di un albo illustrato tra un genitore o un educatore e un bambino in età pre-scolare (0-6 anni) è imperniata sulla decifrazione delle immagini e sulle ipotesi, compiute in base a ciò che è stato già narrato e sulle ipotesi di evoluzione della storia: tutte azioni che la *reader-response theory* ha connesso allo sviluppo di tutte quelle abilità linguistiche e logico-matematiche considerate dagli organismi valutativi nazionali e internazionali (Campagnaro 2018, pp. 86-104; Filograsso 2018, pp. 70-77; Mirandola 2018, 105-115).

Sviluppo del pensiero controfattuale e progettuale; stimolo all'utilizzo delle competenze sociali e relazionali: l'educazione alla narrazione si configura come un ambito ineludibile per l'ambito della formazione, in un'ottica di lifelong learning. Ma quanto spazio concede alla narrazione il nostro primo ciclo? Non molto. Nella scuola dell'infanzia, dove settori elettivi per questa pratica sono i campi di esperienza "Il sé e l'altro" e "I discorsi e le parole", la narrazione in quanto tale non incontra un'esplicita tematizzazione, benché si riconosca che quello della scuola dell'infanzia sia il periodo in cui «si avvia la reciprocità nel parlare e nell'ascoltare; in cui si impara discutendo» (Ministero dell'Istruzione 2012, p. 25). «I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta» (Ministero dell'Istruzione 2012, p. 27), viene affermato nel paragrafo dedicato al campo di esperienza "I discorsi e le parole", instillando l'implicita consapevolezza che i bambini, nel gioco delle storie, possano porsi unicamente come spettatori passivi. Ancora più lontane dall'argomento appaiono le Indicazioni Nazionali per la scuola primaria, dove l'acquisizione delle abilità letto-scrittore viene evidenziata soprattutto per quanto riguarda il possesso delle competenze morfo-sintattiche (Ministero dell'Istruzione 2012, pp. 36-8).

E questo, tuttavia, non significa la perentoria e necessaria esclusione dell'educazione alla narrazione, che può, che deve, sfruttare gli interstizi e gli spazi bianchi concessi dalla normativa. La potenzialità di un tale approccio, per lo sviluppo delle capacità cognitive e sociali, è stata già ampiamente saggiata (Gottshall 2014, p. 84; Filograsso 2018, p. 75). Anche se nella veste di un'eterogeneità dei fini, quest'educazione è stata realizzata nelle pieghe dell'approccio del Movimento di Cooperazione Educativa, come documentato da Mario Lodi nei suoi lavori tra gli anni Cinquanta e Settanta. Analizzarli, mostrarli e spiegarli costituirà lo scopo del presente articolo.

Le potenzialità narrative nell'approccio della pedagogia freinetiana

1919, Bar-sur-Loup, piccolo villaggio della Provenza francese. Célestin Freinet, reduce dalla Grande Guerra, ottiene qui il suo primo incarico di insegnamento. È un grande invalido di guerra: la lesione al polmone gli impedisce di parlare a lungo. Impossibilitato a condurre una lezione frontale, decide di allestire un ambiente didattico che consenta ai suoi alunni un apprendimento significativo (Freinet & Freinet 1952, pp. 11-30).

È da questa esigenza che evolve la pedagogia popolare di Célestin Freinet, destinata a diffondersi in Italia dal secondo dopoguerra (Pettini 1980, p. 4). Alcune impostazioni di fondo distanziano tuttavia la formulazione originaria dall'applicazione in suolo italiano. Freinet era convinto che la scuola, con la sua enfasi sulla memorizzazione e sugli «otri ben riempiti» (Freinet 1984, p. 14), dimenticasse le classi popolari e la loro esigenza di un'istruzione concreta e manuale, ancorata alla vita quotidiana, ma capace, al tempo stesso, di favorire la mobilità sociale. Fulcro di questo approccio erano i numerosi laboratori dove gli alunni trascorrevano la maggior parte del tempo-scuola (Freinet 1984, pp. 80-86). L'apprendimento della lingua era condotto attraverso il testo libero e la composizione del giornalino, che avrebbero dovuto impegnare la classe nella prima ora della mattinata e suscitare, attraverso la discussione e le riflessioni degli alunni, studi e

