





LEGGERE  
E SCRIVERE  
AL TEMPO DEI  
SOCIAL MEDIA

QUADERNO DI LAVORO

VII convegno biennale sull'orientamento narrativo

*a cura di*

Federico Batini e Simone Giusti



**Il volume è realizzato con il contributo del Comune di Follonica  
e a cura delle associazioni Pratika e l'Altra Città**

**in collaborazione con  
Loescher editore e la rivista «La ricerca»  
Giunti Scuola**

**e grazie a  
Associazione AISE di Grosseto e PhP srl  
Nausika, LaAV e Thélème  
Biblioteca della Ghisa di Follonica  
Museo Magma**

ISBN volume 978-88-6760-667-2  
ISSN collana 2421-1249



2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

- 7 Premessa  
BARBARA CATALANI
- 8 Leggere e scrivere al tempo dei social media  
FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI

## **LE RICERCHE**

- 13 I libri aumentati. I vantaggi dell'introduzione della Realtà Aumentata nei libri per l'infanzia: una revisione della letteratura  
MARIA FILOMIA
- 19 La didattica della scrittura nelle università italiane. Il caso dei laboratori di scrittura  
PATRIZIA SPOSETTI
- 29 Scritture e creatività tra lettura ad alta voce e pratiche in classe  
RAIMONDA MORANI, FEDERICO LONGO, CRISTINA COCCIMIGLIO
- 39 "Sfruttare" gli ostacoli. Tra resilienza e orientamento narrativo  
FEDERICO BATINI, MARCO BARTOLUCCI
- 47 Intercultura e narrazione. Una strategia chiave per la riduzione del pregiudizio  
GIANLUCA CONSOLI E GIORDANA SZPUNAR

## **LE LEZIONI**

- 57 Distopie fantascientifiche  
PAOLO JEDLOWSKI
- 58 Sovrabbondanza di comunicazione ed educazione: sfide, evidenze, prospettive di intervento  
MARCO GUI
- 59 La comprensione narrativa nell'era digitale  
ANDREA SMORTI
- 61 Digital storytelling ante litteram  
ALESSANDRO BOGLIOLO
- 62 Per la biopoetica che verrà...  
MICHELE COMETA
- 63 Lezioni di fantastica. Gianni Rodari la scuola e l'immaginazione  
VANESSA ROGHI
- 65 Fake news, haters e memi, nuovi tipi di battaglie narrative  
OLIMPIA AFFUSO
- 67 Le più belle parole di... Fernando Pessoa. Ovvero sull'uso più o meno creativo della poesia nell'era del web  
ERCOLE GIAP PARINI
- 69 Alle origini dell'orientamento narrativo  
RENATO ZACCARIA
- 70 Noi siamo le storie che leggiamo. L'impatto della narrativa popolare e letteraria sulla cognizione sociale  
EMANUELE CASTANO

## I CANTIERI

- 77 Prospettive di ricerca transdisciplinare sulla narrazione – Seminario di ricerca riservato a ricercatori, dottorandi, laureandi  
FEDERICO BATINI, MICHELE COMETA, SIMONE GIUSTI, PAOLO JEDLOWSKI, ANDREA SMORTI, NATASCIA TONELLI
- 78 Di tutta l'erba un fascio: narrazione e politica – Seminario per insegnanti, giornalisti e amministratori su narrazione e politica  
GIULIA ADDAZI, DANIELE ARISTARCO, ALBERTO PRUNETTI, CHRISTIAN RAIMO, VANESSA ROGHI
- 80 Storie nella Storia: raccontarsi con le Rivoluzioni, a scuola, durante la pre-adolescenza e l'adolescenza  
MARTINA EVANGELISTA
- 81 Suonare come dipingere, dipingere come suonare: dalla musica alla pittura e ritorno  
DARIO BRUNA
- 83 Social media a scuola: opportunità creative e spunti didattici  
ANNACHIARA SCALERA
- 87 B.E.N. leggere e scrivere nella relazione educativa e di cura  
VINCENZO ALASTRA
- 96 La palestra delle competenze: percorsi di orientamento per le secondarie di secondo grado  
ERIKA MARIONI, FABIO PIETRO CORTI
- 99 Leggimi ancora  
GIULIA TOTI, IRENE BRIZIOLI, MARCO BARTOLUCCI
- 100 La memoria al tempo del web – Teatro sociale e Writing and Reading Workshop  
SABINA MINUTO E SARA MORETTI
- 103 Scrivere un manifesto a scuola: il Tavolo delle ragazze e i diritti del corpo dell'educazione e dell'immaginario  
GIUSI MARCHETTA
- 104 Io sono Dot: percorsi di orientamento narrativo nelle secondarie di secondo grado  
MARTINA EVANGELISTA
- 105 Lo straordinario mondo della lettura: leggere ai bambini da 0-6 anni  
GIULIA TOTI, IRENE BRIZIOLI, LUCIANA PASTORELLI
- 106 L'anno in cui imparai a raccontare storie: percorsi di orientamento narrativo nella secondaria di primo grado  
ANDREA PAOLINI
- 107 Gli strumenti umani. Orientarsi con la poesia  
GABRIEL DEL SARTE
- 108 Crescere in mezzo ai libri: la pratica del laboratorio di lettura a scuola e l'esperienza di qualcunoconcuicorrere  
MATTEO BIAGI

## LE STORIE

- 111 Vota Kurt Cobain  
ARIANNA GAUDIO
- 112 Piccola Controstoria Popolare  
ALBERTO PRUNETTI

# PREMESSA

**Barbara Catalani**

*Assessore alle Politiche Culturali, Educative e Giovanili,  
Rigenerazione Urbana e Innovazione Civica,  
Sistema ex Ilva e Parco Centrale – Città di Follonica*

Ecco che si apre la 7ª edizione del Convegno Le Storie Siamo noi, e la 2ª nella città di Follonica. Come Assessore alle Politiche Culturali, Educative e Giovanili ritengo questo appuntamento come irrinunciabile: le riflessioni che innesca, le personalità che coinvolge, il pubblico che vi partecipa sono tutti ingredienti di una unica ricetta che oggi diventa fondamentale per comprendere, insieme, i fenomeni complessi della nostra società.

Oggi, forse come soltanto 50 anni fa, torna imminente il valore della conoscenza, del confronto, dell'approfondimento e quindi dell'aggiornamento continuo. "Il mondo sembra perdere di solidità" scrive Ezio Manzini "le sue organizzazioni diventano plastiche, le forme di vita che in esso hanno luogo diventano fluide, ogni progetto tende a essere flessibile e ogni scelta si propone come reversibile. O almeno così si vorrebbe". Ecco che allora è nostro dovere essere sempre parte di questo fluido dinamico; non ci è più concesso permanere nel sistema statico e quasi 'solido' del passato. Così accogliamo il dibattito che questo quaderno ricco di contenuti, e queste giornate riusciranno a risvegliare, convinti che solo conoscendo i fenomeni, questi da 'preoccupanti' diventano 'governabili', e forse allora arrivare a ipotizzare che il mondo fluido potrebbe essere migliore di quello in cui viviamo oggi.

Come amministrazione in questi anni ci siamo diversamente interrogati su questo cambio di visione, partendo proprio dal mondo della scuola, passando per quello della cultura e arrivando a quello sociale della rigenerazione urbana. "L'esperienza ci insegna che anche nel mondo fluido si creano delle forme, ... questo succede quando molte particelle sono indotte dalle condizioni al contorno che l'hanno generata. Questo modo di guardare ci induce a vedere anche il risultato delle nostre azioni come un intreccio di forme fluide, la cui esistenza è resa possibile e probabile agendo sul loro ambiente e la cui durata nel tempo dipende dalla permanenza di queste condizioni. In altre parole, in un mondo fluido, le forme sociali richiedono che si creino le condizioni favorevoli alla loro nascita e che poi se ne abbia cura.

Creare condizioni favorevoli e avere cura sono due attività che, adottando questo modello di lettura, assumono un ruolo fondamentale e caratterizzante dell'attività umana. Nel mondo solido le persone erano portate a immaginarsi, o a immaginare gli altri, come individui potenti, in grado di lasciare segni indelebili: dei demiurghi capaci di agire direttamente e con forza sul mondo, cambiandolo per sempre. Il mondo fluido, invece ci parla dell'azione collettiva come unica possibilità per costruire ambienti favorevoli. E ci dice dell'importanza dell'attenzione e dell'ascolto delle cose nel tempo, della premura nella loro manutenzione. In breve, dell'importanza delle attività di cura" (Ezio Manzini, *Politiche del quotidiano*, Edizioni di Comunità, 2018).

Così crediamo che momenti come questi siano ciò che serve per *creare le condizioni al contorno*, ovvero permettere alle persone di comprendere e di esprimersi. A questo però va aggiunta la *cura*, perché questi processi siano significativi è indispensabile avere cura del loro proseguimento.

Buon convegno a tutti!



## LEGGERE E SCRIVERE AL TEMPO DEI SOCIAL MEDIA

**Federico Batini, Simone Giusti**

*Associazione Pratika, Associazione L'Altra Città*

Uno di noi due è su un treno ad alta velocità, l'altro in viaggio, in auto, diretto alla sua casa in campagna. Comuniciamo via WhatsApp per scambiarci idee su come scrivere questa introduzione al settimo quaderno del convegno "Le storie siamo noi" dedicato alla lettura e alla scrittura al tempo dei social media.

Uno di noi in questo momento sta digitando sulla tastiera del suo pc portatile: presto l'introduzione sarà terminata e inizierà il lavoro di revisione, che faremo usando un documento condiviso su Google Drive. Alcune frasi sopravviveranno, altre saranno modificate o scompariranno. Ci scambieremo altri messaggi, forse – evento sempre più raro – useremo il telefono. Di sicuro non ci incontreremo di persona: la distanza, gli impegni e una vita iperconnessa ci suggeriscono di ricorrere ai nostri dispositivi digitali per realizzare questo testo, che voi leggere stampato su un libro di carta. Un libro ben stampato, solido, su cui potete anche prendere appunti. Uno dei tanti strumenti che l'homo sapiens ha inventato per prolungare il corpo e la mente, allargandone i confini e aumentandone le potenzialità.

Questo tipo umano, che con le proprie mani (o anche attraverso la voce, se dispone di strumenti adeguati) crea testi "immateriali" o "dematerializzati" che vengono corretti in collaborazione con la macchina, è frutto della rapidissima evoluzione degli ultimi cinquant'anni circa, e, secondo lo scrittore e teorico dell'informazione Giuseppe O. Longo – uno dei primi ospiti di questo convegno, – può essere definito homo technologicus, "simbionte di essere umano e protesi senso-informazionali". Non si tratterebbe di un "homo sapiens più tecnologia", ma di un "homo sapiens trasformato dalla tecnologia", una creatura che è immersa nel mondo naturale e soggetta alle sue leggi, ma che "vive anche in un ambiente artificiale, fortemente segnato dall'informazione, dai simboli, dalla comunicazione e, sempre più, dalla virtualità". A differenza di quanto era già accaduto con le rivoluzioni industriali, basate sull'uso di macchine che rimanevano ben individuate ed esterne al corpo umano, la rivoluzione informatica o digitale ha prodotto tecnologie ben più diffuse e invasive, che si espandono intorno al corpo, modificandolo e prolungandolo, e che si insinuano fin dentro l'organismo. I nuovi media sono diversi dai loro predecessori – compresi i cosiddetti media elettrici: cinema, radio, tv, ecc. – soprattutto perché, grazie ai vantaggi della digitalizzazione delle informazioni, mettono a disposizione di centinaia di milioni di persone di ogni età e di diverse culture una miriade di strumenti diversi che mediano il rapporto tra le persone e l'ambiente circostante. Una mediazione che modifica profondamente la rappresentazione del mondo – basti pensare a come è cambiata l'idea di spazio con la diffusione di internet, – i rapporti interpersonali e il modo stesso di pensare e di agire. Scriveva Longo già nel 2001 che i nuovi media, il cui uso è giunto ormai a un livello di inconsapevolezza "simile a quella degli organi del nostro corpo, che sappiamo far funzionare senza saperne dare una spiegazione razionale".

