

Formarsi e formare l'altro da sé: la terza missione come *veicolo* per arginare la povertà educativa

Educating the other beyond the self: The third mission of universities as a means to reduce educational poverty

Erika Marie Pace*, Alessio Di Paolo**, Iolanda Zollo***, Paola Aiello****, Maurizio Sibilio*****[^]

Riassunto

Questo articolo mira a sollecitare una riflessione pedagogica che esplori il ruolo del *mentoring* e il suo potenziale educativo nel contrasto alle povertà educative. Nello specifico, esso propone un focus sugli obiettivi della terza missione e su come il mentoring possa configurarsi quale *medium* per raggiungere tali obiettivi, attraverso il doppio canale della formazione dei docenti e dei discenti e mediante, altresì, le diverse attività proposte dall'Università, secondo una traiettoria di ricerca che punti a consolidare la comunità educante attraverso una prospettiva sistemica e reticolare.

Parole chiave: inclusione, povertà educativa, *mentoring*, sviluppo di comunità, dispersione scolastica.

Abstract

This article aims to stimulate a pedagogical reflection that explores the role of

* Ricercatrice di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

** Dottorando di Ricerca in Didattica, Pedagogia Speciale e Tecnologie per un'Educazione Inclusiva, Università degli Studi di Salerno.

*** Professoressa associata di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

**** Professoressa ordinaria di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

***** Professore Ordinario di Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

[^] L'articolo è frutto del lavoro congiunto e della ricerca condivisa tra gli autori. I paragrafi 1, 2 e 3 vanno attribuiti a Erika Marie Pace, il paragrafo 4 a Alessio Di Paolo, e il paragrafo 5 a Iolanda Zollo. Paola Aiello e Maurizio Sibilio sono rispettivamente coordinatore e responsabile scientifico del progetto di ricerca per il gruppo dell'Università degli Studi di Salerno.

Doi: 10.3280/ess1-2024oa17598

advocates for an examination of the third mission, highlighting mentoring as a pivotal medium in attaining these objectives. Through the dual avenues of teacher and learner education, as well as the diverse activities fostered by the university, it explores how mentoring can be harnessed to advance educational objectives. This research trajectory is oriented towards promoting a systematic and networked perspective to strengthen the educational community.

Keywords: inclusion, educational poverty, mentoring, community development, school dropout.

First submission: 29/03/2024, accepted: 04/05/2024

1. Introduzione

Questo articolo intende evidenziare l'importanza dell'investimento universitario nella terza missione, attraverso la narrazione di un'esperienza progettuale di carattere nazionale dal titolo "Seconda stella a destra, questo è il cammino – Mentori per la resilienza" (numero progetto: 2017-GEN-00833)¹. Il progetto triennale, attuato tra febbraio 2019 e giugno 2022, ha coinvolto tre regioni del centro-sud Italia: la Toscana, la Campania e la Sicilia.

La finalità del progetto è stata mettere in atto azioni sostenibili per contrastare, in maniera consapevole e strategica, comportamenti che contribuiscono alla povertà educativa, intesa come:

[*l'esclusione*] dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione, [*ma*] allo stesso tempo [...] limitazione dell'opportunità di crescere dal punto

¹ Componenti della partnership: Arci Salerno, Associazione D.O.G. Dentro l'Orizzonte Giovanile (Arezzo), Associazione Officina socialmeccanica (Catania), Azienda USL Toscana Sud Est, Comune di Castiglion Fiorentino (Arezzo), Comune di Catania, Comune di Salerno, Cooperativa Sociale Punto and Accapo (Catania), Istituto Comprensivo Margaritone di Arezzo, Istituto Comprensivo San Tommaso D'Aquino di Salerno, Istituto Comprensivo Gennaro Barra di Salerno, Istituto Comprensivo Città di Castiglion Fiorentino (Arezzo), Istituto Omnicomprensivo Pestalozzi di Catania, Oxfam Italia Intercultura Soc. Coop. (Arezzo), PIN S.c.r.l. Servizi Didattici e Scientifici per l'Università di Firenze (Prato), Progetto 5 Società Cooperativa Sociale ONLUS (Arezzo), Rione Cassero (Castiglion Fiorentino, Arezzo), Rione Porta Romana (Castiglion Fiorentino, Arezzo), Rugby I Briganti ASD ONLUS (Catania), S.I.A.R. - Società Italiana di Analisi Reichiana (Roma), Università degli Studi di Salerno, Università degli Studi di Siena.

di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di sé stessi e del mondo (Save the Children, 2014, p. 4).

A questo scopo, tutte le azioni previste hanno avuto come denominatore comune l'individuazione e la realizzazione di interventi e di attività efficaci, atti a favorire la partecipazione attiva di tutta la comunità educante. Ci si è posti, infatti, l'obiettivo di assicurare, anche attraverso l'accurata individuazione di specifici partner, un pieno coinvolgimento di un ampio raggio di attori territoriali, tra cui università, associazioni non governative, cooperative sociali ed enti pubblici. Le azioni centrali caratterizzanti questo progetto, quindi, sono state: la costituzione, il sostegno diretto, il coinvolgimento e l'ampliamento di una "comunità educante" (Azioni 2 e 3), il rafforzamento del sistema scuola attraverso la formazione, il mentoring e la riqualificazione (Azione 4), lo sviluppo delle competenze cognitive, affettive ed espressive (Azione 5).

In tal senso, focus centrale delle attività educativo-didattiche proposte, sia nella scuola sia nell'extra-scuola, è stato l'individuazione di metodologie volte a rispondere efficacemente alle esigenze emerse nelle varie comunità educanti per promuovere l'inclusione scolastica e sociale, facilitare l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità e favorire lo sviluppo della personalità umana. Nello specifico, ci si è proposti di:

- costruire ponti tra scuola, terzo settore e territorio per attivare modelli di progettazione e per potenziare la capacità di rispondere alla complessità, razionalizzando programmazioni e finanziamenti;
- innovare la didattica curricolare al fine di adottare metodi più accoglienti per tutti gli alunni e, in particolare, per quelli che incontrano maggiori difficoltà nello stare a scuola;
- promuovere il protagonismo di alunni e famiglie, sostenendone le relazioni;
- individuare e proporre azioni di policy locale e nazionale.