attività pratiche (Freinet 1984, pp. 96-106). Tale non solo in quanto verte su un argomento a piacere, ma anche perché scritto nel momento in cui l'alunno matura la decisione di stendere il componimento, il testo libero attinge alla vita quotidiana dei bambini: il lavoro nei campi, gli animali domestici, i divertimenti pomeridiani (Freinet 1984, p. 166).

In Italia il movimento freinetiano poté diffondersi solo nel secondo dopoguerra, con la caduta del fascismo (Pettini 1980, p. 9). Profondamente convinti della necessità di edificare un'altra pedagogia rispetto a quella gentiliana, gli insegnanti italiani accentuarono del metodo freinetiano gli elementi maggiormente connessi allo sviluppo di una società pluralistica e democratica (Casadio 1967, pp. 110-13; Pettini 1980, 70). Su questi binari si muove anche Mario Lodi quando, insoddisfatto dai tradizionali metodi di insegnamento, decide nel 1955 di accostarsi al Movimento di Cooperazione Educativa dopo anni di dubbi (Lodi 1963, p. 5; Meda 2020, pp. 94-5). E infatti, benché l'adozione delle tecniche freinetiane non implichi un'educazione alla narrazione esplicita, il maestro cremonese sembra inserirla agevolmente all'interno degli stilemi suggeriti dalla pedagogia popolare (Rodari 1974, pp. 1-18). È un interesse che, presumibilmente, gli anni accrescono, in ragione anche di suggestioni del contesto provenienti, in massima parte, da Gianni Rodari (vicino del resto sia al MCE sia a Lodi) e dalla sua *Grammatica della fantasia* (Rodari 1973; Lodi 1992; Roghi 2020).

È una costante che possiamo osservare, innanzitutto, nelle riflessioni didattiche *C'è speranza se questo accade al Vho e Il paese sbagliato*. Ne troviamo conferma nei capitoli dedicati alla genesi di *Cipì*, nato tra i banchi di una quinta elementare del 1957-58. I tetti popolati da nidi e passerotti suggeriscono agli alunni vicende in cui il contesto del protagonista si carica di scansioni umane: la ricerca di indipendenza, la formazione di una famiglia, la necessità di comprendere gli inganni e le macchinazioni (Lodi 1963, pp. 130-35; Lodi 1960). È visibile con l'apprendimento della letto-scrittura, compiuto da Lodi in una prima elementare nel 1960-61. Le prime frasi ricopiate alla lavagna e nei quaderni degli scolari sono, infatti, quelle pronunciate dagli alunni stessi: e se inizialmente aderiscono alla loro quotidianità, quasi subito sconfinano nell'immaginario e nel fantastico, descrivendo le traiettorie della mente (Lodi 1963, p. 210). Risale al 16 novembre del 1960 il primo racconto della classe. Il punto di partenza è una foglia che un'alunna porta in classe per analizzarla. Il piano, dunque, è strettamente naturalistico. Ma ecco che subito, nell'immaginario dei bambini, la foglia si personifica: ora è morta, ma ha vissuto un'esistenza a cui l'hanno sottratta l'autunno e il vento. Era felice di vivere? Sì. Desiderava morire? No, ha lottato, ma alla fine è stata costretta ad accettare il suo destino (Lodi 1963, p. 210). I temi del dolore, del distacco, della morte come unico evento ineluttabilmente certo nella vita sono così riproposti e rielaborati (Gottshall 2014, pp. 66-74).