Uno smartphone o un tablet, tra le mani di un essere umano che sappia utilizzarlo in modo istintivo, quasi come fosse un pianoforte sotto le dita di un musicista o una racchetta nelle mani di un tennista, è un coagulo indistinguibile di media che – a seconda dell'app selezionata – consente di ampliare i confini del corpo fino a modificare l'idea stessa di luogo, inteso non più come un ambiente fisico all'interno del quale le persone agiscono ma come luogo "ibrido", sia fisico sia digitale, in cui è possibile incontrare un passante, ma anche un gruppo di amici su WhatsApp o un collega su Skype, è possibile ascoltare musica di cui non si sospetta l'esistenza ma che ci piace molto perché selezionata per noi da un programma che analizza le nostre preferenze, fare una foto e modificarla in modo buffo e scriverci sopra una frase a effetto per i nostri amici di Facebook, puntare il dispositivo ottico verso il cielo per dare un nome alle stelle grazie





a un planetario digitale, pianificare il viaggio del giorno successivo con un navigatore, o, infine, dettare alcune frasi e farle tradurre in francese da un programma per la traduzione automatica.

Soprattutto, la persona che usa il tablet, come già in passato era successo con il telefono, con la tv, ed anche con il libro o il giornale, ha già subito quel processo di cambiamento che gli consente di usare in modo “trasparente” il medium, la tecnologia, senza apparente sforzo, in un modo che, osservato da un inesperto, può sembrare quasi automatico: ha sviluppato degli schemi mentali, una propria identità sociale e un’immagine di sé che gli consentono di godere delle opportunità messe a disposizione, ma che, anche, lo espongono a nuovi rischi. Sappiamo con certezza, per esempio, che le tecnologie digitali hanno un impatto enorme sui processi di apprendimento. Di fronte a nuove esperienze, abbiamo preso atto da tempo dell’esigenza di introdurre nei sistemi educativi nuovi risultati di apprendimento, che definiamo complessivamente competenze digitali. Abbiamo imparato che a nuove forme di vita corrispondono anche nuovi malesseri, che costringono il sistema socio-sanitario a cambiare il suo approccio alla salute e che mettono in discussione la stessa idea di benessere.

Con il crescere dell’uso (e dell’abuso) dei media digitali, che di settimana in settimana si fanno sempre più mobili e pervasivi, aumenta la confusione – fino ad arrivare all’indistinguibilità – tra tempo libero e tempo lavorativo, costringendoci a riflettere sui nostri stili di vita e ad acquisire nuove competenze che ci mettano in grado di gestire il tempo in modo efficace. E aumenta la sensazione di incertezza generata dai cambiamenti continui a cui siamo sottoposti. Se è difficile immaginare i lavori del futuro, è di fatto impossibile sapere con esattezza come lavoreremo, visto che i software cambiano continuamente l’approccio al lavoro.

Infine, è sotto gli occhi di tutti l’incremento esponenziale di storie a cui ciascuno di noi è esposto ogni giorno frequentando i social media. Ha scritto Paolo Jedlowski nel 2012 che “è come se noi fossimo oggi invitati a immaginare continuamente: ad abitare quotidianamente, forse più di quanto non sia mai avvenuto prima d’ora nella storia, nei mondi della mimesi e della finzione”. Siamo sottoposti, tutti, a un vero e proprio bombardamento di racconti di ogni forma (audiovisivi, visivi, testuali, orali, videoludici...), che giungono a noi sempre più frammentati e – grazie agli algoritmi – personalizzati. E se la conquista e il presidio del potere politico ed economico passa dalla gestione delle pratiche narrative, il potere personale degli individui deve fare i conti con la capacità di scegliere i mezzi e le storie, di gestire le conseguenze della fruizione di determinate storie e, in estrema sintesi, di usare le storie per allenarsi a decodificare e a interpretare se stessi e gli altri, per simulare esperienze disparate, per dare senso alle azioni e alle vicissitudini degli individui e delle comunità a cui appartengono. Il tutto in modo ricorsivo, quasi paradossale. Identità, progettualità, life skill’s sono rimesse, continuamente, in gioco (reinserite in un flusso narrativo) e, in gioco, viene rimesso, di conseguenza, il nostro potere sulle nostre vite. Come rispondere? Con le nuove competenze narrative richiesteci? Con quali strumenti? Presi da questa complessa rete di problemi e di ragionamenti, insieme al comitato scientifico del convegno abbiamo scelto di trovarci, il 4 e 5 ottobre 2019, insieme a esperti e a operatori in grado di aiutarci a riflettere a trovare strumenti teorici e pratici per migliorare le competenze di lettura e di scrittura delle persone in carne e ossa che abitano il nostro mondo e che lo abiteranno ancora nei prossimi anni.



## LE RICERCHE

Tutte le ricerche pubblicate di seguito, come da tradizione, sono state sottoposte a un percorso di referaggio a doppio cieco. Ciascun articolo, infatti, emendato da qualsiasi riferimento agli autori, è stato inviato ad almeno due esperti del settore che, l'uno all'insaputa dell'altro, hanno valutato il testo senza conoscerne l'autore. Ciascun revisore poteva accettare, respingere o richiedere cambiamenti e revisioni. In caso di richiesta di revisione queste sono state inoltrate agli autori che hanno provveduto a reinviare l'articolo con le revisioni richieste. In caso di disaccordo sull'accettazione tra i due revisori è stato coinvolto un terzo revisore. Solo al raggiungimento dell'accordo tra almeno due revisori (anche dopo i cambiamenti richiesti) i contributi sono stati accettati. Desideriamo dunque ringraziare i revisori che hanno consentito, in tempi piuttosto ristretti, lo svolgimento di questo faticoso processo che è la prassi della comunità scientifica internazionale:

- Cristina Caracchini (Western University Canada)
- Cristiano Corsini (Università degli studi di Catania)
- Irene Scierri (Università degli Studi di Perugia)
- Alessio Surian (Università degli Studi di Padova)





# I LIBRI AUMENTATI I VANTAGGI DELL'INTRODUZIONE DELLA REALTÀ AUMENTATA NEI LIBRI PER L'INFANZIA: UNA REVISIONE DELLA LETTERATURA

**Maria Filomia**

*(Università degli Studi di Perugia)*

## **ABSTRACT**

Il presente studio si propone di indagare attraverso l'analisi della letteratura i vantaggi dell'introduzione della realtà aumentata nei libri per l'infanzia. In particolare la ricerca vuole indagare i vantaggi che questa tecnologia 3D possano derivare dal suo utilizzo in particolare in riferimento alla promozione della lettura.

**Parole chiave:** realtà aumentata, libri per bambini, lettura, infanzia.

The objective of this study is to investigate the literature on augmented reality preschool books. The results reveal that the augmented reality preschool books advantages are to enhance motivation and understanding text.

**Keyword:** Augmented reality, reading, preschool book, childhood



## Introduzione

La Realtà Aumentata (RA) è una tecnologia 3D (Chen, Tsai, 2012) che permette l'arricchimento dell'esperienza sensoriale (Ibáñez, Delgado-Kloos, 2018) del soggetto attraverso la possibilità di aggiungere informazioni sotto forma immagini, video, audio e, potenzialmente, anche profumi, (Azuma, Baillot, Behringer, Feiner, 2001) a ciò che vediamo. Attraverso la RA gli utenti possono interagire con oggetti virtuali che sono interposti su scene reali intorno a loro e ottenere un'esperienza di interazione uomo-macchina più naturale, genuina e realistica (Cai, Wang, Chiang, 2014; Chen, Yang, Wang, Shu, He, 2018). La RA si posiziona in un continuum tra ambiente reale e ambiente virtuale (Azuma, 1997; Milgram, Takemura, Utsumi, Kishino, 1994) e possiede le seguenti tre caratteristiche (Azuma, 1997):

- combina il mondo reale e quello virtuale,
- deve consentire interazione in tempo reale con l'utente,
- deve essere realizzata in uno spazio 3D.

L'utilizzo della RA è diventato oggetto di ricerca anche in campo educativo (Kesim, Ozarlan, 2012; Zhenming, Mayu, Mamoru, Tatami, 2017; Chen et al., 2018; Bacca, Baldiris, Fabregat, Graf, Kinshuk, 2014), ed è proprio la facilità di utilizzo da parte dell'utente, sia attraverso dispositivi mobile che attraverso pc, che ha sollecitato numerosi studi e applicazioni in ogni ordine di scuola (Akçayır, Akçayır, 2017; Zhang, Ogan, Liu, Sung, Chang, 2016).

L'integrazione della realtà aumentata nei libri per bambini migliora notevolmente il canale di percezione delle informazioni e il volume di informazioni presenti nei libri cartacei (Chen, Yang, Wang, Shu, He, 2018).

Secondo Chen ed altri (2018) i libri per l'infanzia aumentati possono rispondere alle specifiche esigenze dell'età in particolare per il miglioramento delle acquisizioni, l'espansione e l'esplorazione delle informazioni contenute nei testi. Il modo più semplice di interagire con il sistema di realtà aumentata è quello visualizzare l'oggetto di destinazione con la fotocamera. Questo metodo è semplice da usare con un effetto direttamente interessante, ed è in linea con le abitudini dei bambini.

Nella costruzione dei libri aumentati è molto importante che il contenuto che trasporta le informazioni virtuali sia accuratamente integrato sull'oggetto di destinazione nella scena reale, quindi nella pagina del libro, attraverso l'inserimento di specifici marcatori. Il marcatore è una forma che viene riconosciuta dal sensore della fotocamera, del tablet, del pc o di un altro device, e consente

di visualizzare l'oggetto aumentato in 3D e anche di manipolarlo (Tambunan, Nugroho, 2014).

È inoltre molto importante che i contenuti virtuali siano strettamente correlati ai contenuti testuali, che gli oggetti 3D siano interattivi, possano integrare la funzione di gioco, il video e anche l'audio book (Chen et al., 2018).

L'interazione e l'interfaccia devono essere semplici e chiare. Operazioni ed elementi eccessivi non sono in linea con le abitudini di interazione dei bambini.

## 1. Scopo dello studio

Lo scopo del presente studio è di individuare ed analizzare i lavori pubblicati che esplorano l'introduzione della realtà aumentata nei libri per l'infanzia. Come evidenziato da molti studiosi (Kesim, Ozarlan, 2012; Zhenming, Mayu, Mamoru, Tatami, 2017; Chen et al., 2018; Bacca et al., 2014; Filomia, 2019) la realtà aumentata ha molti vantaggi nell'apprendimento. Pertanto, questo studio esaminerà se questo beneficio di apprendimento può essere riscattato anche nei libri con RA pubblicati per l'infanzia.

Gli obiettivi di ricerca di questo studio sono:

1. identificare gli studi esistenti sulla introduzione della realtà aumentata nei libri per l'infanzia;
2. indagare i vantaggi della realtà aumentata nella promozione della lettura.

## 2. Metodo: il processo di selezione dei documenti

Nell'analisi della letteratura su un determinato argomento possono essere utilizzati diversi metodologie di selezione dei papers; per questa revisione (Hsieh, Shannon 2005) sono stati selezionati gli articoli che presentavano ricerche sull'utilizzo della realtà aumentata nei libri per l'infanzia. La selezione è stata ottenuta attraverso il Database dell'Ateneo perugino, Primo Unipg. Primo Unipg è il punto di accesso unico alle risorse bibliografiche di Ateneo e permette di accedere al Catalogo di Ateneo con tutti i libri e riviste posseduti in formato cartaceo dalle biblioteche e le risorse online, quindi Primo Unipg mette a disposizione degli utenti dell'Ateneo articoli, e-book, riviste online e banche dati in abbonamento o disponibili gratuitamente in rete, l'archivio della ricerca di Ateneo e i prodotti della ricerca di Ateneo archiviati in IRIS Res&Arch.

In particolare, per la ricerca qui presentata i database utilizzati sono stati: ProQuest Central, Scopus, ScienceDirect journal, MEDLINE, Sprin-



gerLink, Taylor, Fancis Online-Journals, JSTOR Archival Journals, ERIC, JSTOR Current Journal, PMC (PubMed Central), Directory of Open Access Journal (DOAJ).

All'interno di Primo Unipg la ricerca è stata effettuata utilizzando la funzione di ricerca avanzata inserendo come parole chiave "augumented reality", "reading", "childhood", da cercare in tutti i campi di ricerca; come operatore Booleano è stato utilizzato AND; per la ricerca non è stato indicato nessun limite temporale. L'ultima ricerca è stata condotta a maggio 2019.