2. La centralità del *mentoring* nel Progetto

Prima di presentare le attività condotte dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno, è fondamentale descrivere l'approccio del *mentoring*, che ha rappresentato, sin dalle prime fasi del progetto, la bussola orientatrice.

La figura del mentore, negli ultimi anni, ha assunto un ruolo di crescente rilevanza, come emerge da un'ampia letteratura a riguardo². Nella sua definizione classica, il mentore è una figura adulta, con un bagaglio significativo di esperienza, che prende sotto la sua ala protettiva un giovane, instaurando un

² Mullen e Klimaitis, nel 2019, individuano, a tale riguardo, oltre 443.000 pubblicazioni in lingua inglese, di cui oltre 265.000 inerenti al mentoring in ambito educativo.

legame intenso e guidandolo nel percorso di sviluppo psicosociale e professionale (Yanow, 2020). Nel corso del tempo, tuttavia, tale figura ha subito varie trasformazioni, manifestandosi in forme diverse e talvolta sovrapponendosi ad altri ruoli come quelli del *tutor* o del *coach*, che frequentemente includono anche aspetti propri del *mentoring* (Crisp e Cruz, 2009), estendendosi oltre l'ambito accademico, nel primo caso, e al di là della preparazione atletica, nel secondo. Ciò che distingue il mentore dalle altre figure è che quest'ultimo appare essere maggiormente orientato al supporto emotivo-affettivo e alla costruzione di una relazione partecipativa capace di suscitare sia l'identificazione che la distanza da sé (D'Alessio *et al.*, 2010). Questo approccio evoca, dunque, una trasformazione sia nell'individuo stesso sia nell'altro da sé poiché non ci si limita a conformarsi, ma ci si spinge verso un cambiamento di prospettiva nella percezione della realtà (Sterling, 2011).

A tal proposito, Mullen e Klimatis (2019) individuano nove tipologie di approcci al *mentoring*, riassunte nella tabella seguente.

Tab. 1 - *Tipologie di approcci del mentoring (Mullen e Klimatis, 2019, p. 7, adattata dagli autori)*

Tipologia	Dimensione chiave
Mentoring formale	Interazioni programmatiche pianificate
Mentoring informale	Interazioni spontanee tra mentore e <i>mentee</i>
Mentoring diversificato	Relazioni miste di interessi e aspetti demografici
Mentoring a distanza	Interazione a distanza attraverso l'utilizzo di tecnologie
Mentoring collaborativo/Co-mentoring	Sviluppo relazionale trasformativo
Mentoring di gruppo	Agende condivise fondate sulle differenze
Mentoring tra pari	Relazione di aiuto tra pari per favorire l'empowerment
Mentoring su vari livelli	Mentoring tra diversi livelli organizzativi
Mentoring culturale	Culture differenti accomunate da obiettivi comuni

All'interno di questo Progetto, si possono annoverare molteplici tipologie di *mentoring*. Tale approccio, infatti, si è configurato come una guida preziosa per tutti gli attori coinvolti, che si sono alternati tra il ruolo di mentori e *mentee* a seconda delle esigenze e delle non poche sfide incontrate *lungo il cammino*. Inoltre, come sarà esplicitato nei paragrafi seguenti, il *mentoring* ha orientato, in modo significativo, la selezione delle metodologie e delle tecniche adottate nelle attività proposte.

3. Il ruolo del Gruppo di Ricerca dell'Università degli Studi di Salerno nel Progetto "Mentori"

Nel contesto del territorio salernitano, e più specificamente in riferimento al gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno, le attività previste da Progetto sono state implementate in due Istituti Comprensivi ubicati nella città di Salerno. Seguendo i paradigmi progettuali nell'ambito dello sviluppo comunitario e della promozione del benessere (Kretzmann e McKnight, 1993; Russell, McKnight, 2022; Pace, Aiello, 2022), l'obiettivo principale è stato incoraggiare una partecipazione attiva dei destinatari in tutte le fasi di progettazione, implementazione e valutazione delle attività, coinvolgendo sia docenti che alunni. In collaborazione con le dirigenti scolastiche e con una rappresentanza dei docenti degli istituti scolastici, sono state avviate le seguenti iniziative rivolte al corpo docente:

- due corsi di formazione per docenti curricolari e di sostegno dal titolo "La didattica tra tradizione e innovazione per lo sviluppo delle competenze trasversali in contesti inclusivi";
- attività formative e integrative per la progettazione di materiali didattici interattivi.

Al fine di garantire la progettazione di un corso di formazione adeguato alle esigenze dei docenti e per assicurare una partecipazione attiva e costante alle attività gratuite su base volontaria, è stato utilizzato un questionario on line realizzato tramite Google Moduli. Ai docenti è stato richiesto di selezionare gli argomenti di loro maggiore interesse da un elenco riguardante i temi principali dell'innovazione didattica, dell'inclusione e del progetto stesso, con la possibilità di aggiungere, a loro discrezione, ulteriori argomenti. Successivamente, sono state organizzate riunioni con le dirigenti scolastiche e con le docenti referenti del progetto per condividere la proposta progettuale. Gli obiettivi individuati sono stati:

- aumentare la consapevolezza dei principi e dei valori dell'educazione inclusiva per migliorare la qualità della vita degli studenti, dell'intero corpo docente e degli altri attori coinvolti;
- utilizzare metodologie e strategie didattiche per sviluppare varie forme di pensiero degli studenti (critico, creativo, riflessivo) al fine di arricchire le proprie conoscenze e abilità trasversali;
- implementare strategie didattiche inclusive che favoriscono l'uso di strumenti online per la gestione dei contenuti, l'editing di contenuti, la produzione e la pubblicazione di artefatti;
- acquisire conoscenze sui temi del mentoring e sviluppare idee per l'adozione di questo approccio nelle classi del primo ciclo di istruzione.