A consentire una tale evoluzione contribuisce l'attitudine del maestro cremonese, improntata all'ascolto e alla creazione di un clima dove i bambini potessero sentirsi a loro agio. A rimarcarlo, alcuni incisi delle sue cronache. «È evidente che, in questa fase del lavoro, il maestro deve avere assimilato il mondo fantastico e poetico dei suoi alunni, altrimenti il suo intervento si sovrappone al loro», scrive ad esempio nel 1958, quando ripercorre le fasi di scrittura di *Cipì* (Lodi 1963, p. 133). È tuttavia la nostra un'affermazione rapsodica, costretta a basarsi su una documentazione unilaterale,

costituita dai soli appunti di Lodi. Ben più cogenti e sistematiche appaiono le testimonianze del quinquennio 1973-78: a esse dedicheremo il prossimo paragrafo.

Apprendere la narrazione nell'esperienza de "Il Mondo"

Nel periodo 1973-78, infatti, Lodi raccoglie e documenta le sue relazioni di lavoro e i prodotti dei suoi alunni con una sistematicità inedita. Mentre i primi hanno trovato una prima collocazione editoriale nei fascicoli di «Cooperazione educativa»¹, i secondi, accompagnati dalle relazioni di Lodi, sono stati pubblicati annualmente per i tipi della Manzuoli e, successivamente, della Laterza (Lodi 1977 a; Lodi 1977 b; Lodi 1977 c; Lodi 1978; Lodi 1979). Queste "antologie" sono raffrontabili, a partire dalla seconda elementare, con "Il Mondo", il giornalino ciclostilato dalla classe. Tale opera di documentazione, svoltasi ininterrottamente dalla prima alla quinta classe, consente di osservare le tappe dell'educazione alla narrazione del gruppo di bambini seguiti da Lodi.

Le precondizioni: un clima di classe positivo e accettante. Affinché gli alunni possano sentirsi liberi di esprimersi, la condizione essenziale è che non si sentano giudicati. Per raggiungere questo obiettivo, gioca un ruolo imprescindibile l'insegnante. Abbiamo visto come, già dalle annotazioni degli anni Cinquanta e Sessanta, emerga la capacità di Lodi di costruire un ambiente didattico dove i bambini potessero esprimersi senza temere i rimproveri dell'adulto. Tale atteggiamento è ribadito in tutta la sua sistematicità dalle relazioni di lavoro che, fin dal primo anno, il maestro consegna ai genitori degli alunni. Tutte le scelte didattiche – dall'abolizione dei voti al tempo-scuola – sono infatti finalizzate al benessere della classe e del singolo individuo (Meda 2020, pp. 99-101). «Ho detto ai genitori» scriveva significativamente Lodi riguardo all'abolizione dei voti,

che essendo i bambini tutti diversi, non mi sento capace di valutarli con un numero. La gratifica del voto, del fare perché mi dai qualcosa, oltre ad essere una motivazione negativa del voto, potrebbe suscitare spiacevoli situazioni: il "bravo" potrebbe diventare superbo, "l'incerto" invidioso e insicuro (Lodi 1977 a, p. 3).

Prima e seconda elementare: dalla realtà all'immaginazione "Ciao sole", "Ciao uccellino": le prime storie composte dagli alunni di Lodi nascono per descrivere la realtà. Lo spunto, come per gli alunni dei cicli che li hanno preceduti, è la vita di tutti i giorni: lo svolgersi delle incombenze dei passeri e delle rondini spinti dalla finestra; il trascorrere del tempo, con le morte e vive stagioni (Lodi 1970, pp. 28, 78). In questo caso, gli eventi descritti in "Ciao sole" riguardano il mutare del tempo atmosferico (Lodi 1977 a, pp. 24-5); "Ciao uccellino", invece, segue una vicenda molto comune nelle classi della scuola di Vho: un bambino porta in classe un uccellino in gabbia che i compagni liberano nel momento in cui si accorgono che in gabbia morirebbe (Lodi 1977 a, pp. 26-9).