La selezione degli articoli è stata condotta da un solo ricercatore, e durante la selezione sono stati individuati i criteri di inclusione e di esclusione presentati nella Tabella n. 1.

| Criteri di inclusione   | Criteri di esclusione   |
|---|---|
| a. utilizzo della realtà aumenta libri rivolti all'infanzia o progettata per questa età | a. utilizzo di realtà aumentata con bambini non in età prescolare         |
| b. articoli peer-reviewed   | b. le recensioni  |
| c. atti di convegno   | c. gli articoli riportati più volte perché presenti in più di un database |

Tabella n. 1 Criteri di inclusione e di esclusione

Applicando tutti i criteri di inclusione e di esclusione gli articoli considerati rilevanti per questo studio sono dieci, elencati nella Tabella n. 2.

|     | Autore/autori   | Titolo  | Anno pubblicazione | keyword  |
|-----|---|---|--------------------|--|
| P1  | Adrian Clark, Andreas Dünser  | An Interactive Augmented Reality Coloring Book  | 2012               | Natural Feature Tracking, Mixed Reality book, interactive AR, edutainment, education, 3D texturing     |
| P2  | Dayang Rohaya Awang Rambli, Wannisa Matcha, Suzian Sulaiman, Mohd Yunus | Design and Development of an Interactive Augmented Reality Edutainment Storybook for Preschool                                    | 2012               | preschool Interactive AR Storybook   |
| P3  | Tai-Wei Kao and Huang-Chia Shih   | A Study on the Markerless Augmented Reality for Picture Books   | 2013               | paper-based 3D picture books AR marker-based AR  |
| P4  | Azfar Bin Tomia, Dayang Rohaya Awang Rambli                             | An Interactive Mobile Augmented Reality Magical Playbook: Learning Number With The Thirsty Crow                                   | 2013               | Augmented Reality mobile AR application interactive physical book preschool storytelling               |
| P5  | Kun-Hung Cheng and Chin-Chung Tsai                                      | Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioral patterns and cognitive attainment      | 2014               | Elementary education Cooperative/collaborative learning Teaching/learning strategies augmented reality |
| P6  | Kun-Hung Cheng and Chin-Chung Tsai                                      | The interaction of child-parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learnin | 2016               | AR book reading, child-parent shared reading   |
| P7  | Rabia M. Yilmaz, Sevda Kucuk and Yuksel Goktas                          | Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six?  | 2017               | preschool children augmented reality picture story comprehension performance                           |
| P9  | Liyan Chen, Xiaoxia Yang, Beizhan Wang, Yang Shu, Hao He                | Research on Augmented Reality System for Childhood Education Reading  | 2018               | Augmented Reality, children's books, educational technology  |
| P10 | Taryadi I Kurniawan   | The improvement of autism spectrum disorders on children communication ability with PECS method                                   | 2018               | autism spectrum disorders PECS method  |

Tabella n. 2: articoli inclusi nello studio

La distribuzione temporale degli articoli individuati va dal 2012 al 2018.



### 3. Risultati e discussione

La codifica utilizzata nella presente ricerca è stata costruita prendendo in considerazione quella proposta da Masmuzidin e Aziz (2018). La suddetta codifica individuava sei criteri (aumentare la comprensione, migliorare la motivazione, sviluppare atteggiamenti e comportamenti positivi, migliorare le abilità sociali, apprendimento divertente, altri) che non sono risultati completamente sufficienti per analizzare i papers, il ricercatore ha utilizzato, quindi, i seguenti criteri:

- aumento della comprensione
- aumento della motivazione (attenzione, soddisfazione, coinvolgimento)
- sviluppo dell'immaginazione
- miglioramento delle abilità sociali (partecipazione, collaborazione)

- apprendimento divertente
- interazione con il libro
- sviluppo del linguaggio
- aumento della concentrazione nella lettura
- risposta a bisogni educativi speciali.

Dai risultati presentati nella tabella 3 si può notare che i maggiori vantaggi riscontrati sono l'aumento della motivazione alla lettura e l'aumento della comprensione del testo. La RA è considerata un valido strumento per migliorare le abilità sociali come la partecipazione e la collaborazione in particolare nella lettura fatta insieme ai genitori; inoltre favorisce lo sviluppo dell'immaginazione e consente al bambino di imparare divertendosi.

Alcuni studi riportano anche i vantaggi nel rispondere a bisogni educativi speciali in particolare con bambini affetti da sindrome dello spettro autistico, ma anche per bambini con disagio sociale.

| Vantaggi della RA   | Numero di studi             |
|---|-----------------------------|
| aumento della comprensione  | P5, P6, P7, P9              |
| aumento della motivazione (attenzione, soddisfazione, coinvolgimento) | P2, P2, P5, P6, P8, P7, P10 |
| sviluppo dell'immaginazione   | P5, P6, P1                  |
| miglioramento delle abilità sociali (partecipazione, collaborazione)  | P3, P5, P6                  |
| apprendimento divertente  | P4, P1                      |
| interazione con il libro  | P5, P6, P3, P1              |
| sviluppo del linguaggio   | P5, P7                      |
| aumento della concentrazione nella lettura                            | P1, P10                     |
| risposta a bisogni educativi speciali                                 | P9, P10                     |

Tabella 3: Vantaggi della introduzione della Realtà Aumentata

Gli studi presi in considerazione non si soffermano sui difficoltà (Kesim, M., Ozarlan, Y. 2012) e gli svantaggi nell'introduzione della Realtà Aumentata, raccomandano, comunque, di porre un limite al tempo di utilizzo dei libri aumentati e che la lettura e l'esperienza di utilizzo dei devices per la visione e l'interazione con gli oggetti 3D della RA avvenga sempre con un adulto di riferimento sia esso il genitore, un insegnante oppure un terapeuta.

Rispetto a disegno di ricerca implementato nelle ricerche prese in considerazione, sottolineiamo, come messo in evidenza in analoghe *systematic review*, che molte di queste ricerche utilizzano un ad-hoc format (Herpich, Nunes, Petri, Tarouco 2019; Filomia, 2019) e che prendono in considerazione analisi informali e feedback forniti dai soggetti coinvolti. Quattro studi sono ricerche di ambito informatico e di tipo descrittivo che presentano il processo di design e implementa-

zione di software e applicativi per l'integrazione e l'utilizzo della RA nei libri per l'infanzia. Le altre ricerche hanno adottato un approccio qualitativo, tre delle quali hanno utilizzato interviste; due di queste hanno adottato la video analysis approach; in due casi la codifica dei comportamenti rilevati ogni 5 secondi è stata analizzata attraverso la K-Mean Cluster Analys. Una ricerca ha misurato il comportamento oggetto di indagine prima e dopo il trattamento e l'ha, inoltre, analizzato attraverso l'osservazione e la misurazione dei comportamenti rilevati in 15 sedute per ogni bambino coinvolto.

La maggior parte degli studi considerati ha coinvolto campioni di piccole dimensioni, che vanno da un gruppo di 12 bambini a un campione di 99 persone tra bambini e coppie genitoriali. Per le ricerche sull'implementazione dei software non è noto il numero esatto dei bambini e degli adulti che hanno testato il libro aumentato.





Come sostenuto da Heprich ed altri (2019), le ricerche che indagano l'impatto dell'utilizzo della RA utilizzano prevalentemente un approccio qualitativo per meglio valutare se esistono differenze significative sugli apprendimenti. L'utilizzo complementare dell'osservazione e della relativa analisi è un indicatore importante per dedurre l'impatto e le eventuali differenze che derivano dall'utilizzo di risorse aumentate nei soggetti coinvolti.

## Conclusioni

Lo studio sull'utilizzo della RA all'interno dei contesti educativi e in particolare nei libri per l'infanzia mostra degli elementi di sicuro interesse per quanto riguarda la possibilità di aumentare la motivazione e l'interesse nei bambini, ma le ricerche prese in considerazione dimostrano che ancora manca, nella ricerca sul tema, una strutturazione di modelli condivisi di applicazione dei questi approcci e metodi di valutazione maggiormente sistematici. L'altro limite ancora presente nella ricerca e nella implementazione dell'utilizzo della RA è relativo alla difficoltà di design ed implementazione e alla poca accessibilità dei software per la costruzione di contenuti aumentati. Infine, il maggior limite nell'utilizzo e quindi nella sperimentazione è rintracciabile nella non uniformità degli applicativi per la visione e l'interazione con i marcatori di RA.

Per il futuro della ricerca sarà importante continuarla coinvolgendo gruppi multidisciplinari, tra pedagogisti e informatici, per poter implementare strumenti di costruzione di libri per bambini in RA di facile utilizzo ed economici, e al contempo condurre ricerche che coinvolgano numerosità di campioni più significative.

## Riferimenti bibliografici

- Akçayır M., Akçayır G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Azuma R.T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6 (4), 355-385.
- Azuma R., Bailiot Y., Behringer R., Feiner S. (2001). Recent advances in augmented reality. *Computer Graphics and Applications*, IEEE, 21(6), 34-47.
- Bacca J., Baldiris S., Fabregat R., Graf S., Kinshuk (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 133-149.
- Cai S., Wang X., Chiang F.-K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*. 37, 31-40.
- Chen L., Yang H., Wang B., Shu Y., He H. (2018). *Research on Augmented Reality System for Childhood Education Reading*. 12th IEEE International Conference on Anti-counterfeiting, Security, and Identification (ASID), 236-39.
- Cheng K.H., Tsai C.C. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. *Computers & Education*, 59, 638-652.
- Cheng K.-H., Tsai C.C. (2014). Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioral patterns and cognitive attainment. *Computers & Education*, 72, 302-312.
- Cheng K.-H., Tsai C.C. (2016). The interaction of child-parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. *British Journal of Educational Technology*, 47, 1, 203-222.
- Clark A., Dünser A. (2012). *An Interactive Augmented Reality Coloring Book*. IEEE Symposium on 3D User Interfaces 2012 4-5 March, Orange County, CA, USA.
- Filomia M. (2019). Augmented reality and textbooks: systematic review. *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 19(1), 165-178.
- Herpich F., Nunes F.B., Petri G., Tarouco L.M.R. (2019). How Mobile Augmented Reality Is Applied in Education? A Systematic Literature Re-view. *Creative Education*, 10, 1589-1627.
- Hsieh H.-F., Shannon S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Hung Y.-H., Chen C.-H. & Huang S.-W. (2017). Applying augmented reality to enhance learning: a study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 252-266.
- Ibáñez M., Delgado-Kloos C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109-123.
- Kesim M., Ozarslan Y. (2012). Augmented Reality in Education: Current Technologies and the Potential for Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 297-302.
- Masmuzidin M.Z., Aziz N.A.A. (2018). The current trends of augmented reality in early childhood education. *The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)*, 10, 6.
- Milgram P., Takemura H., Utsumi A., Kishino F. (1994). Augmented Reality: a class of displays on the reality-virtuality continuum. *Telem Manipulator and Telepresence Technologies*, Procedia SPIE 2351.
- Rabia M., Yilmaz (2016). Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. *Computers in Human Behavior*, 54 240-248 .
- Rambli D.R.A., Matcha W., Sulaiman S., Yunus M. (2012). Design and Development of an Interactive Augmented Reality Edutainment Storybook for Preschool. *IERI procedia*, 2, 802-807.
- Rasmadi T., Kurniawan I. (2018). The improvement of autism spectrum disorders on children communication ability with PECS method Multimedia Augmented Reality-Based. *Journal of Physics*, 947.
- Saritha R.C., Mankad U., Venkataswamy G., Babu B.S. (2018). *An Augmented Reality ecosystem for learning environment*. In IEEE International Conference on Advanced Network and Telecommunication System (ANTS).



- Tambunan T.D., Nugroho H. (2014). Marker textbooks for augmented reality on mobile learning. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 63(1), 69-73.
- Tomia A.B., Rambli D.R.A. (2013). An Interactive Mobile Augmented Reality Magical Playbook: Learning Number With The Thirsty Crow. *Procedia Computer Science*, 25, 123-130.
- Kao T.-W., Shih H.-C. (2013). *A Study on the Markerless Augmented Reality for Picture Books*. IEEE 17th International Symposium on Consumer Electronics (ISCE).
- Yilmaz R.M., Kucuk S., Goktas Y. (2017). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six? *British Journal of Educational Technology!*, 48, 3, 824-841.
- Zhang J., Ogan A., Liu T., Sung Y., Chang K. (2016). *The Influence of using Augmented Reality on Textbook Support for Learners of Different Learning Styles. Mixed and Augmented Reality (ISMAR)*. Paper presented at the 2016 IEEE International Symposium on, 107-114.
- Zhenming B., Mayu U., Mamoru E., Tatami Y. (2017). *Development of an English words learning system utilizes 3D markers with augmented reality technology*. Paper presented at the IEEE 6th Global Conference on Consumer Electronics (GCCE). 1-2.
- Zhenming B., Mayu U., Mamoru E., Tatami Y. (2017). *Development of an english words learning system utilizes 3D markers with augmented reality technology*. Paper presented at the IEEE 6th Global Conference on Consumer Electronics (GCCE). 1-2



# LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE. IL CASO DEI LABORATORI DI SCRITTURA

**Patrizia Sposetti**

*(Università degli Studi di Roma La Sapienza)*

## ABSTRACT

Obiettivo del contributo è offrire una riflessione sul tema dell'insegnamento della scrittura nei livelli di istruzione superiore in Italia, con particolare riferimento all'università. La riflessione sulle competenze linguistiche nei contesti formativi universitari è tema di sempre maggior rilievo nel dibattito culturale e scientifico europeo ed extraeuropeo. In Italia alcune ricerche empiriche hanno permesso di raccogliere dati sulle competenze di scrittura degli studenti universitari in contesti specifici; mancano tuttavia dati di natura generale sulle azioni didattiche attivate a livello nazionale dagli atenei.