Il feedback dei docenti ha messo in evidenza la necessità di percorsi formativi pratici che includessero esempi contestualizzati e materiali adattabili alle esigenze e agli interessi dei loro alunni. In tal senso, sono state proposte attività integrate da svolgere durante l'orario dedicato alla programmazione, alle quali hanno partecipato i docenti interessati in piccoli gruppi. Durante queste attività, è stato possibile affrontare le richieste specifiche dei docenti e sviluppare materiali didattici con l'assistenza di un animatore territoriale, utilizzabili sia dagli insegnanti specializzati sul sostegno che dagli insegnanti curricolari.

Il principio guida è stato promuovere un apprendimento significativo che coinvolgesse, sia sul piano emotivo sia sul piano pratico, gli alunni, con l'obiettivo di ridurre la dispersione durante le lezioni, che, per un certo periodo, si sono tenute anche in modalità a distanza a causa della pandemia da Covid-19. In risposta alle difficoltà riscontrate durante il lockdown, sono state progettate attività educative e didattiche per lo sviluppo di competenze sia curricolari che trasversali.

I corsi di formazione sull'innovazione didattica e le attività di programmazione didattica rivolti ai docenti hanno costituito un'opportunità imprescindibile affinché si potesse creare un rapporto basato sulla fiducia e su un reciproco ed equo scambio, caratteristiche fondamentali per lo sviluppo di una relazione proficua tra mentori e *mentee* in un'ottica di *mentoring* su vari livelli (Mullen, Klimatis, 2019). Si è dato ampio spazio ad un ascolto attivo in modo tale da capitalizzare tutte le risorse a disposizione (Kretzmann, McKnight, 1993; Russell, McKnight, 2022; Pace, Aiello, 2022) sì da attivare azioni che, per quanto possibile, rispondessero alle priorità emerse dai rispettivi Istituti Scolastici e dalle classi specifiche coinvolte. In particolare, il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno, al fine di garantire una sostenibilità futura delle attività proposte, ha assunto maggiormente il ruolo di "amico critico" (Booth, Ainscow, 2011), costituendo un punto di riferimento, una guida, un mentore, *in primis*, per i docenti che hanno mostrato particolare interesse a adottare e a sviluppare processi di *mentoring* all'interno delle loro classi.

Questo processo ha consentito di sperimentare, in prima persona, una formazione che si basa proprio sulla costruzione di una relazione tra un mentore e un *mentee*. Seppur le istituzioni scolastiche sono entrate a far parte del progetto dopo più di un anno e mezzo dall'avvio dello stesso e nonostante tra l'Università degli Studi di Salerno e le suddette istituzioni non vi fosse mai stata una collaborazione in precedenza, queste iniziative sono state fondamentali per creare le basi necessarie al fine di lavorare serenamente nelle classi con gli alunni e con i docenti, i quali hanno accolto il gruppo di ricerca e gli educatori con entusiasmo e motivazione, stimolando il senso di appartenenza al progetto, così necessario a garantire una sostenibilità delle azioni successivamente alla conclusione del progetto stesso.

Frutto dei corsi di formazione sulla didattica innovativa e delle riunioni successive tenutesi con i docenti interessati a sperimentare il dispositivo del *mentoring* all'interno delle loro classi è stato, infatti, l'individuazione delle priorità educative tra gli alunni per contrastare la povertà educativa: la realizzazione di percorsi atti a lavorare sulle loro emozioni, intessendo reti di supporto, di mentori e *mentee* che si scambiassero il ruolo in base alle necessità, che potessero rafforzare le dinamiche di gruppo e aumentare il senso di appartenenza alla classe e alla scuola dei singoli studenti. L'individuazione degli sfondi integratori ha seguito un approccio analogo proprio per assicurare, per quanto possibile, un senso di appartenenza alle iniziative da parte dei docenti e degli alunni.

Altra priorità centrale è stata il coinvolgimento del maggior numero di alunni possibile, offrendo un'opportunità educativa a tutti gli studenti frequentanti la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria I° grado. È stato previsto, inoltre, il coinvolgimento attivo di tutti i docenti di classe durante lo svolgimento delle attività, con l'obiettivo principale di attivare una formazione in azione per favorire l'acquisizione di nuove strategie atte a promuovere processi di *mentoring* tra pari (sia tra i docenti, sia tra gli alunni) e l'orientamento formativo in un'ottica inclusiva. Sono stati proposti quattro percorsi laboratoriali in 22 classi, coinvolgendo ben 373 alunni:

- “*In viaggio verso Brema... tra arte, emozioni e mentoring*”, realizzato in 7 classi, di cui 5 della Scuola Secondaria I° grado e 2 della Scuola Primaria; nel laboratorio sono stati coinvolti 117 alunni;
- “*Voglio esserci. La nostra vita a tappe*”, realizzato in 4 classi della Scuola Secondaria I° grado; gli alunni coinvolti sono stati 59;
- “*Mentori narratori: in viaggio con i racconti*”, realizzato in 5 classi della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria I° grado; il numero di alunni coinvolti è stato 87;
- “*Un mentore per crescere: un'avventura da vivere insieme*”, realizzato in 6 classi; il numero degli alunni coinvolti è stato di 110.

Per tutte le attività progettate è stato adottato un modello di progettazione in azione al fine di dare maggiore spazio agli interessi degli alunni e alle loro peculiarità individuali. Di notevole importanza è stato l'approccio narrativo che si è prefigurato come strumento principale per molti momenti educativi e formativi proposti sia per il dispositivo del *mentoring* sia per la promozione del protagonismo giovanile e della cittadinanza attiva. Ci si è assicurati anche di promuovere varie forme di espressione: dalla lettura all'arte, dalla musica e alla drammatizzazione, connettendo, quindi, la riflessione a una modalità di comunicazione che meglio rappresentasse gli alunni e che mettesse in luce le loro potenzialità. Durante lo svolgimento dei laboratori, inoltre, non sono mancati

momenti di apprendimento cooperativo, produzione di lavori in gruppo e attività riflessive e di confronto.