Già nel corso del primo mese di lezione, tuttavia, il piano dell'esperienza concreta diventa la base per drammatizzazioni controfattuali e fantastiche. L'occasione per la prima elementare del 1973-4 giunge a metà ottobre, quando Sergio (un alunno della classe) porta una rosa e Federica una pannocchia. «Stamattina la pannocchia e la rosa, per quel gioco delle cose che parlano, sono diventate vive», scrive Lodi, introducendo un immaginario

dialogo tra i due oggetti (Lodi 1974 a, p. 12). Alla descrizione dei rispettivi luoghi di provenienza dei protagonisti segue, dopo poche battute, il futuro che li attende: la trasformazione in farina – per la pannocchia – e la morte – per la rosa. Simile il destino, ma diversa è la reazione: se la pannocchia implora, inutilmente, il contadino di non condurla al mulino, la rosa sembra accettare l'ineluttabilità della sua condizione (Lodi 1974 a, p. 13).

Il corso del primo anno vede un'alternanza tra narrazioni aderenti alla realtà e altre che sviluppavano una narrazione controfattuale sulla base degli oggetti e delle vicende di tutti i giorni. Il resoconto di un pomeriggio trascorso a giocare dalla nonna, così, segue la vicenda dei pastelli fuggiti dalla scatola che li contiene perché troppo stretta (Lodi 1977 a, pp. 50-53). Torna qui uno dei topoi della narratività e del gioco infantile: il viaggio, inteso come distacco dalla famiglia e dalla casa (Campagnaro & Goga 2014, pp. 73-8). Quello dei pastelli è il primo viaggio compiuto nelle storie collettive degli alunni di Lodi: pochi mesi dopo, viaggeranno alcuni giocattoli, transfughi anch'essi dal loro ambiente originario, il baule di Santa Lucia (Lodi 1977 a). Il viaggio è nello spazio e nel tempo, perché è un momento di crescita, autonomia e indipendenza. Ma anche di rischio e pericolo, perché i protagonisti potrebbero non tornare a casa: dopo aver colorato tutte le case grigie di Vho, infatti, i pastelli si consumano, e muoiono (Lodi 1977 a, pp. 59-61). Non è tuttavia una fine vana: i pastelli non esistono più, ma hanno lasciato dietro di loro un mondo nuovo e colorato.

Personificazione e realismo tornano quando, in seconda elementare, le storie collettive si focalizzano sui "cicli di vita" degli animali. Più strutturate e complesse rispetto a quelle del primo anno, le narrazioni sono incentrate su animali seguiti nella loro nascita, crescita e, talora, morte ("La rondine" 1974). Alcuni elementi caratterizzano e uniformano le traiettorie poetiche di mosche, rondini e topi: la fuga dal nido, la scoperta del mondo; le disavventure, spesso identificate nell'incontro con l'essere umano che prova a uccidere o imprigionare il personaggio; l'amore e la vita adulta, con la nascita dei cuccioli.

Particolarmente esemplificativo per questo approccio è la storia del topino che, catturato da un alunno e poi liberato dalla classe, trova svolgimento nei numeri 36, 37 e 38 de «Il Mondo». Nato nella stalla di un alunno della classe (Sergio), il topo inizia subito ad esplorare il mondo ("Topino" 1974 a). Incontra quindi una compagna con cui entra in una casa alla ricerca di formaggio; gli uomini lo catturano, mentre la compagna muore ("Topino" 1974 b, p. 2). Qui avviene l'intersezione con gli avvenimenti della classe: Sergio, invogliato dai compagni, libera il protagonista, che può così trovare una nuova compagna e costruire con lei una famiglia.

Terza elementare: la narrazione per l'analisi controfattuale Fino alla seconda elementare, base imprescindibile per la narrazione fantastica era la realtà quotidiana. Con la classe successiva assistiamo a un cambiamento: le storie e l'immaginazione cominciano a sgorgare anche da un evento ipotetico, mentale, capace di sollecitare riflessioni più generali sulla libertà e sulle norme della convivenza umana. La capacità di sviluppare nella mente l'interezza degli intrecci conferma una crescita intellettuale non limitata alla sola memoria di lavoro; inoltre la presenza del senso morale, prima desunto dallo svolgersi di situazioni concrete, comincia a essere enunciato anche in casi più generali.