Utilizzando dati raccolti in una ricerca sperimentale, che prevedeva anche la ricognizione dell'offerta formativa di laboratori di scrittura nei corsi di laurea triennale in tutti gli atenei statali italiani nel biennio 2016/2018, il contributo mette a fuoco le reali pratiche didattiche utilizzate per favorire lo sviluppo di competenze di lettura e scrittura all'università.

**Parole chiave:** competenze di scrittura degli studenti universitari; didattica della scrittura; abilità linguistiche degli studenti universitari; scrittura accademica; ricerca educativa

Writing helps build up and access knowledge, thus playing a key role for an active involvement in the social, cultural and intellectual activities of the society to which the individual belongs (Bazerman & Russel 2003; Starke-Meyerring, Paré, Artemeva, Horne & Yousoubova 2011.) Therefore, the acquisition of these abilities is necessary for the development of study skills as well as for a successful academic career (Bereiter 1980, Bereiter & Scardamalia 1987, Louvet & Prêteur, 2003, Boscolo et alii, 2007, Maher 2011.) This apodictic statement is duly supported by research results. In particular, in the last twenty years, researchers from different disciplinary areas have provided data and elements stressing the existence of a strong connection among the acquisition of writing skills, successful academic paths and employment (Blaser, 2008; Baudet&Rey 2012; Chartrand 2006; Ganobscik-Williams, (ed.) 2006; Hyland, 2007; Ivani, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler, Hughes, Mannion, Miller, Satchwell and Smith, 2009; Lea&Jones 2011; Lillis 2006; Lillis&Scott, 2007; Pollet, 2001, 2004; Reuter, 2004.)

Within the Italian context, the way in which university students speak, write, read and listen to the lectures has been debated for a long time (Lavinio and Sobrero, 1991) and, at the same time, this issue is particularly complex for two main reasons: first, because it directly involves the relationship between school and university and the quality of the educational paths; second, because language skills belong to and partially coincide with study skills. In the last twenty years, empirical research, albeit limited, helped collect data on the writing skills of university students in specific contexts (Benvenuto 2011; Cacchione, 2011; Cisotto & Novello, 2012; Fiorentino, 2015; Lucisano, Brusco, Piemontese & Sposetti, 2014; Sabatini, 2010; Salerni & Sposetti, 2010 e 2013; Serianni, 2010; Sposetti, 2008, 2017, 2018a, 2018b, 2018c; Stefinlongo, 2002). This research highlighted some elements which characterise the texts written by students entering and leaving the university (Sposetti 2017 and 2018c.) The results point out the existence of some cases when the skills are not advanced as well as some problems due not only to grammar, syntax and lexicon, but also coherence and textual cohesion, text planning, the conceptual-logical organisation of the information within the text, the ability to use a formal register, inaccurate terminology and the difficulty of using the specific technical lexicon of the reference discipline and the reported speech, which play a key role in the scientific writings that the students must face in the academic context. Certainly, as suggested by Cortelazzo (2017), there is a lack of general data on the linguistic skills of university students, and this poses a severe problem, thus bringing along the risk of generalising the analyses conducted in more or less limited contexts.

Considering these assumptions, about ten years ago I started a research project on the language skills, in particular of the writing skills, owned by university students (Sposetti 2008); in the last five years, I focused on the writing skills of experienced students, i.e. of those students who had earned a 1<sup>st</sup>-level degree (Sposetti 2017, 2018a, 2018b, 2018c.)



As I got an insight into the aspects of the research and, in particular, into the role that universities should and could play to foster education and training courses in this area, I pointed out the lack of general data on the world of universities. Therefore, in the 2016/2017 academic year, within a research included in my 2<sup>nd</sup>-level degree course and conducted at the Department of Pedagogy and Science of Education (PSEF, LM 85) at the Sapienza University in Rome, I performed a preliminary survey of the educational programs of the writing workshops for the three-year degree courses in all the publicly-funded Italian universities; throughout the 2017/2018 academic year, the monitoring continued and the professors who hold these courses were contacted.

As evidenced by the available data, in the paths analyzed in the reference two-year period as well as in the didactic organization of the workshops, grammar represents an element of linguistic competence which has never been considered on its own. This assumption is also supported by the 25 professors of as many writing workshops in the 2017/18 academic year, who replied to an interview in the form of a questionnaire, after having been contacted via e-mail.

The organisation of these writing workshops reflect the commitment of the universities to the improvement of the students' writing skills from a pragmatic point of view – however, without neglecting the normative sphere - although, based on the collected data, the workshops are not generally limited to the orthographic, morphological or syntactic level. A further element attesting to the assumption of responsibility by the universities lies in the choice of the professors charged with the writing projects, who in less than one case out of three (7/25) are lecturers or type-A researchers (1.)

In my opinion, the interpretation of these data suggests the overcoming of two positions: a) a clear distinction of roles and tasks within the school and the university (the school should provide students with adequate “tools”, while universities should spread “science”); b) the consideration of writing skills as a “supernatural gift”: the ability to write is not common and does not result from learning (and teaching), since it is innate.

Obviously, according to the available data, the educational programs seem to be relatively limited both in terms of quantity and distribution in the different departments, moreover the organisation of modules and the performance of the activities in a specific moment of the training course may need a progressive didactic approach. There are still major differences within the national territory and among the universities: one single university, for example, offers 7 courses. However, it is worth stressing the total number of writing workshops increases over the years, with a minimum increase also in the number of the universities involved. To get more extensive data, it would be necessary to constantly monitor and involve a greater number of professors who hold the writing workshops. In any case, the information collected helps understand that things are different from the so-called “Lettera dei Seicento”, since the Italian universities have not activated real “recovery courses” to remedy the fundamental “mistakes” made by the students. Furthermore, as regards the practices able to promote the development of writing skills within the Italian university context, didactic actions focusing on the pragmatic and textual aspects are suggested.

**Keywords:** university students' writing skills; didactic of writing; university students' linguistic ability; academic writing; educational research



## Introduzione

La scrittura permette di costruire e accedere all'universo delle conoscenze rappresentando in tal modo una fondamentale chiave di accesso e partecipazione alla vita sociale, culturale e intellettuale della società nella quale un individuo vive (Bazerman, Russel, 2002; Starke-Meyerring, Paré, Artemeva, Horne, Yousoubova, 2011). Appare dunque chiaro il ruolo giocato dal possesso di tale abilità nello sviluppo di competenze di studio e nel successo degli studenti all'università (Bereiter, 1980; Bereiter, Scardamalia, 1987; Louvet, Prêteur, 2003; Boscolo, Arfè, Quarisa, 2007; Maher, 2011). A questa chiarezza apodittica si aggiungono i risultati della ricerca. In particolare negli ultimi vent'anni ricercatori di diverse aree disciplinari hanno reso disponibili dati e riflessioni che consentono di affermare l'esistenza di un saldo legame tra possesso di competenze di scrittura, percorsi accademici e transizione ai contesti lavorativi (Blaser, 2008; Baudet, Leblay, Rey, 2012; Chartrand, Blaser, 2006; Ganobscik-Williams, 2006; Hyland, 2007; Ivani, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler, Hughes, Mannion, Miller, Satchwell, Smith, 2009; Lea, Jones 2011; Lillis 2008; Lillis, Scott, 2007; Pollet, 2001, 2004; Reuter, 2004).

Nel contesto italiano il tema del come parlano, scrivono, leggono e ascoltano le lezioni gli studenti universitari è da anni molto sentito (Lavinio, Sobrero, 1991) e, al contempo, delicato per due ragioni di fondo: perché chiama in causa in modo diretto il rapporto tra scuola e università e la qualità dei percorsi di istruzione; perché le abilità linguistiche sono parte di, e in parte coincidono con, le abilità di studio. Nell'ultimo ventennio diverse ricerche empiriche, sia pure circoscritte, hanno permesso di raccogliere dati sulle competenze di scrittura degli studenti universitari in contesti specifici (Benvenuto, 2011; Cacchione, 2011; Cisotto, Novello, 2012; Fiorentino, 2015; Lucisano, Brusco, Salerno, Sposetti, 2014; Sabatini, 2010; Salerno, Sposetti, 2010; Salerno, Sposetti, Szpunar, 2013; Serianni, 2010; Sposetti, 2008, 2017, 2018a, 2018b; Sposetti, Barbagli, 2018; Stefinlongo, 2002). Tali ricerche hanno evidenziato alcuni elementi che caratterizzano le scritture degli studenti in ingresso e, in alcuni casi, in uscita (Sposetti, 2017; 2018c) dall'università. I risultati permettono di evidenziare l'esistenza di competenze non sempre esperte e alcune problematicità riconducibili non solo e non tanto all'area di grammatica, sintassi e lessico, quanto a questioni di coerenza e di coesione testuale, di pianificazione del testo e di organizzazione logico concettuale delle informazioni all'interno di esso, alla capacità d'uso del registro formale, all'uso di un lessico impreciso e alla difficoltà di usare in modo proprio il linguaggio tecnico-specialistico della disciplina di riferimento e il discorso riportato, che rivestono un ruolo cen-

trale nelle scritture scientifiche richieste agli studenti in contesto accademico.

Certamente come evidenza anche Cortelazzo (2017<sup>1</sup>) non abbiamo dati generali sulle capacità linguistiche dei giovani universitari e questo pone un serio problema, portando con sé il rischio di generalizzare analisi realizzate in contesti più o meno limitati. In questa direzione risulterebbero utili a una lettura più approfondita i risultati del Test sulle Competenze (TECO), un test nazionale sulle competenze dei laureandi sviluppato dal Council for Aid to Education (CAE) per conto dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), sperimentato somministrando a seimila laureandi (I livello) di dodici Atenei italiani, resisi disponibili. Attraverso un modulo del TECO, infatti, il modulo PT sono state valutate le specifiche competenze dei laureandi in materia di pensiero critico e comunicazione scritta, su tre ambiti relativi a capacità di selezionare e utilizzare informazioni, di argomentare in modo logico e coerente e di utilizzare in modo corretto (dal punto di vista del rispetto della norma) la lingua italiana<sup>2</sup>.

Pur con i limiti della rilevazione limitata a studenti volontari e, dunque, in qualche modo annoverabili tra i soggetti più sicuri delle proprie capacità, e pur non essendo disponibili nella loro completezza, i dati sembrano indicare in ogni caso una situazione eterogenea per distribuzione territoriali e un andamento degli studenti italiani migliore rispetto ad altri paesi<sup>3</sup>. Anche se gli studenti resisi disponibili alla sperimentazione sono tra quelli arrivati con successo al termine del percorso accademico di primo livello, la possibilità di acce-

1 <http://www.cortm> <http://www.cortmic.eu/ic.eu/>

2 Il modulo consiste di una domanda aperta a cui è allegato un fascicolo documentale e richiede di articolare una risposta scritta che viene valutata indipendentemente da due esaminatori (scorer) diversi con riferimento a tre ambiti distinti: 1) analisi e soluzione dei problemi (Analysis and Problem Solving o APS), 2) efficacia di scrittura (Writing Effectiveness o WE), 3) tecnica di scrittura (Writing Mechanics o WM). Il primo ambito riguarda la capacità dello studente di prendere in considerazione e soppesare informazioni di varia provenienza per trarre una decisione o conclusione logica e corroborarla con un esame coerente delle informazioni fornite. Il secondo ambito riguarda la capacità dello studente di presentare per iscritto argomentazioni logiche e coerenti. Il terzo ambito riguarda la dimestichezza dello studente con le regole basilari dell'italiano e il suo controllo della lingua. Ciascun ambito riceve un punteggio da 0 a 6. Il punteggio minimo nel modulo PT è quindi 0, quello massimo 18. Per assicurare coerenza dei punteggi attribuiti da esaminatori diversi è stato predisposto un apposito manuale per l'attribuzione dei punteggi (Peracchi, 2014, [http://www.anvur.org/attachments/article/677/Peracchi\\_RapportoTECO.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/677/Peracchi_RapportoTECO.pdf)).