In sintesi, le attività formative ed educative rivolte ai docenti e agli alunni, svolte durante i tre anni di progetto, hanno mirato a fornire le competenze necessarie affinché si potesse, da un lato, offrire una didattica maggiormente inclusiva che promuovesse l'acquisizione di competenze cognitive e non cognitive e, dall'altro, promuovere la collaborazione, lo spirito di solidarietà e le dinamiche di gruppo tra i docenti e gli alunni al fine di rafforzare la comunità educante in grado di sostenere le carriere scolastiche più fragili, contrastare la povertà educativa, e favorire il protagonismo giovanile.

Dai questionari di gradimento e dalle interviste condotte con gli alunni e con i docenti è emerso che, dal punto di vista emotivo, la maggior parte dei partecipanti alle attività laboratoriali ha avvertito un maggior senso di appartenenza alla classe e un clima di gruppo più sereno. I lavori creati dagli alunni sono stati affissi alle mura delle classi; le aule si sono trasformate, pur se per brevi momenti, in piccoli teatri, laboratori d'arte e immagine, spazi volti a promuovere la libertà di pensiero, di azione e di espressione delle proprie emozioni. Elementi fondamentali, sempre da quanto riportato dai partecipanti al Progetto in fase valutativa, sono stati la collaborazione, la dedizione, la volontà e la motivazione di realizzare laboratori che potessero promuovere una maggiore inclusione di tutti gli alunni, fattore fondamentale, quest'ultimo, per ridurre l'incidenza della dispersione scolastica e contrastare la povertà educativa.

Per quanto concerne il dispositivo sviluppato per i laboratori dedicati alle azioni di mentoring per gli alunni, la narrazione e altre forme di espressione, quali l'arte, la musica e la drammatizzazione, sono state utilizzate come sfondo integratore, un *fil rouge*, che ha dato un'impronta significativa a tutte le attività svolte. I laboratori hanno promosso l'avvio di un processo di mentoring tra pari, partendo proprio dalla conoscenza del sé, dall'individuazione delle proprie capacità e delle proprie risorse da mettere in luce durante le varie attività proposte, riflettendo sull'importanza del proprio contributo e di quello dei compagni al fine di raggiungere determinati traguardi condivisi. I vari momenti di riflessione, quindi, sono stati introdotti dall'utilizzo di brevi testi, fiabe, brani musicali e opere d'arte che hanno sollecitato la condivisione delle proprie emozioni con l'intento di acquisire maggiore consapevolezza dei propri sentimenti e di quelli altrui per promuovere una conoscenza più ampia dei compagni e per rafforzare il gruppo classe. Al fine di condividere, nel dettaglio, una delle esperienze laboratoriali condotte, il paragrafo che segue sarà incentrato sulla descrizione del laboratorio artistico-musicale.

4. I linguaggi del *Mentoring* per l'inclusione tra narrazione, musica, arte e teatro

Come emerge dalla trattazione precedente, in questo progetto, l'approccio del mentoring si è configurato quale *modus operandi* che interviene sulla capacità del singolo di guidare l'altro da sé, consentendo un maggiore accrescimento della conoscenza non solo attraverso il rispetto delle peculiarità altrui, ma anche e soprattutto per mezzo dell'individuazioni di azioni *non lineari*. Tale approccio ha rappresentato un vero e proprio ponte tra la conoscenza e l'esperienza, passando attraverso la mediazione di diversi linguaggi, tra cui si annoverano la musica, l'arte, il teatro e la narrazione. Trattandosi di un approccio rivolto al "diverso" da sé, mirante al consolidamento e alla promozione dell'altrui crescita, abbraccia attività che, in qualche modo, richiamano l'aspetto inclusivo, il potenziale di sviluppo culturale e di miglioramento nell'apprendimento per tutti e per ciascuno. Seguendo tale premessa, dunque, il mentoring diverrebbe quasi un *linguaggio* in grado di supportare il docente nel superamento delle barriere culturali e sociali, offrendo un terreno fertile per lo sviluppo del sé personale e professionale (Radlick, Mevatne, 2023). Questo processo veicolerebbe contemporaneamente valori culturali interconnessi alle attività artistico-musicali, che si andrebbero ad esercitare, favorendo e arricchendo in contemporanea la diversità e la rappresentatività nel mondo dell'arte.

Il laboratorio artistico-musicale, condotto nell'ambito del progetto "Mentori per la resilienza", ha avuto come obiettivo quello di valorizzare il riconoscimento dell'altro da sé attraverso diverse sotto-articolazioni che hanno preso tutte avvio dalla lettura della fiaba: ciò ha dato vita a riflessioni sull'importanza della stessa nella quotidianità. L'attività laboratoriale si è successivamente ampliata facendo ricorso alla musica, all'esercizio dell'arte e della narrazione, declinando il tutto sulla base delle specificità dei discenti. Gli stessi hanno avuto modo, attraverso momenti di discussione tra pari e *brainstorming*, di evidenziare *in primis* le caratteristiche principali dei racconti ascoltati, cui sono seguite riflessioni scaturenti dalla lettura, seguendo le suggestioni fornite dall'approccio narrativo ed *auto-narrativo* (Demetrio, 2012). A tal proposito, Taylor (1999) afferma che ognuno è plasmato dalle narrazioni che ha ascoltato e vissuto nel passato così come nella quotidianità. Ogni giorno si raccontano storie e, in questo scambio reciproco, avviene la negoziazione tra la propria identità e quella degli altri. Le narrazioni, dunque, possono essere strumenti preponderanti nel processo educativo per la costruzione di nuovi significati e la *ri-costruzione* di significati già assunti (Bocci *et al.*, 2023).