La riflessione su cosa accadrebbe se esistesse un re che impedisse ai bambini del suo regno di giocare fornisce la prima occasione per sperimentare questa modalità narrativa. «Noi abbiamo immaginato un paese dove c'era un re che non voleva che i bambini giocassero, e abbiamo inventato delle fiabe» (“La vita dei bambini. Storie inventate” 1976 a, p. 1) esordiscono gli alunni nel numero 119 de «Il Mondo», dedicato, così come i successivi, ai diversi svolgimenti della storia. Come può evolversi questa situazione? Con il ritorno del re sulle proprie convinzioni, auspicato da quegli alunni che immaginano paesi e città privi dei bambini, partiti alla ricerca di posti dove il gioco fosse ancora lecito. È, quest'ultima, l'eventualità maggiormente preconizzata: il re, posto davanti alla possibile estinzione dell'assetto comunitario da lui governato, è costretto a tornare sui propri passi e a rivalutare il divieto di giocare (“Storia di Luisa”, p. 1).

Solo in due casi, la narrazione conduce alla morte del despota, visto come l'unico evento capace di ripristinare il normale corso degli eventi (“Storia di Sergio” 1976, p.1; “Storia di Ennia e Cosetta” 1976, p. 2). In un altro racconto la vicenda si conclude con la ricerca di un compromesso tra i due litiganti, e con il tentativo, attraverso un singolare dispiegamento di empatia, di comprendere le ragioni del sovrano:

C'era una volta un re che non voleva che i bambini giocassero [...]. Allora un bambino disse: “Signor re, perché fa chiudere i negozi?” Il re disse: “Perché voi bambini mi date fastidio. Prima cosa: quando giocate al pallone mi rompete i vetri. Quando giocate a nascondervi fate un casino che non si può più andare a letto e fare un pisolino.

Terza cosa: quando giocate a nascondi lepre urlate così forte che non si può più leggere” (“Storia di Vanni” 1976, p. 4).

Quarta e quinta elementare: la narrazione come strumento di conoscenza e di controllo del futuro Un ulteriore tassello si aggiunge alle capacità narrative degli alunni di Lodi tra la quarta e la quinta elementare: l'abilità di elaborare, in maniera collettiva, storie complesse, il cui svolgimento, snodandosi per settimane e mesi, è capace di inglobare e svolgere le informazioni apprese durante le lezioni.

Risale al febbraio 1978 l'introduzione di un escamotage narrativo che accompagnerà la classe fino alla conclusione del ciclo elementare. I fogli che, appena ciclostilati e appoggiati sulla stufa, cominciano a sollevarsi, inducono Lodi a spiegare la forza dell'aria calda e come, nel XIX secolo, i fratelli Montgolfier la utilizzarono per la costruzione della mongolfiera. Grande è l'impressione negli alunni. «Quel giorno, a scuola, si parlò solo della mongolfiera» scrivono infatti su «Il Mondo», «e anche a casa i bambini ci pensarono. Cosetta ci pensò tutto il giorno e la sera andò a letto con la mongolfiera nella mente» (“La mongolfiera 1” 1977, p. 2).

E dalla mente la mongolfiera transita sulla carta. Il viaggio immaginato consente di rielaborare gite effettivamente compiute – quella a Venezia, di un giorno, con i genitori – e di arricchirle, introducendo nuovi elementi: il viaggio così diventa più lungo ed è compiuto dai soli alunni, mentre i genitori restano confinati in casa. Ma consente anche, d'altro canto, di immaginare altre tappe: le foreste di Bassano del Grappa, Ferrara, le Marche, l'Adriatico con i suoi vaporette, Roma (“La mongolfiera 11”, 1977; “La mongolfiera 12” 1977; “La mongolfiera 13” 1977). La mongolfiera non ha una destinazione