3 Per una presentazione generale dei dati si veda il sito dell'Anvur: [http://www.anvur.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=636:anvur-presenta-i-risultati-della-sperimentazione-sulle-competenze-general-dei-laureandi-it&catid=70&Itemid=565&lang=it](http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=636:anvur-presenta-i-risultati-della-sperimentazione-sulle-competenze-general-dei-laureandi-it&catid=70&Itemid=565&lang=it)



dere alle prove permetterebbe, comunque, di avere una idea più definita delle reali capacità di scrittura degli studenti universitari fornendo indicazioni utili all'impostazione di percorsi di didattica che a parer nostro e per i motivi sopra richiamati non possono essere a solo carico della scuola, ma investono direttamente i percorsi di istruzione terziaria. Questo aspetto pare del resto acquisito da diversi corsi di studio e dipartimenti di vari atenei italiani, che in molti casi hanno previsto nella propria offerta formativa laboratori di scrittura di varia natura e rivolti a un insieme vasto e diversificato di destinatari.

Certamente la dimensione laboratoriale non esaurisce la questione della didattica della scrittura all'università, che implica riflessioni sulla teoria della composizione (Donahue, 2008), sul rapporto tra abilità di scrittura e specifiche discipline (Delcambre, 2009; Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010), sul rapporto tra didattica generale, didattica disciplinare e linguistica, e sulle diverse e possibili forme di lavoro su questi aspetti. Tuttavia, l'organizzazione di laboratori di scrittura negli atenei rende visibile l'intenzione di offrire attività didattiche specifiche ed esplicitamente rivolte al miglioramento di tale abilità linguistica attraverso percorsi strutturati e trasversali rispetto ai singoli corsi di studio. Nel quadro internazionale, l'organizzazione di laboratori di pratiche di scrittura prende, naturalmente, direzioni diverse (Clauzard, 2019; Donahue, 2008; Escorcía, 2010), connesse alla specificità delle teorie e dei contesti di riferimento, all'idea stessa di che cosa sia la competenza di scrittura all'interno dei percorsi universitari. In questa sede mi limito a un approfondimento della situazione italiana proponendo i risultati di una indagine empirica sui laboratori di scrittura attivati negli atenei statali a livello nazionale.

## 1. Valutare le competenze di scrittura degli studenti universitari

A fronte di dati che evidenziano la complessità del tema delle competenze di scrittura degli studenti universitari italiani, non mancano, tuttavia, letture che riducono il tema a una pura questione di carenze ed errori. In tempi recenti ha suscitato una vasta eco la cosiddetta "Lettera dei Seicento", una "lettera aperta contro il declino dell'italiano a scuola" firmata da seicento docenti universitari, indirizzata al Presidente del Consiglio, alla Ministra dell'Istruzione e al Parlamento e pubblicata il 4 febbraio 2017 dal "Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità"<sup>4</sup>. A parere dei seicento firmatari del documento

È chiaro ormai da molti anni che alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente. Da tempo i docenti universitari denunciano le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare. Nel tentativo di porvi rimedio, alcuni atenei hanno persino attivato corsi di recupero di lingua italiana.

La responsabilità del danno è di fatto individuata nella scuola del primo ciclo che «dovrebbe essere davvero esigente nel controllo degli apprendimenti oltre che più efficace nella didattica» (e il documento spiega come) per evitare che gli studenti universitari commettano "errori da terza elementare".

Al documento ha risposto Maria G. Lo Duca con una lettera che sottolinea la non semplicità e linearità del processo di apprendimento insegnamento delle abilità linguistiche, che dovrebbe coprire l'intero arco del percorso formativo e, in fondo, della vita, e che dunque richiama con fermezza l'importanza del ruolo dell'università

[...] l'università, al di là del recupero dei debiti pregressi, dovrebbe continuare ad investire nelle abilità linguistiche dei giovani, con didattiche mirate e specifiche relativamente ai diversi campi disciplinari. La scrittura specialistica, che poi è quella che evidentemente ci si attende di trovare già formata nel momento della stesura della tesi di laurea, si impara con un lungo apprendistato di cui nessuno si rende responsabile. All'università si scrive poco, e non si corregge quasi mai: al massimo si rilevano – e si valutano – gli errori di contenuto, e ci si scandalizza del resto<sup>5</sup>.

Non è questa la sede per approfondire il tema specifico, analizzando le complesse relazioni tra mondo della scuola e mondo dell'università, richiamando i dati sui buoni risultati ottenuti a livello internazionale dagli studenti italiani che frequentano la scuola del primo ciclo. Quel che interessa qui è tratteggiare un primo quadro delle azioni didattiche che gli atenei italiani hanno messo in campo per affrontare la questione delle competenze linguistiche degli studenti universitari con particolare riferimento alla scrittura, a partire da una breve riflessione sul ruolo della scrittura all'università da una base empirica il più possibile solida.

Riflettere e collegare tra loro i temi della didattica universitaria e dello sviluppo delle abilità linguistiche a questo livello del sistema di istruzione obbliga, in prima battuta, ad affrontare la questione della valutazione delle competenze linguistiche

4 <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

5 <https://giscel.it/lettera-di-m-g-lo-duca-in-risposta-alla-proposta-dei-seicento-sul-declino-della-lingua-italiana/>



degli studenti nel sistema di istruzione terziaria. Questo può avvenire da due prospettive diverse: la prima enfatizza gli aspetti legati alle carenze e agli errori, ai punti di debolezza, laddove la seconda si pone nella posizione di chi privilegia l'analisi dei processi a partire dalle abilità di partenza dei soggetti coinvolti. Delineare percorsi di educazione linguistica all'università, dunque, è una operazione che può prendere forme tra molto diverse tra e che può assumere sensi diversi in base agli assunti teorici e interpretativi di chi li progetta.

Il tema è delicato, soprattutto se teniamo conto del ruolo che gioca in questo campo la cultura della valutazione, e di portata e ampiezza tali da poterne solo accennare in questa sede. Vale tuttavia la pena richiamare in breve quanto mettono in evidenza Tullio De Mauro (2010) e Pietro Lucisano (2011), il primo circa l'importanza di distinguere valutazione e misurazione nel campo dell'educazione linguistica, il secondo a proposito della cultura della valutazione nello specifico contesto universitario.

Riprendendo il pensiero di Aldo Visalberghi e affrontando il tema nello specifico campo della didattica delle abilità linguistiche, De Mauro sottolinea l'«opportunità di distinguere il momento della misurazione e quello della valutazione dello sviluppo di capacità (competenze e abilità) nella pratica dell'educazione linguistica [...]» (De Mauro, 2010: 17). A questa cautela va aggiunto il calcolo di «un doppio errore che possiamo commettere in proposito: «praticare solo valutazioni globali, necessariamente intuitive, disancorate da preve misurazioni [...]»; oppure affidarsi a misurazioni anche accurate assumendole meccanicamente come valutazioni» (*Ibidem*).

Misurare senza valutare, inoltre, rischia di ridurre la questione a un mero computo degli errori, attribuendo ad esso qualità assolute. Eppure

non c'è nessuna ragione di fondo per cui la misura intesa come operazione di conteggio o confronto non debba accompagnarsi con la misura intesa come abito di equilibrio e discrezione.

Si potrebbero fare, è vero, sottili analisi circa l'origine classica dei due significati ed il loro uso rinascimentale, ma non crediamo che i risultati sarebbero in contrasto con la semplice osservazione di buon senso che l'abito stesso del misurare, implicando l'attitudine a vedere un più ed un meno dove il giudizio affrettato scorge qualità assolute è esso stesso un abito di riflessività, di moderazione e di prudenza (Visalberghi, 1955: 11).

Nel contesto universitario nazionale questi rilievi assumono una dimensione ancora più evidente: «l'università fino al 1990 era rimasta fuori dal dibattito sulla valutazione. Questo dibattito con il contributo dei pedagogisti aveva tentato di

affrontare molte delle tematiche connesse al voto: la sua soggettività, la sua incidenza sulla motivazione, il limite di sintetizzare in un unico indicatore situazioni complesse» (Lucisano, 2011: 161).

Il processo di Bologna ha, indubbiamente, segnato un punto di svolta a partire dal quale la dimensione valutativa ha cominciato ad assumere un peso crescente nei contesti universitari, soprattutto dopo il momento iniziale in cui l'attenzione era concentrata su aspetti strutturali dei corsi di studio. Tuttavia, anche se l'attenzione alla differenza tra competenze e risultati di apprendimento è divenuta ineludibile nella progettazione di percorsi didattici di terzo livello (Luzzato, 2011), resta comunque una sfida superare, nel contesto accademico, il prevalere degli aspetti puramente misurativi della valutazione ossia quegli aspetti che mi sembrano favorire la prima prospettiva illustrata, quella del mero computo degli errori. Le parole di Aldo Visalberghi, di Tullio De Mauro e di Pietro Lucisano, che nella prima metà degli anni Novanta lavorarono insieme alla fondamentale e pionieristica ricerca internazionale su alfabetizzazione e lettura promossa dall'IEA-International Association for the Evaluation of Educational Achievement<sup>6</sup>, ci obbligano a ricordare che le questioni di educazione e di valutazione, anche nel contesto universitario e nel campo dell'educazione linguistica, vanno affrontate in modo scientifico, raccogliendo accuratamente dati e misurando, ma attribuendo a queste misurazioni un valore di giudizio, considerando con serietà i contesti e i processi (Lucisano, 2013). Essere riflessivi, moderati e prudenti nel valutare le competenze linguistiche degli studenti universitari ci costringe a un lavoro di interpretazione e di comprensione dei dati raccolti che richiede cautele e attenzioni e che non prevede la possibilità di generalizzare senza una solida base empirica.

## 2. L'offerta di laboratori di scrittura negli atenei italiani

Così come il tema delle competenze di scrittura degli studenti universitari è affrontato in modi e da approcci e prospettive diverse, anche di laboratori di scrittura all'università si parla e si scrive in maniere molto distanti tra loro: non mancano studi scientifici né, all'opposto, articoli di costume costruiti sugli «strafalcioni» che popolerebbero

6 La ricerca diretta in Italia dallo stesso De Mauro, da Aldo Visalberghi e da Maria Corda Costa e coordinata da Pietro Lucisano ha dato vita al volume *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, curato da Lucisano e pubblicato da Tecnodid nel 1994.



prove di accesso, tesine e tesi di matricole e laureandi, in tutti i corsi di studio e in ogni università italiana. Manca però una mappa e mancano dati, anche quantitativi, di quel che avviene a livello nazionale; per meglio dire: mancano dati disponibili e resi pubblici. Parallelamente, come ho esplicitato nelle prime righe di questo contributo, la centralità delle competenze linguistiche degli studenti universitari e, segnatamente, di buone competenze di scrittura, è riconosciuta dal panorama della ricerca internazionale e ritenuta un fattore chiave del successo accademico.

Alla luce di queste considerazioni, circa dieci anni fa ho avviato una ricerca sulle competenze linguistiche e, in particolare di scrittura, degli studenti universitari (Sposetti 2008); nell'ultimo quinquennio mi sono concentrata sulle competenze di scrittura degli studenti esperti, ossia degli studenti in possesso di una laurea triennale (Sposetti 2017, 2018a, 2018b, 2018c). Nel portare avanti le riflessioni collegate alla ricerca e in particolare al ruolo che dovrebbero e potrebbero avere le università nel sostenere percorsi didattici e formativi in questo campo, ho avvertito in modo sempre più netto, come accennavo, la mancanza di dati generali su quel che succede nelle università. Per questo motivo nell'anno accademico 2016/2017, nell'ambito di una esercitazione di ricerca magistrale che ho condotto presso il Corso di laurea in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (PSEF, LM 85) di "Sapienza", Università di Roma, ho avviato una prima ricognizione dell'offerta formativa di laboratori di scrittura nei corsi di laurea triennale in tutti gli atenei statali italiani; nell'aa 2017/2018 il monitoraggio è proseguito e sono stati contattati i docenti che tengono tali corsi.

Per quanto riguarda il monitoraggio dell'offerta formativa, la domanda di ricerca è stata molto semplice. Come abbiamo visto, secondo la cosiddetta "lettera dei Seicento" le università italiane avrebbero attivato dei veri e propri "corsi di recupero" per porre rimedio agli "errori da terza elementare" degli studenti. Le cose stanno proprio così? In questo contributo ho l'obiettivo di offrire una prima risposta presentando una panoramica generale della ricerca e alcuni dati che offrono un'occasione di riflessione sugli obiettivi didattici e formativi dei laboratori di scrittura attivati a livello nazionale. Ritengo che in tale riflessione possa contribuire alla comprensione di quali pratiche favoriscano lo sviluppo di competenze di scrittura nel contesto universitario italiano.

La prima ricognizione dell'offerta formativa di laboratori di scrittura nei corsi di studio triennali degli atenei statali italiani nell'aa 2016/2017 è stata condotta tra il mese di novembre 2016 e gennaio 2017. La precisazione è importante perché ha reso possibile prendere in considerazione la sola offerta formativa resa disponibile in quel periodo dell'aa di riferimento.