Le narrazioni sono spesso veicolate da mezzi di comunicazione come televisione, videogiochi, cronache giornalistiche, senza tener conto dei moderni

mezzi virtuali, quali ad esempio piattaforme multimediali (Furia, 2015). Le storie, quindi, se mediate e se utilizzate in modo consapevole, possono supportare nel dare *sensò* alle proprie esperienze, aiutando a immaginare il futuro, prendere decisioni e costruire la propria personalità, irrobustendo, inoltre, quella dei gruppi sociali e culturali a cui si appartiene (Bamberg, 2009). L'approccio narrativo rappresenta, quindi, uno strumento per potenziare le capacità *orientative* delle persone e delle comunità attraverso l'uso dei racconti (Märtsin, 2019). Bruner (trad. 2015), non a caso, sostiene che il pensiero narrativo rappresenta uno dei due principali modi con cui gli esseri umani organizzano e comprendono il mondo e la propria esperienza. Le narrazioni consentono, inoltre, di esplorare esperienze individuali e collettive, analizzando situazioni problematiche e comprendendone il significato culturale e sociale.

Attraverso la narrazione, l'azione umana è contestualizzata in uno specifico *tempo* e *spazio* (Petrovic *et al.*, 2022), dotandosi di intenzioni e motivazioni, ed è inserita in relazioni di causa/effetto e di reciprocità con altre azioni ed eventi (Hinchman, 2015); è, quindi, pervasa da un significato culturalmente *ricosciuto* e *riconoscibile*. Questa è la ragione per cui i dispositivi narrativi rivestono una particolare importanza nel contesto educativo e hanno assunto un ruolo fondamentale nell'empowerment e nelle relazioni (Eder, 1988). I lettori di storie entrano in contatto con mondi e persone differenti, vivendo esperienze che li arricchiscono e li coinvolgono profondamente. Al centro di questa interazione si trova il *personaggio*, che funge da ponte tra la narrazione e l'esperienza personale del lettore, facilitando il processo di mentalizzazione della condizione altrui.

Questo processo di *identificazione* e *comprensione* reciproca è cruciale per promuovere la socialità, l'empatia e una migliore intelligenza interpersonale. Le storie, sia lette che raccontate, divengono strumenti formativi che aiutano gli studenti a sviluppare la propria identità e a navigare nel loro percorso di crescita personale e professionale. Attraverso approcci educativi attivi, essi sono incoraggiati a esplorare il proprio mondo interiore, a mettersi in gioco e a maturare abilità e competenze trasversali³.

³ È da evidenziare come nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo il tema della narrazione funga da collante tra i diversi gradi di istruzione. Si legge ad esempio, in riferimento alla Scuola dell'Infanzia, come “*L'esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali*” (MIUR, 2012, p. 7); nel medesimo documento emerge, altresì, come “*Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e*

Nell'ambito delle differenti attività narrative proposte nel laboratorio, incentrate sull'ascolto di storie, sul racconto di storie di vita, l'essenza stessa dell'azione educativa è sempre stata finalizzata alla valorizzazione delle potenzialità e delle possibilità esistenziali di ciascun discente, orientate verso il suo pieno sviluppo personale (Wu and Chen, 2020). In questo contesto educativo, l'intervento formativo ha costantemente mirato a mettere lo studente al centro, secondo una traiettoria *puerocentrica* e non docente-centrica, nel tentativo di rispettare le sue peculiarità. Il mentoring, che ha funto da cornice teorica e metodologica, è risultato un valido mezzo per sviluppare le potenzialità personali, sociali, culturali e professionali, particolarmente appropriato in ambienti semi-periferici e con svariate difficoltà sociali.

L'aspetto originale del progetto, tuttavia, non è stato solo l'applicazione del mentoring per potenziare l'aspetto relazionale e per favorire la scoperta del sé e dell'altro da sé, bensì quella di connettere alla riflessione anche l'espressione mediante alcune tra le forme d'arte più comuni, che sono divenute un vero e proprio *canale comunicativo* per i discenti (Bradley and Harvey, 2019). Si è generalmente convinti che l'unica forma attraverso la quale lo studente, e la persona in generale, possa esprimere il proprio sé è data da quella più vicina al proprio *modo di essere*, che non può essere condivisa solamente attraverso la scrittura, bensì attraverso diverse forme d'arte (Campbell, 1997). Ogni forma d'arte possiede una specificità che richiama in qualche modo il proprio io; il compito dell'educatore è quello di lasciarla levarsi. L'emergere di questa modalità di espressione, nel caso specifico del laboratorio proposto, non è stato predeterminato attraverso l'intervento diretto del docente, bensì attraverso svariati momenti di interazione tra discenti, in modo che fosse proprio il confronto con l'altro da sé, il *supporto* dell'altro da sé a far comprendere consapevolmente i propri punti di forza e di debolezza. Il mentoring, infatti, non si fonda solo sulla capacità dell'allievo di supportare il pari nell'apprendimento, bensì aiutarlo ad *emergere quale persona* (Ricoeur, 1993).

La favola, collante tra le diverse fasi progettuali, è stata mediata proprio attraverso attività musicali, di *body percussion*, attraverso le quali gli/le alunni/e hanno potuto comprendere meglio l'importanza del lavorare insieme, l'*agire* insieme per la conquista di un obiettivo, senza discriminazioni, ma facendo della diversità il motore del progresso e della vittoria; questo perché, nella società circostante e in costante fluttuazione tra multiculturalità e diversità (Piperino, 2008; Gollnick *et al.*, 2009), il potenziamento del riconoscimento del sé e dell'altro da sé è utile per spingere ad un miglioramento del sistema in generale.

rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi" (Ivi, p. 16).