ben precisa: ogni volta che il tragitto sembra giunto a una conclusione, una lettera o un invito di qualche amico lontano conduce a una nuova meta. È quindi un viaggio che assume i contorni del Wanderlust: del vagare per il puro piacere di vagare, lontano da casa, fantasia infantile che la letteratura dell'infanzia ripropone con andature carsiche (Campagnaro & Goga 2014, 86). Singolare è anche il mezzo di locomozione: non treni o auto o aerei, ma una mongolfiera che, immersa nell'aria, si libra sopra gli ambienti di tutti i giorni e consente, al tempo stesso, di contemplarli prima che siano sottratti al campo visivo. Aggiungiamo: il suo movimento è garantito dal vento, un elemento che, nei racconti, asseconda i desideri dei piccoli viaggiatori, conducendoli al loro approdo senza imprevisti. Priva della fisicità dei flutti, l'aria restituisce una (benché ingannevole) impressione di agevolezza e facilità nello spostamento, evenienza non garantita dal mare e dai fiumi – che, anche nei libri per bambini, sono chiamati sovente a testimoniare le problematicità della vita (Campagnaro 2014, 76). La placidità dell'aria sembra così restituire alcune delle speranze degli alunni di Lodi, prossimi anch'essi a lasciare la scuola elementare: quelle della tranquillità del viaggio, e dell'assenza o, almeno, della controllabilità dei futuri, incombenti, imprevisti (Cometa 2014, p. 274).

Conclusioni

Parte integrante della vita dell'uomo, la narrazione rappresenta, secondo i più recenti indirizzi di ricerca, uno strumento per interpretare il presente e pianificare il futuro, affrontando le ansie connaturate alla condizione umana. Una funzione importante per gli adulti, ma ancora più essenziale per i bambini, laddove la narrazione, spesso incorporata nel gioco, aiuta a prefigurare le sfide della vita. Educare alla narrazione diventa quindi un compito di imprescindibile rilevanza nell'ambito del *lifelong learning*, ma anche in quello dell'educazione formale. Scarso interesse alla tematica è dedicato dalle *Indicazioni Nazionali* del primo ciclo. I documenti ministeriali sono, tuttavia, contrassegnati da ampi spazi bianchi che consentono di progettare un percorso confacente. L'esperienza di Mario Lodi, che qui abbiamo brevemente tracciato, sembra confermarlo. Benché i principi della pedagogia freinetiana non insistano sulla narratività in quanto tale, l'approccio del maestro cremonese, connotato dall'attenzione per il benessere del gruppo-classe e per la vita quotidiana, ha costituito da volano per il potenziamento delle capacità narrative dei suoi alunni, che hanno trovato in questo canale una modalità, benché sottesa, di domare le ansie e le difficoltà della vita.

Note

- (1) Cfr., a mero titolo esemplificativo, Lodi 1974 a; Lodi 1974 b; Lodi 1974 c; Lodi 1974 d; Lodi 1974 e.

Bibliografia

La rondine (1974). *Il Mondo*, 1 (11).

Topino (1974). *Il Mondo*, 1 (36).

Topino (1974). *Il Mondo*, 1 (37).

Topino (1974). *Il Mondo*, 1 (38).

La vita dei bambini. Storie inventate (1976). *Il Mondo*, 2 (119).

Storia di Vanni (1976), *Il Mondo*, 2(119), 4.

Storia di Luisa (1976), *Il Mondo*, 2(121), 1.

Storia di Sergio (1976), *Il Mondo*, 2(121), 1.

Storia di Ennia e Cosetta (1976), *Il Mondo*, 2(121), 2.

La mongolfiera 1 (1977), *Il Mondo*, 3(187).

La mongolfiera 11 (1977), *Il Mondo*, 4(236).

La mongolfiera 12 (1977), *Il Mondo*, 4(237).

La mongolfiera 13 (1977), *Il Mondo*, 4(238).

Boero, P. (2022). Mario Lodi scrittore, *Andersen*, 42(390). <https://www.andersen.it/mario-lodi-scrittore/>

Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (M. Carpitella, Trad.), Laterza.