In questo arco temporale, a partire dalla lista degli atenei disponibile sul sito Cineca, sono stati analizzati i siti Internet dei 66 atenei statali italiani<sup>7</sup> individuando un totale di 65 laboratori di scrittura, attivati in 34 atenei e con una distribuzione territoriale non omogenea (33 corsi in Università del Nord, 13 del centro e 19 sud Isole). Nella figura seguente è riportata una sintesi dell'indagine esplorativa (Figura 1) nella quale risulta leggibile un primo dato di limitatezza del numero e della distribuzione e di eterogeneità dei corsi offerti dalle università unitamente a una non totale disponibilità dei programmi e degli obiettivi.



Figura 1 - Sintesi del percorso di indagine 2016/2017

Questa prima rilevazione ha evidenziato che, quando è presente, la proposta didattica degli atenei italiani mette in luce la centralità di percorsi didattici articolati e non semplicemente riconducibili a corsi di recupero.

Nell'aa 2017/2018 il monitoraggio è proseguito nello stesso arco di tempo del precedente e ha permesso di individuare un totale di 80 laboratori di scrittura attivati in un totale di 35 Atenei, con una distribuzione territoriale anche in questo caso non omogenea (56 laboratori attivati in atenei del Nord, 10 del Centro e 14 del Sud Isole). Per quanto riguarda la divisione nei dipartimenti, la maggior parte sono corsi inseriti nei percorsi umanistici, con rare eccezioni nell'area scientifica, confermando anche in questo caso quanto rilevato nell'anno precedente. Anche nell'aa 2017/2018, inoltre, il numero di programmi disponibile *on line* al momento della ricerca è risultato inferiore al numero tale di laboratori e in un caso su cinque circa mancante. I 59 programmi consultabili evidenziano che la maggior parte dei corsi ha un valore di 3 o 6 Crediti Formativi Universitari; le ore didattiche assegnate al corso sono, nella maggior parte dei casi, 60, con un'alta variabilità (da minimo di 12 e un massimo di 225 ore). La maggior parte

<sup>7</sup> [http://cercauniversita.cineca.it/index.php?module=structure&page=StructureSearchParams&advanced\\_serch=1&action=submit](http://cercauniversita.cineca.it/index.php?module=structure&page=StructureSearchParams&advanced_serch=1&action=submit)





degli atenei per i quali il dato è usa una modalità di lezione di verifica tradizionale e non on-line: 10 corsi vengono svolti on-line; 1 corso prevede una modalità mista; la parte restante dei corsi prevede lezioni in presenza; la maggior parte degli esami sono una combinazione di scritto e orale.

Focalizzando l'attenzione sugli obiettivi didattici dei laboratori di scrittura possiamo osservare, ancora una volta, la presenza di un'offerta didattica articolata. Accanto all'attenzione agli aspetti legati essenzialmente alla grammatica e alla sintassi, presente in un caso su tre e, peraltro, mai come obiettivo esclusivo del laboratorio di scrittura, un ruolo molto importante nel miglioramento delle competenze di scrittura degli studenti universitari è attribuito alle dimensioni della progettazione e organizzazione logico concettuale del testo e, in sei casi, alla lettura, indicando una visione di reciproco rinforzo delle abilità linguistiche. Parallelamente, in quasi un terzo dei casi è messo a fuoco l'obiettivo di supportare gli studenti nella redazione della tesi di laurea e nel lavoro sulle fonti bibliografiche (citazioni, ricerca bibliografica), testualità e attività tipiche del percorso accademico (Figura 2)



Figura 2 - Obiettivi dei laboratori di scrittura (monitoraggio 2017/2018)

### 3. Discussione dei risultati

Nei percorsi analizzati nel biennio di riferimento e nella organizzazione didattica dei laboratori, per come emerge dai dati disponibili, la grammatica rappresenta un elemento della competenza linguistica mai trattato in modo isolato. In particolare, prevale l'idea di una offerta formativa contestualizzata e concreta, che non sembra partire dalla necessità di evitare «errori appena tollerabili in terza elementare».

Questa idea traspare, peraltro, anche nelle parole dei 25 docenti di altrettanti laboratori di scrittura nell'aa 2017/18, che hanno risposto a una intervista in forma di questionario, previo contatto via e-mail e che non ho presentato in questa sede. Tali docenti a una specifica domanda sull'esistenza

di particolari esigenze di natura didattica alla base della scelta di attivare un laboratorio di scrittura, in due casi su tre (17 su 25) hanno segnalato il legame forte tra la scelta degli atenei di istituire corsi per supportare gli studenti in questo campo e la redazione della tesi di laurea. Per fare alcuni esempi, hanno dichiarato che i laboratori sono nati per «fornire strumenti metodologici (scrittura, bibliografia) per la preparazione dell'elaborato di prova finale» [r.4] o per «preparare gli studenti alla stesura della tesi di laurea» [r.12].

Altri cinque docenti hanno chiamato in causa sempre elementi di specificità e professionalizzazione dichiarando che l'ateneo presso il quale insegnano ha scelto di attivare laboratori di scrittura per fornire agli studenti e alle studentesse competenze specifiche, sulla scrittura accademica (1) e professionale (2) o sul testo scientifico (2). Per esempio: «fornire ai futuri assistenti sociali competenze sulla scrittura professionale (di enorme rilevanza per quel tipo di profilo)» [r.22]; «dalla necessità di fornire gli strumenti per la stesura di un testo scientifico» [r.17]. I restanti docenti riconducono l'avvio dei laboratori di scrittura a motivi di recupero delle abilità linguistiche, ma solo nel caso di studenti non italiani (Erasmus) o con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA).

Nell'attivazione di laboratori di scrittura mi pare si possa leggere il processo di presa in carico, da parte degli atenei, del miglioramento della competenza nell'uso dell'abilità di scrittura degli studenti da una prospettiva essenzialmente pragmatica, pur non trascurando questi corsi la dimensione normativa, anche se le attività di laboratorio, sulla base dei dati raccolti, in generale non risultano circoscritte ai piani ortografico, morfologico o sintattico. Un ulteriore elemento a indicazione di una assunzione di responsabilità mi pare risiedere nella scelta stessa dei docenti ai quali è affidata la didattica, che in meno di un caso su tre (7/25) sono professori a contratto o ricercatori di tipo A (1), non strutturati.

La lettura di tali dati, a mio parere, lascia intravedere anche il superamento di due posizioni: a) quella che vuole una netta distinzione di ruoli e compiti della scuola e dell'università (la scuola dovrebbe fornire agli studenti gli "strumenti", l'università dispensare la "scienza"); b) quella che intende le competenze di scrittura, un "dono di natura": *saper scrivere* non è da tutti, perché non è frutto solo di apprendimento (e insegnamento), perché è innanzitutto una dote innata.

Certo, dai dati disponibili, l'offerta didattica appare relativamente limitata sia per quantità sia per distribuzione all'interno dei diversi dipartimenti e l'articolazione in moduli e la collocazione dell'attività in uno specifico momento del percorso formativo potrebbero supportare una organizzazione didattica progressiva. Permangono inoltre differenze sul territorio nazionale e tra i singoli atenei,



laddove vi sono università che da sole attivano anche 7 corsi (in 1 caso). Non mi pare però trascurabile il crescere, da un anno all'altro, del numero complessivo di laboratori di scrittura, con un minimo incremento anche degli atenei coinvolti. Per avere dati più solidi sarebbe necessario un monitoraggio costante e una più ampia copertura della popolazione dei docenti che insegnano nei laboratori di scrittura. In ogni caso, le informazioni raccolte permettono di rispondere che le cose non stanno esattamente nella prospettiva descritta dalla cosiddetta "lettera dei Seicento" in quanto le università italiane non sembrano avere attivato dei veri e propri "corsi di recupero" per porre rimedio agli "errori da terza elementare" degli studenti. Inoltre, sul piano delle pratiche che possono favorire lo sviluppo di competenze di scrittura nel contesto universitario italiano, queste sono riconducibili ad azioni didattiche che enfatizzano gli aspetti pragmatici e la dimensione testuale. Le interviste ai 25 docenti resi disponibili, confermano l'attenzione a tali dimensioni e forniscono indicazioni più specifiche sul tipo di attività svolte all'interno dei laboratori di scrittura dei quali abbiamo analizzato programmi e distribuzione. Una particolare cura è dedicata al lavoro di progettazione di testi (in parte anche di tesi di laurea), alla correzione di testi, alla ricerca e lettura di fonti, agli esercizi di redazione di testi di vario tipo, prevedendo un lavoro sia in aula sia individualmente in forma di consegna. Nelle esercitazioni in aula, i docenti dichiarano tutti di utilizzare metodi attivi, interagendo con i partecipanti, di soffermarsi sulle difficoltà degli studenti e di supportarli sia individualmente sia in gruppo. Nel progettare le attività didattiche, inoltre, la maggior parte (21), ma non la totalità dei rispondenti, dichiara di rilevare e di tener conto delle aspettative degli studenti, anche se non fornisce specifiche indicazioni sulla modalità.

La riflessione sulla didattica chiama in causa il tema, molto ampio e che qui mi limito a sollevare, della formazione dei docenti nei laboratori di scrittura. La questione non è di poco conto: se a scrivere si impara, insegnare a scrivere richiede competenze specifiche, non acquisibili con la sola pratica di insegnamento e di scrittura di testi scientifici. Come ho avuto modo di scrivere altrove «l'importanza del conoscere i contenuti unitamente ai metodi e alla capacità di valutare il contesto formativo e le caratteristiche dei singoli, costringono a una rigorosa definizione dei percorsi formativi, che, rispetto alla didattica delle scritture professionali, sembra ancora problematica» (Sposetti, 2017, p. 42). In occasione di un convegno dell'ASLI (Associazione per la Storia della lingua italiana) Scuola, svoltosi a Roma nel 2015, la linguista Cristina Lavinio, riferendosi ai laboratori di scrittura nelle università, ha sollevato il tema della formazione dei docenti, proponendo un

"albo dei formatori". Leggendo le risposte fornite dai 25 docenti che hanno insegnato in altrettanti laboratori di scrittura nell'aa 2017/2018, solo cinque di essi, probabilmente, accoglierebbero in modo favorevole tale proposta. Sono i cinque docenti secondo i quali per insegnare in un laboratorio di scrittura universitario occorrono competenze didattiche specifiche nel campo della scrittura professionale; per i restanti venti docenti è sufficiente «svolgere un'attività di scrittura quotidiana come mansione lavorativa principale»<sup>8</sup>.

Vorrei chiudere questo contributo con una nota del già citato Michele Cortelazzo, augurandomi di aver contribuito, per la mia piccola parte, a verificare la corrispondenza tra opinioni e fatti, trasformando le prime in forme di conoscenza.

Il lamento del professore universitario circa le competenze degli studenti sembra essere [...] un topos, un luogo comune ripetuto ciclicamente, senza averne verificato la corrispondenza con i fatti. Il che non significa che l'italiano goda di ottima salute tra gli studenti universitari. Ma per capire, seriamente, se la situazione è davvero grave, o se invece ci fissiamo sugli aneddoti più esilaranti, occorrerebbe fare una seria indagine, su un numero ampio di studenti universitari, scelti in base a un accurato campionamento. Finora nessuno l'ha fatto. Così ognuno può far assurgere a verità la propria esperienza personale. Ma di questo si tratta, non di dati validi su cui fondare riflessioni e proposte di soluzione (*Corriere del Ticino*, venerdì 14 aprile 2017, p. 29).

## Riferimenti bibliografici

- Beaudet C., Leblay C., Rey V. (2016). *L'écriture professionnelle*. Pratiques, [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017 URL: <http://pratiques.revues.org/3161>
- Bazerman C., Russell D. (Eds.). (2002). *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. ISBN 0-9727023-1-8. Library of Congress Control Number: 2003100499.
- Benvenuto G. (ed.) (2011). *Percorsi di studio universitari: monitoraggio delle matricole e analisi elaborati finali*. VII, 19. Roma: Edizione Nuova Cultura.
- Bereiter C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 73-93). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates (trad. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995).

8 Un docente non ha capito il senso di una domanda sulle competenze necessarie per insegnare in un laboratorio di scrittura.