I diversi gradi scolastici per i quali è stato predisposto il progetto, secondo una prospettiva di continuità verticale già sottolineata nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (MIUR, 2012, p. 6), accolgono i diversi e delicati momenti di transizione dell'essere (Blos, 1993), che vedono nell'alunno/a il passaggio da bambino/a, inconsapevole di tutto ciò che accade attorno a lui/lei, a *fanciullo/a*, con non poche difficoltà dovute ad un corpo che inizia a cambiare, sentimenti che si mescolano senza essere precisamente definiti, un modo di concepire gli impulsi del tutto nuovo e che necessita di guide sicure che siano in grado di fornire le giuste traiettorie di senso (Best, Ban, 2021). La guida, nel caso del laboratorio presentato, è stata data anche dal *gruppo*, dal lavorare insieme, dall'affrontare comunemente un percorso all'interno dei sentimenti primari, che sono proprio quelli che generano, molto spesso, dissidi interiori nei/le fanciulli/e *in fieri*. Ne consegue che la prospettiva di crescita collettiva si declina nell'opportunità di trovare dei punti saldi nell'incertezza del caso, nel *mare magnum* dei sentimenti. L'altro spalanca a sé e agli altri nuovi confini da esplorare, aiuta a moderare passioni a volte troppo dominanti. Da un'attività artistico-narrativa si può avviare una riflessione sui propri vissuti, un nuovo modo di elaborarli e *ri-condividerli* nella relazione (Riva, Russo, 2015).

Il laboratorio, nello specifico, ha tenuto in considerazione quelli che sono i personaggi principali del racconto, ovvero "*I musicanti di Brema*": l'asino, il cane, il gatto e il gallo. Ad ognuno di questi animali è stata associata una particolare emozione o sentimento, ritenuta maggiormente caratterizzante il periodo preadolescenziale e adolescenziale: la tristezza, l'amore, la paura, la rabbia. La tristezza nel lasciare sicurezze e ancoraggi che fino al momento della giovinezza si credono essere indissolubili e che, invece, richiedono modifiche flessibili al fine di affrontare nuovi percorsi di vita; l'amore inteso come *nuova conoscenza dell'altro*, come *nuova affettività* che si fa dirompente durante la pubertà; la paura di crescere e di responsabilizzarsi nel cammino dei giorni; la rabbia nel dover scoprire aspetti di una vita che non si presenta sempre rosea.

Ogni discente, nel proprio vissuto, ha trovato un modo differente di esprimere tali mutamenti, diverso a seconda dell'età di riferimento e nella modalità di espressione. Spesso a scuola predomina la forma scritta, che non tutti sentono affine per l'auto-descrizione. È necessario allora trovare nuovi canali per manifestare *mondi diversi e possibili* (Aiello, 2017). Il progetto ha fatto leva, appunto, su quattro forme di espressione diversificate, *vicarianti* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017).

Si è scelto di collegare a ogni animale e a ogni sentimento una delle quattro forme d'arte sopracitate. La musica è stata associata, in tal caso, all'asino, al quale è stato attribuito come sentimento la *tristezza*. Nella società, generalmente l'asino è visto come l'animale della solitudine, perché spesso disprezzato dall'altro ed utilizzato come etichetta generante stereotipi (Ordine, 2017). La

musica, di contro, è intesa come *ascolto* di autori classici, tra i quali emerge indubbiamente Chopin, che ha trasformato gli stati d'animo dell'uomo in melodia e spartito (Iwaszkiewicz, 1991). L'obiettivo, attraverso attività di ascolto e di meditazione individuale e collettiva, è stato quello di analizzare il concetto di tristezza nella prospettiva degli/le alunni/e, nonché insieme trasporlo in arte, attraverso attività in coppia e discussioni di gruppo, nell'ambito delle quali ciascuno ha dato il proprio contributo (Fig. 1), scardinando la concezione di diversità come barriera o limite o, addirittura, come *etichetta* (Iannaccone *et al.*, 2010; Savia, 2015).



Fig. 1 - La trasposizione della tristezza in arte ricorrendo allo studio di Picasso e del periodo blu, attività destinata ad una classe V della Scuola Primaria

Come seconda forma d'arte si è prediletta la pittura, il dipingere. La pittura è stata associata all'*amore* che, a sua volta, è stato legato come sentimento al cane, emblema dell'affetto incondizionato e della fedeltà incondizionata. La pittura è divenuta lo strumento con cui i discenti hanno mostrato le diverse sfaccettature dell'amore, associando ogni colore presente sulla tela al proprio modo di sentire l'amore, connettendo il tutto a due dei pittori che dell'amore ne ha fatto interpretato le diverse sfaccettature: Klimt e Pollock⁴ (Fig. 2). L'analisi dell'amore ha avuto come obiettivo il condurre gli studenti a manifestare le diverse forme del sentimento emergenti durante la crescita, a *ri-dipingere* con

⁴ Un esempio è dato dalla realizzazione di attività durante le quali è stato chiesto ai discenti di riprodurre opere nello stile Pollock, afferrando tutti i colori possibili e roteando attorno al bianco, punteggiando il foglio bianco immaginando anche situazioni di vita che li rendessero felici; dunque, attraverso il proprio vissuto i discenti hanno approfondito opere d'arte, acquisito sensibilità verso un dato autore e ridefinito a colori le proprie esperienze di vita.

nuovi cromatismi il proprio pensiero, realizzando nuove tele fatte di sentimenti e di emozioni contrastanti.



Fig. 2 - La trasposizione in arte dell'amore come emblema di felicità, destinato ad una classe V della Scuola Primaria

La terza forma d'arte scelta è stata il teatro, l'espressività. Il teatro è stato associato alla *paura* che, a sua volta, è stata unita alla figura del gatto. Il gatto è, tra tutti quelli presentati nella storia, l'animale che appare maggiormente fragile, ma che, nel momento opportuno, riesce a far emergere tutto il proprio spirito combattivo. È così anche durante l'adolescenza, quando i fanciulli hanno paura di portare sul *palcoscenico dei giorni* (Stern, 2004) i propri dubbi, le proprie perplessità, le proprie fragilità. Studiare da vicino, *sentire con l'altro* (Cavaliere, 2007) queste stesse paure, induce ad affrontare la paura stessa, superarla, non avendo timore di mostrarsi così come si è, temendo, dunque, alcun tipo di giudizio, affrontando con più sicurezza il cambiamento e i mutamenti a esso associati. I sentimenti stessi si sono convertiti in riscritture testuali del copione teatrale proposto, attraverso sessioni di lavoro in coppia e in gruppo, proprio adottando l'approccio del mentoring.