Calabrese, S. (2020). *Neuronarrazioni*, Bibliografica.

Cambi, F. (2016). John Dewey in Italy. The Operation of The New Italian Publishing: Including Translation, Interpretation and Dissemination, *Espacio, Tiempo y Educaci3n*, 3(2), 89-99.

Campagnaro, M. (2018). L'utile e il dilettevole della Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Riflessioni intorno alla literary literacy e alla reader-response theory, *Nuova Secondaria Ricerca*, 35(7), 2018, 86-104.

Campagnaro, M., & Goga, N. (2014). *Bambini in "cammino" nella letteratura per l'infanzia. Forme e figure nei libri illustrati*. In M. Campagnaro (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza* (pp. 73-8). Donzelli.

Carroll, J. (2004). *Literary Darwinism. Evolution, human nature and literature*, Routledge Carroll J. (2011). *Reading Human Nature: Literary Darwinism in Theory and Practice*, London.

Casadio, Q. (1967). *Gli ideali pedagogici della Resistenza*, Bologna, Alfa.

Ciari, B. (1955). Tecniche e valori, *Cooperazione educativa*, 1(1), 1-10.

Cometa, M. (2017) *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Cortina.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, 2003.

Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, per gli altri*, Meltemi, 1998.

Easterlin, N. (2012). *A biocultural Approach to Literary Theory*, John Hopkins University.

Easterlin, N. (2013). The Functions of Literature and the Evolution of Extended Mind, in *New Literary History*, 44(4), 661-82.

- Filograsso, I. (2018). Formare lettori in Europa. La prima infanzia come elemento strategico, *Nuova Secondaria Ricerca*, 35(7), 70-77.
- Freinet, C. (1984). *La scuola moderna* (E. Bottero, Trad.), Loescher.
- Freinet, C. (1969). *Le mie tecniche* (V. Silvi, Trad.), La Nuova Italia.
- Freinet, C., & Freinet, E. (1952). *Nascita di una pedagogia popolare* (G. Tamagnini, Trad.), La Nuova Italia.
- Gottshall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* (G. Olivero, Trad.), Bollati Boringhieri.
- Lodi, M. (1992). Introduzione. In G. Rodari, *Scuola e fantasia* (pp. I-XIX), Riuniti.
- Lodi, M. (1974). Relazione di lavoro 7, *Cooperazione Educativa*, 30(3-4), 47-52.
- Lodi, M. (1974). Relazione di lavoro di Mario Lodi, *Ivi*, 30(7), 47-69.
- Lodi, M. (1974). Relazione di lavoro, *Ivi*, 30(8-9), 34-55.
- Lodi, M. (1974). Relazione di lavoro, *Ivi*, 30(11), 34-39.
- Lodi, M. (1974). Le pagelle di Mario Lodi, *Ivi*, 30(12), 70-75.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*, Einaudi.
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*, Einaudi.
- Lodi, M. (1960). *Cipì*, Einaudi.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1977). *Il mondo 1*, Laterza.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1977). *Il mondo 2*, Laterza.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1977), *Il mondo 3*, Laterza.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1978), *Il mondo 4*, Laterza.
- Lodi, M. e i suoi ragazzi (1979), *Il mondo 5*, Laterza.
- Ministero dell'Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Mirandola, G. (2018). Visioni sul nascere. Il progetto «Ku-Ku! Leggere le figure dalla nascita», *Nuova Secondaria Ricerca*, 35(7), 105-15.
- Meda, J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In A. Ascenzi e R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo dall'Unità a oggi* (pp. 87-101). FrancoAngeli
- Pettini, A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dal CTS al MCE (1951-1958)*, Emme.
- Pettini, A. (1968). *Célestin Freinet e le sue tecniche*, La Nuova Italia.
- Rodari, G. (1974). B. Ciari e la nascita di una pedagogia popolare, «Cooperazione Educativa», 20(10), 1-18.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Roghi, V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Laterza.
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di Fantastica: Storia di Gianni Rodari*. Laterza.