- Blaser C. (2008). *Apprendre aux futurs enseignants du secondaire à faire lire et écrire*. In *Enseigner, étudier dans le supérieur: Pratiques pédagogiques et finalités éducatives*. Actes du 5e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Vol. 2, p. 880, Brest: Telecom Bretagne, Ensieta, École navale, Université de Bretagne occidentale.
- Boscolo P., Arfé B., Quarisa M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32, 4, 419-438.
- Blaser C., Pollet M.C. (Eds). *L'appropriation des discours universitaires*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Maher C. (2011). *Academic writing ability and performance of first year university students in South Africa*. retrieved from <http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/12604>
- Cacchione A. (2011). L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni. *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, 11-30.
- Chartrand S., Blaser C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly, Th. Thévenaz (eds), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 179-194). Bruxelles: De Boeck.
- Cisotto L., Novello N. (2012). La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 41-57.
- Clauzard P. (2019). L'écriture à l'université : un outil pour conceptualiser. *Revue Education et Socialisation*, <https://journals.openedition.org/edso/6504#entries>
- De Mauro T. (2010). A proposito di misurazione e valutazione. In E. Lugarini (ed.), *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 17-22). Milano: FrancoAngeli.
- Delcambre I. (2009). Écrire à l'université: continuités ou ruptures? *Recherches n° 50, D'une classe à l'autre*, 1, 21-135.
- Delcambre I., Lahanier-Reuter D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18.
- Donahue C. (2008). *Écrire à l'université: analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/14852?format=toc>
- Escorcia D. (2010). Conceptions et pratiques d'écriture à l'université: analyse des représentations d'enseignants français et colombiens. *Colloque international « Littéracies universitaires: savoirs, écrits, disciplines »*. Lille, 2-4 septembre.
- Ganobscik-Williams L. (2006). *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Model*. London: Palgrave Macmillan.
- Fiorentino G. (2015). Aspetti problematici del Discorso Accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 263-284.
- Hylland K. (2007). Understanding writing: exploring texts, writers and readers. *British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language Journal*, 8, 1-18.
- Lea M., Jones S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36, 4, 377-393.
- Lillis (2006).....???????
- Lillis T., Scott M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) 5-32.
- Lillis T. (2008). Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388.
- Louvet E., Prêteur Y. (2003). L'illettrisme: un facteur explicite de l'échec universitaire? *Revue française de pédagogie*, 142, 1, 105-114.
- Lucisano P., Brusco S., Salerni A., Sposetti P. (2014). Le scritte degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla laurea magistrale in pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza". In A. Colombo, G. Pallotti (eds.), *L'italiano per capire*. Roma: Aracne.
- Lucisano P. (2011). La sindrome del figlio dell'uomo. *Journal of educational, cultural and psychological studies*, 1, 155-167.
- Luzzatto G. (2011). La formazione e il reclutamento dei docenti. In V. Campione, F. Bassanini (Eds), *Istruzione bene comune*. Firenze: Passigli.
- Pollet M-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pollet M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*. Metz, 121/122, 81-92.
- Reuter Yves (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, *Les écrits universitaires*, juin 2004, Metz, CRESEF, 9-27.
- Sabatini F. (2010). *Le rilevazioni della "competenza grammaticale" e considerazioni sullo "studio della grammatica"*, [http://193.205.158.207/vol\\_4/pdf/sabatini2](http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2).
- Salerni A., Sposetti P. (2010). La valutazione della produzione scritta universitaria, come didattica della lingua e del pensiero. Il caso delle relazioni di tirocinio. In E. Lugarini (ed.), *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 391-404). Milano: Franco Angeli.
- Starke-Meyerring D., Paré A., Artemeva N., Horne M., Yousoubova L. (eds) (2011). *Writing in Knowledge Societies*. Parlor Press, Anderson, South Carolina.
- Ivani R., Edwards R., Barton D., Martin-Jones M., Fowler Z., Hughes B., Mannion G., Miller K., Satchwell C., Smith J. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. London: Routledge.
- Salerni A., Sposetti P., Szpunar G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario/Narrative writing as an evaluation methodology of University Internship Program. *RPD, Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), 9-26.
- Serianni L. (2010). *Prima lezione di grammatica*. Bari: Laterza.
- Sposetti P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Sposetti P. (2017). *Le scritte professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Sposetti P. (2018a). Educators in training and writing: perception, experiences, problems. In Boffo, Fedeli (eds), *Employability & Competences Innovative Curricula for New Professions* (pp. 281-292). Firenze: FUP.
- Sposetti P. (2018b). La didattica della scrittura all'università è inutile? In E. Pirvu (ed.), *Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura italiana* (pp. 303-315). Firenze: Franco Cesati.



Sposetti P, Barbagli A. (2018). Experts students and writing: complex relationship. In *Pedagogy, education and instruction* (pp. 227-235). *Conference Proceedings 3rd International Scientific Conference*.

Stefinlongo A. (2002). *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.



# SCRITTURE E CREATIVITÀ TRA LETTURA AD ALTA VOCE E PRATICHE IN CLASSE

Raimonda Morani, Federico Longo, Cristina Coccimiglio  
(INDIRE)<sup>1</sup>

## ABSTRACT

«Scrittori si nasce o si diventa?», si chiede Pontiggia a proposito di scrittura creativa. Come incide sulla scrittura creativa degli alunni una robusta esposizione al testo letterario? Che cosa caratterizza la scrittura creativa rispetto ad altri tipi di scrittura? Non è facile dare una definizione di scrittura creativa e, ancor più complicato, è immaginarla come una pratica didattica a scuola. Le difficoltà ma anche le sue potenzialità riguardano principalmente il ruolo della letteratura quale motore della produzione scritta e nella promozione della lettura. Lo studio si propone di individuare pratiche di scrittura creativa in classe e di documentare metodologie e proposte didattiche adatte ai tre livelli scolari attraverso una serie di interviste a insegnanti – scrittori e insegnanti esperti e ad alcune osservazioni sul campo. Le prime osservazioni in classe e le riflessioni dei bambini sembrano confermare che la lettura di libri di qualità letteraria riconosciuta incide positivamente sulla creatività nella produzione scritta. Emergono inoltre spunti trasferibili per l'arricchimento lessicale, per la riflessione linguistica ed una modalità efficace di organizzazione della scrittura in piccoli gruppi che permette di decostruire un'attività complessa e garantisce l'efficacia della cooperazione.

**Parole chiave:** letteratura, scrittura creativa, lettura ad alta voce, narrazione, buone pratiche

«Do people become writers or is it something they are born with?», Pontiggia wonders while discussing on creative writing. How does a strong literary text exposure affect students' creative writing? What does characterize creative writing compared to other kinds of writing? It is not easy to define creative writing and, even more difficult is to imagine it as a school teaching practice. Such difficulties together with its potential mainly concern the role of literature as an engine for written production and reading encouragement.

This study tries to identify creative writing procedures in class and to document methodologies and teaching approaches suitable for the three school levels through some interviews with teachers-writers and experienced teachers and through some observation in the field. The initial observations in class and children's thoughts seem to endorse the notion that the reading of artistic quality books positively affects the written creative production. Furthermore, the ideas that come up reinforce – and can be passed on – the lexical heritage, the linguistic thinking and an effective approach in organizing writing in small groups, thus deconstructing a complex activity and ensuring an effectiveness in this synergy.

Schools should not scout for talents, but could progress towards Rodari's direction. «Every possible use of words should be made available to every single person' – this seems to me to be a good motto with a democratic sound. Not because everyone should be an artist, but because no one should be a slave».

The definition 'creative writing' can sound ambiguous and slippery, and the very concept of creativity may look as subject to a process of semantic degradation due to the common use of the term in varied areas.

In the research project – Education to Writing through Literature. A research on Creative Writing in schools – it has been questioned how the literary text exposure influences students' creation of a piece of writing and what characterizes creative writing compared to other kinds of writing.

The project activities had developed in three different stages. The first stage – recon and mapping – had comparatively analyzed literature on some specific topics. The second stage of the research included a dozen live interviews with writers-teachers and experienced teachers. The final stage had been an overall observation of the relevant creative writing experiences and the workshop activities in selected classes.

<sup>1</sup> Questo contributo è stato ideato, progettato e discusso collettivamente. La scrittura del § n. 1 e 2 è di C. Coccimiglio; la scrittura del § n. 3 è di F. Longo; la scrittura dei §§ n. 4 e 5 è di R. M. Morani; la scrittura del § n. 6 è collettiva.



Observation of the class and children's thoughts seem to prove that the reading of artistic quality books positively affects the written creative production. Markedly it can be observed in the practice of two fourth grade classes of secondo Circolo di Marsciano (PG), based on two assumptions: the teacher's literary and linguistic competences – namely a writer of short stories and novel able to master students' writing techniques suggestions- and the daily habit of a strong out loud reading activity to support students' writing.

From the observation of this experience many ideas arise in favor of a lexical enrichment, a linguistic thinking and an effective approach in organizing writing in small groups, thus deconstructing a complex activity and ensuring an effectiveness in this coaction. (Cacciamani, 2008; Slavin, 1988).

Furthermore, it seems that some narrative models – acting as scaffolding – guide imagination, the plot creation and the style and expressive choices, enabling all the students to write something starting from what they had previously read and internalized.

**Keywords:** *literature, creative writing, reading aloud, narrative, good practices*



## Introduzione

Come incide sulla scrittura creativa degli alunni una robusta esposizione al testo letterario? Che cosa caratterizza la scrittura creativa rispetto ad altri tipi di scrittura? Ecco due delle domande di ricerca fondamentali da cui parte il lavoro del progetto di ricerca “Didattica della scrittura attraverso la letteratura. Una ricerca sulla scrittura creativa a scuola”.

La ricerca<sup>2</sup> si propone di individuare pratiche di scrittura creativa in classe, di descrivere e documentare metodologie e proposte didattiche adatte ai tre livelli scolari (scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado) e di disseminare le buone pratiche individuate. Un focus specifico è dedicato all’apporto di alcuni insegnanti-scrittori: si è osservato, anche alla luce di precedenti studi (Morani, 2017; Morani, Longo, Parigi, 2016), se e come questa tipologia di docenti riesca a facilitare la scrittura, in particolare quella creativa, nelle proprie classi. Sono stati individuati più di un centinaio di scrittori (alcuni di successo come Pennac o Albinati, Lodoli o Mastrocola, Starnone o D’Avenia, Mc Court o Fine) che sono (o sono stati) anche insegnanti in scuole di ogni ordine e grado. Per indagare le pratiche si è analizzato in un duplice senso l’apporto degli insegnanti scrittori perché i contenuti dei loro romanzi raccontano le pratiche e perché le storie da loro prodotte rappresentano significative pratiche di scrittura nel/del mondo della scuola.

Le attività del progetto sono state organizzate e svolte in tre fasi distinte. Nella prima fase, di ricognizione e mappatura, è stata fatta un’analisi comparata della letteratura su alcuni temi e nozioni specifici (scrittura creativa, creatività linguistica, storytelling, digital storytelling, lettura ad alta voce ecc.), interrogando in senso critico l’idea e la diffusione delle cosiddette pratiche di “scrittura creativa”.

La seconda fase di ricerca ha previsto lo svolgimento di dieci interviste in presenza con le seguenti categorie di destinatari:

- a) insegnanti-scrittori che tengono laboratori di scrittura creativa;
- b) insegnanti appartenenti a scuole che abbiano segnalato progetti di creatività linguistica e scrittura creativa in atto nella loro scuola;
- c) insegnanti appartenenti alla rete di insegnanti di scuola secondaria *Italian writing teachers*.

2 La ricerca si è svolta in parte nell’ambito del progetto *Didattica laboratoriale multidisciplinare* (10.8.4.A2-FSEPON-INDIRE-2017-1) realizzato nel PON FSE 2014-2020 “Per la Scuola – competenze e ambienti per l’apprendimento” finanziato dal Fondo Sociale Europeo.

La traccia d’intervista semi-strutturata, costruita su cinque domande-stimolo, declinate su cinque macro argomenti è stata sottoposta a testimoni privilegiati che svolgono laboratori di scrittura creativa: C. Albarello, M. Biagi, U. Cornia, E. Albinati, L. Frescura, L. Mattia, A. Capetti, G. Caliceti, G. Marchetta, S. Bordiglioni ecc. Nella fase conclusiva della ricerca, alle interviste sono seguite le osservazioni di esperienze e attività laboratoriali di scrittura creativa particolarmente significative in classi selezionate sulla base dei dati significativi emersi dall’analisi delle interviste. Gli studenti sono stati osservati sul campo nel corso di attività di scrittura per individuare elementi utili alla definizione dei processi e delle metodologie più efficaci. Si è dato rilievo al modo di utilizzo della letteratura per stimolare la scrittura, all’utilizzo combinato della lettura ad alta voce, alle scelte metodologiche dell’insegnante nella predisposizione delle pratiche (scrittura in coppia, a gruppi, collettiva), all’uso di immagini e alla scelta dei generi testuali prodotti con la scrittura in classe (poesie, filastrocche, storie, romanzi).