Le proposte derivanti dalla singola coppia si sono armonicamente intrecciate con quelle delle altre coppie per la realizzazione di un testo finale che ha racchiuso tutte le proposte (Fig. 3 e 4).

<p style="text-align: center;">OPERA TEATRALE: <i>I MUSICANTI DEL MENTORING</i></p> 	<p>Personaggi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narratori • 1 gruppo di cani • 1 gruppo di gatti • 1 gruppo di asini • 1 gruppo di galli • 1 gruppo di antagonisti
---	--

Fig. 3 e 4 - Predisposizione del copione teatrale, attività destinata ad una classe III della Scuola Secondaria di Primo Grado

L'ultima forma espressiva analizzata è stata la *body percussion*. La *body percussion* è molto più che semplice musica, perché richiede consapevolezza del proprio corpo per poterla realizzare (Maresca, Surian, 2017). Questa forma d'arte è stata associata al sentimento della *rabbia* che, a sua volta, è stato associato al gallo (Fig. 5). Il gallo è un animale che trasmette energia e potenza, la rabbia è caratterizzata proprio da una forte vitalità. Una forza che, tuttavia, non si riesce a gestire, proprio come il corpo in mutamento e del quale il fanciullo spesso non sente di essere parte. Risulta, dunque, utile lavorare proprio in direzione di una maggiore conoscenza delle proprie fisicità e corporeità, attraverso un uso diretto delle stesse, avendo come conseguenza un processo successivo di *coscientizzazione*, nel quale si impara ad *apprezzarsi nel mutamento*, a riconoscere e accettare ogni singolo cambiamento che avviene non solo interiormente, bensì esteriormente, distinguendo pertanto il mutamento fisico anche in chi è attorno e *con l'altro*, per affrontare meglio il proprio.

Le attività, dunque, hanno richiesto in maniera necessaria un'interazione con il proprio pari, perché è il pari a fornire gli strumenti di *progresso, maturazione e crescita*, in pieno accordo con i principi che guidano la strategia del mentoring. Attività di gruppo e di coppia hanno spinto a un confronto costante, a un'attivazione di processi interiori di osservazione del sé e dell'altro da sé, a individuare la strada giusta da seguire per farlo nell'alterità.

In sintesi, il laboratorio di mentoring, arricchito dalle varie forme d'arte e dalla narrazione, si è rivelato non solo un valido strumento per favorire la crescita personale e relazionale degli studenti, ma anche un'opportunità per valorizzare la diversità e promuovere la comprensione reciproca. Attraverso un approccio inclusivo e centrato sull'individuo, il mentoring ha permesso agli

alunni e alle alunne di esplorare e di esprimere i propri sentimenti e le proprie esperienze, affrontando con coraggio e consapevolezza i cambiamenti della vita. In questo modo, esso ha contribuito non solo a rafforzare il legame con il territorio e le radici culturali, ma anche a sviluppare competenze trasversali cruciali per il futuro dei partecipanti, in un'ottica di *co-costruzione di interazione didattica* (Sibilio, 2020) mediata dall'altro da sé e dalle arti in senso inclusivo.



Fig. 5 - Attività creativa di adattamento del body percussion sul brano "La Cura" di Battiato, destinata a studenti della classe III della Scuola Secondaria di Primo Grado

5. Conclusioni

Le attività di ricerca e di formazione, nonché i percorsi laboratoriali promossi dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno hanno avuto come obiettivo primario quello di mettere in atto significative azioni formative che, *in fieri*, hanno assunto la forma e il valore di veri e propri *veicoli* volti ad arginare, in una cornice progettuale fondata sull'accessibilità e sulla condivisione della conoscenza, i rischi derivanti dalla povertà educativa. Il Progetto "Mentori", attraverso un proficuo dialogo e un confronto sistemico interistituzionale con le istituzioni scolastiche e con la comunità educante tutta, ha favorito notevolmente il *knowledge exchange* sia in riferimento al *public engage-*

ment sia per quanto concerne la *formazione continua*, dando avvio a un'interazione diretta con la società e creando, in questo modo, interconnessioni ed ecosistemi fortemente innovativi.

Emerge, dunque, una piena coerenza con i pilastri fondanti della Terza Missione delle Università che, presentandosi quale “apertura delle università verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento di conoscenze” (ANVUR, 2014, p. 559), rimanda, anche tenendo conto delle tematiche specifiche del Progetto “Mentori”, agli ambiti di competenza della Didattica e della Pedagogia Speciale, che hanno rappresentato la solida cornice ontologica ed epistemologica all'interno della quale sono state realizzate le attività presentate in questo articolo.

La Terza Missione, fondandosi, infine, sull'interazione con le realtà del territorio e orientando tale interazione verso la costruzione di alleanze educative e di reti di collaborazione e verso la realizzazione di progetti di cambiamento e di emancipazione nella prospettiva di una società sempre più equa e inclusiva, pone al centro l'importanza di una riflessione pedagogica avente come intento quello di creare e di diffondere una *cultura educativa*, obiettivi posti e raggiunti, come mostrato nel corso del lavoro presentato, durante le diverse fasi di svolgimento del progetto.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In: Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. La Scuola.
- Bamberg M. (2009). Identity and narration. In: Huehn P. Pier, Schmid J.W. and Schoenert J. (Eds.). *Handbook of narratology*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Benson M.A. (2008). Effective Mentoring for new music teachers: An analysis of the Mentoring programs for new music teachers as described in the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2): 42-49. Doi: 10.1177/8755123308317953.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Best O., Ban S. (2021). Adolescence: physical changes and neurological development. *British Journal of Nursing*, 30(5): 272-275. Doi: 10.12968/bjon.2021.30.5.272.
- Blasi B.A., Bonaccorsi C., Nappi A., Romagnosi S. (2014), *Rapporto ANVUR sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013, II.2.3 - La terza missione nelle Università*, p. 559. Testo disponibile al link: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf.
- Blos P. (1993). *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*. Roma: Armando Editore.

- Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25): 435-460. Doi: 10.15160/2038-1034/2675.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion – Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Bradley J., Harvey L. (2019). Creative inquiry in applied linguistics: Language, communication and the arts. *Voices and practices in applied linguistics: Diversifying a discipline*, 91-107. Doi: 10.22599/BAAL1.f.
- Bruner J. (2015). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Bari: Gius. Laterza and Figli Spa.
- Bruner J.S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli editore.
- Campbell S.L. (1997). *Interpreting the personal: Expression and the formation of feelings*. Stati Uniti: Cornell University Press.
- Cavaleriù P. (2007). *Vivere con l'altro: Per una cultura della relazione* (Vol. 15). Roma: Città Nuova.
- Crisp G., Cruz I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research on Higher Education*, 50: 525-54. Doi: 10.1007/s11162-009-9130-2.
- D'Alessio M., Laghi F., Giacalone V. (2010). *Mentoring e scuola: teorie, modelli e metodologie di intervento a contrasto della dispersione scolastica*. Milano: Hoepli Editore.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Digennaro S. (2021). Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile. *Educare*, 21(5). Disponibile al link: https://www.educare.it/j/attachments/article/4088/2021_pp.45-51_Digennaro.pdf.
- Eder D. (1988). Building cohesion through collaborative narration. *Social Psychology Quarterly*, 225-235. Doi: 10.2307/2786921.
- Furia P. (2015). Identità e narrazione. *Trópos*, 8(2), 87-103. Testo disponibile al link: <https://ojs-aphil.pusc.it/article/download/3757/1869>.
- Gardner H., Sosio L. (2010). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gollnick D.M., Chinn P. C., Kroeger S.D., Bauer A.M. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society*. Londra: Pearson Editore.
- Harvey P. (2012). Role of the mentor in the theatre setting. *Journal of perioperative practice*, 22(7), 232-236. Doi: 10.1177/175045891202200704.
- Hinchman E.S. (2015). Narrative and the Stability of Intention. *European Journal of Philosophy*, 23(1): 111-140. Doi: 10.1111/ejop.12100.
- Iannaccone A., Manzi F., Mollo M., Savarese G. (2020). Sociomateriality in children with typical and/or atypical development. *Frontiers in Psychology*, 11, 610385. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.610385.
- Iwazskiewicz J. (1991). *Chopin* (Vol. 23). Milano: Edizioni Studio Tesi.

- Kretzmann J.P., Mc Knight J.L. (1993). *Building Communities from the Inside Out: A Path toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*. Evanston, I.L.: Institute for Policy Research.
- Maresca S., Surian A. (2017). Ritmo e musica corporea in prospettiva transdisciplinare: l'approccio Percuaction. In: *Musicheria.net*. Disponibile al link: <https://www.musicheria.net/2017/04/20/ritmo-e-musica-corporea-in-prospettiva-transdisciplinare-lapproccio-percuaction/>.
- Märtsin M. (2019). Beyond past and present: meaning making, narrative self and future-orientation. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(4): 669-678. Doi: 10.1007/s12124-019-09488-1.
- Mullen C.A., Klimatis C.C. (2019). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1-17. doi: 10.1111/nyas.14176.
- Ordine N. (2017). *La cabala dell'asino*. Milano: La Nave di Teseo Editore spa.
- Pace, E.M., Aiello, P. (2022). Interventi comunitari strengths-based per promuovere l'inclusione per il benessere: alla (ri)scoperta delle risorse individuali e collettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2): 160-168. Doi: 10.7346/sipes-02-2022-15.
- Petrovic M., Liedgren J., Gaggioli A. (2022). Beyond influence: Contextualization and optimization for new narrative techniques and story-formats. Perspective paper. *Frontiers in Communication*, 7, 915308. Doi: 10.3389/fcomm.2022.915308.
- Piperno C. (2008). *Diversità e uguaglianza. La convivenza democratica possibile in un paese multiculturale*. Torino: Giappichelli.
- Radlick R.L., Mevatne M. (2023). Mentoring for inclusion: A scoping review of the literature. *Nordisk Välfärdsvforskning| Nordic Welfare Research*, 8(1): 65-79. Doi: 10.18261/nwr.8.1.6.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro* (Vol. 325). Milano: Editoriale Jaca Book.
- Riva, A., Russo, E. (2015). *La fiaba: racconto di vita*. inKnot Edizioni.
- Russell C., McKnight J.L. (2022). *The Connected Community. Discovering the Health, Wealth, and Power of Neighbourhoods*. Monza: Berrett Koehler Publishers.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Disponibile da: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>.
- Savia G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un va-lido approccio per l'inclusione di tutti. *Rivista Educare. it*, 15(3): 52-56. Disponibile al link: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/download/2022-12-31/217>.
- Shelmerdine S., Louw J. (2008). Characteristics of Mentoring relationships. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 20(1): 21-32. Doi: 10.2989/JCAMH.2008.20.1.5.490.
- Sibilio M. (2015). La didattica semplessa: Una traiettoria non lineare della ricerca educativa. *Revue de Synthèse*, 136: 477-493. Doi: 10.4000/essais.401.
- Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica* (pp. 1-191). Brescia: Morcelliana.

- Sibilio M., Zollo I. (2020). Corporeità e postura nell'interazione didattica: alcune riflessioni. In: *Embodiment and School* (pp. 317-323). Brescia: Pensa Multimedia.
- Sterling S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5: 17-33.
- Stern T. (2004). "A small-beer health to his second day": Playwrights, Prologues, and First Performances in the Early Modern Theater. *Studies in Philology*, 101(2): 172-199. Doi: 10.1353/sip.2004.0010.
- Taylor D.J. (1999). *Le storie ci prendono per mano*. Milano: Frassinelli Editore.
- Wu J., Chen D.T.V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers and Education*, 147, 103786. Doi: 10.1016/j.compedu.2019.103786.
- Yanow D. (2020). *"Mentoring", past and present*. Cambridge University Press on behalf of the American Political Science Association, 770-774. Doi: 10.1017/S1049096520000578.

Riferimenti normativi

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). "Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria". Testo disponibile al link: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.