### 1. La scrittura creativa: una pratica di moda?

Si ritrovano numerose occorrenze di scrittura creativa nella tradizione americana a partire dagli anni Cinquanta, e per rendere l’ampiezza del fenomeno della diffusione dei relativi laboratori, anche livello accademico, è sufficiente pensare che negli USA, nel 1975, si contavano quindici programmi di assistenza post-dottorato in scrittura creativa; secondo stime del 2015, ora sono decuplicati. L’espressione *creative writing*, arte di scrivere in quanto oggetto di insegnamento, «viene usata anche per indicare l’insieme delle tecniche e degli esercizi che hanno lo scopo di formare la professione dello scrittore» (L’Universale Garzanti, 2003). È stata teorizzata fin dagli anni Trenta da Dorothea Brande (*Diventare scrittore, Becoming a Writer*, 1981, postumo) e dalla metà del secolo è divenuta materia di insegnamento accademico. Negli USA numerosi corsi vengono tenuti da professori di letteratura o da narratori e poeti (Frank Conroy, John Barth, Norman Mailer, John Irving, Philip Roth) oltre che da giornalisti, sceneggiatori cinematografici e televisivi. Tra le scuole italiane più conosciute si possono citare la *Scuola Molly Bloom*, fondata a Roma nel 2016; la *Scuola di Scrittura Omero*, la *Scuola Holden*, fondata nel 1994 a Torino e la *Bottega di narrazione Finzioni* di Bologna. Tra i corsi di scrittura creativa che hanno raggiunto il massimo della diffusione è possibile annoverare quelli di Giuseppe Pontiggia per la Scuola Creativa di Milano e di Giulio Mozzi a Padova.

Il concetto di creatività oggi è soggetto a un processo di degradazione semantica dovuto in-



nanzitutto a un diffuso utilizzo del termine in contesti e ambiti anche eterogenei. Ancor più controverso è il rapporto tra educazione, creatività, scrittura e narrazione: premesso che la scuola non dovrebbe stare alle logiche del mercato e dovrebbe fornire essa stessa degli strumenti ed educare, allora come si educa alla narrazione e alla scrittura creativa? Un insegnante può contribuire a creare le condizioni perché sia possibile un'esperienza di scrittura creativa? In che modo? Certamente può contribuire eventualmente a far emergere un'attitudine. Un certo modo di concepire la creatività ci può aiutare a stabilire una interessante connessione con questa idea di scrittura. È opportuno andare oltre la definizione tradizionale di "scrittura creativa" e dalla genealogia di questo concetto. La stessa scrittura alfabetica è già una tecnologia della memoria e dell'immaginazione, che a tutti gli effetti, in quanto tale, va appresa, ma al fine di imparare a condividere un pensiero creativo e uno stile di narrazione è necessario anche un lavoro di apprendimento specifico, basato esso stesso anche su curiosità, creatività e interesse a esprimere, condividere e comunicare. Un laboratorio di scrittura si configura spesso innanzitutto essenzialmente come un laboratorio di lettura e apprendere l'arte della lettura critica vuol dire apprendere i meccanismi che governano la scrittura. La questione della possibilità dell'apprendimento della scrittura creativa è stata a lungo al centro del dibattito accademico americano. Questa ricerca parte dal presupposto che partire dall'osservazione delle pratiche di laboratori di scrittura nelle scuole può essere utile per provare a rispondere a questo tipo di interrogativi.

## 2. L'urgenza di scrivere

Sulle cosiddette competenze linguistiche si susseguono articoli, dibattiti, libri e convegni e, negli ultimi anni, si è affacciata anche in Italia questa locuzione derivante dalle esperienze oltreoceano: la scrittura creativa. Si tratta dunque di un modo di intendere un tipo di scrittura che inizia ad avere una certa considerazione anche nelle aule scolastiche tanto da essere citato dal decreto 60 del 2017<sup>3</sup> nella parte in cui indica i temi della creatività nell'ambito linguistico-creativo, «che» andrebbero perseguiti «tramite il rafforzamento delle competenze logico-linguistiche e argomentative e la co-

noscenza e la pratica della scrittura creativa, della poesia e di altre forme simili di espressione, della lingua italiana, delle sue radici classiche, delle lingue e dei dialetti parlati in Italia»<sup>4</sup>.

Tullio De Mauro ha sostenuto che il tema favorisce «la verbosità, cioè l'adozione da parte degli allievi e dei docenti di formule stereotipiche e cristallizzate»<sup>5</sup>, e il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione (GISCEL) sottolinea come a scuola si si prediligano compiti di scrittura slegati da una vera situazione comunicativa: la prova scritta di italiano può essere un esempio di una tipologia testuale che vive solo a scuola, e l'allievo, molto spesso, si ritrova a scrivere per il professore con l'unico scopo della valutazione.

La scrittura non funzionale sembra non trovare spazio, almeno a livello di scuola secondaria di secondo grado, o meglio, l'insegnante di italiano non tratta temi legati alla cosiddetta scrittura creativa che viene sì affrontata all'interno del complesso universo scolastico, ma spesso in laboratori pomeridiani legati a finanziamenti esterni come per esempio i PON per la scuola<sup>6</sup>.

Giuseppe Pontiggia racconta<sup>7</sup> che «Scrivere richiede molto coraggio, richiede di vincere le proprie paure, le proprie inibizioni, l'attrazione che esercita su di noi il fallimento; siamo bravissimi a scavarci la fossa con le nostre mani e a rinchiuderci in pregiudizi e gabbie da cui poi non sappiamo uscire. Scrivere è anche capacità di liberarsi dai blocchi mentali, di attivare flussi di energia, di fede in sé stessi e soprattutto nel lavoro che si sta compiendo [...] Scrittori si nasce o si diventa? È un dilemma che viene posto spesso. Non ho mai conosciuto uno che sia nato scrittore. Ho conosciuto qualcuno che lo è diventato attraverso un duro tirocinio fatto di esitazioni, di prove, di fallimenti, di frustrazioni, di momenti anche liberatori. Un percorso faticoso lontano da quella accezione euforica che è implicito nell'aggettivo 'creativo'». Lo scrittore non nega che una 'tecnica' narrativa sia necessaria, anzi indispensabile se si vuole scrivere, ma non è sufficiente sul piano della scrittura artistica: sono molti infatti i fattori che incidono sulla realizzazione dell'opera d'arte, e non sono programmabili, non possono essere trasmessi. Il discorso cambia, naturalmente, se pensiamo a una scrittura che Pontiggia chiama efficace, molto più facile da realizzare con la sola tecnica e l'allena-

3 Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60 *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

4 *Ibid.*

5 T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1972.

6 Nel settennio 2014-2020, in relazione all'Avviso Avviso PON per la scuola Competenze di Base, Programmazione 2014-2020, Nota 1953 del 21 febbraio 2017, su 43.130, 223 sono i moduli nella cui presentazione si individuano le occorrenze "scrittura creativa" e "storytelling".

7 G. Pontiggia, *Dentro la sera. Conversazioni sullo scrivere*, Belleville, Milano 2016





mento. Il discorso sull'apprendistato di scrittore quindi rimanda a un percorso lungo e spesso periglioso: il testo deve essere una sorpresa anche per chi lo scrive, e non tutti quelli che si applicano diventano scrittori, ma di solito lo diventano quelli che hanno attitudini, che hanno delle cose da dire e l'urgenza di farlo.

La scuola non può fare il lavoro di scopritrice di talenti perché non è prevedibile il momento in cui arriva l'urgenza di scrivere. La scrittura cosiddetta creativa quindi non deve e non può essere indirizzata verso la produzione di un'opera d'arte; resta da capire in che modo vengono usate queste tecniche e se il valore e la potenza di quelle scritture vanno al di là di un esercizio di stile che non deve essere stigmatizzato in quanto tale, ma rischia di riportare la dimensione della scrittura creativa a un mero esercizio.

Altra questione dirimente sulla scrittura è il rapporto con la lettura. Leggere è faticoso, richiede molto tempo e in questa società orientata alla performance pare non servire a molto: i dati ci dicono che leggere, soprattutto dopo la fine dei percorsi di studi, è un'attività che riguarda un numero sempre più basso di persone, e il lavoro della scuola dovrebbe forse considerare questo aspetto più che preoccuparsi di formare giovani scrittori. Lettura e scrittura sono, per molti aspetti, due facce della stessa medaglia, perché, molto banalmente, hanno entrambe a che fare con i testi (Simone 2012); è chiaro che negli ultimi anni hanno subito sostanziali cambiamenti con l'avvento delle tecnologie digitali che ne hanno trasformato le modalità di fruizione e produzione. «La lettura autentica richiede il silenzio. La lettura, nella rappresentazione che dà Chardin, è silenziosa e solitaria. Si tratta di un silenzio vibrante e di una solitudine animata dalla vita della parola. Ma è chiusa la tenda fra il lettore e il mondo» (Steiner, 1997).

Il rumore di fondo sociale, che appare ormai come un acufene e con il quale dobbiamo imparare a convivere, secondo questa visione impedirebbe una lettura autentica. Il dibattito sulla trasformazione del nostro modo di leggere è aperto e vivace, da qualche tempo infatti si discute dei cambiamenti – in relazione alla storia culturale della letto-scrittura e alla sua correlazione con l'educazione e l'insegnamento – causati dall'introduzione delle nuove tecnologie (tablet, e-reader ecc); è molto interessante, ma la questione che qui ci interessa non riguarda tanto il supporto attraverso il quale si legge, ma l'essenza stessa della lettura. Non è il come ma è il cosa e il quanto e il fatto che la lettura non possa essere scissa dalla scrittura. Per dirla con Ugo Cornia, insegnante e scrittore, intervistato nel corso della ricerca: «La scrittura e la lettura sono la stessa cosa, riesci a scrivere qualcosa perché hai letto qualcos'altro oppure hai sentito dei discorsi che poi è importante che lavorino sotto, tu non lo sai neanche che

stanno lavorando ma dopo che hai fatto due tre cose e torni a leggere la tua capacità di lettura avrà uno spessore diverso e potrai riconoscere degli incroci e degli strati che sono diversi da quelli che avevi colto prima».

### 3. Il contesto della ricerca

#### 3.1 I testimoni privilegiati, gli insegnanti - scrittori

Albinati e D'Avenia, Cornia e Pennac, Bordiglioni e Scurati, Frescura e Starnone, Friot e Fine sono solo alcuni tra gli insegnanti-scrittori che rappresentano la scuola, descrivendone situazioni e pratiche, tic e atmosfere, protagonisti e comparse.

I loro romanzi forniscono al lettore uno spaccato sul mondo della scuola e al pedagogo un singolare oggetto di studi in grado di restituire la pratica didattica, talvolta in modo più nitido delle scritture documentarie (Morani, Longo, Parigi, 2017; Morani, 2017).

Per individuare alcune buone pratiche di 'scrittura creativa', abbiamo perciò privilegiato l'osservazione nelle classi di questi docenti. Il loro rapporto privilegiato con l'immaginario e la letteratura, l'abitudine al pensiero divergente e creativo, la familiarità con l'uso di figure retoriche e di tecniche narrative, la loro confidenza sia con i registri comico-ironici che con quelli metaforici e poetici, li rendono infatti i soggetti ideali per proposte originali e percorsi motivanti in questo spazio di leggera sospensione dalla realtà, caratterizzato dall'attenzione alla forma.

Le osservazioni sono state condotte in due quarte primarie di Papiano<sup>8</sup>, un paesino dell'Umbria dove insegna Loredana Frescura, autrice di numerosi romanzi e racconti per l'infanzia.

#### 3.2 Lettura ad alta voce e scrittura creativa

Nelle due classi quarte osservate gli insegnanti leggono ad alta voce quaranta minuti al giorno. Per questa attività – consolidata nella scuola grazie all'attività di formazione condotta da Federico Batini dell'Università di Perugia<sup>9</sup> – Frescura propone due o tre libri di qualità ai bambini che ne sceglieranno uno. Al momento dell'osservazione sta leggendo un episodio dell'Odissea<sup>10</sup>. Con una lettura coinvolgente e interattiva introduce l'episodio dei man-

8 La quarta A e la quarta B di Papiano fanno parte del II Circolo di Marsciano (PG) diretto dalla dottoressa Eleonora Baldini.

9 In questo circolo gli insegnanti hanno adottato le tecniche, le strategie di lettura ad alta voce e la bibliografia consigliata da Federico Batini nel corso della formazione.

10 N. Vittori, *Odissea*, Raffaello editore (riduzione).



giatori di loto. Si sposta con agilità sull'asse del tempo, categoria base della narrazione (Weinrich, 2004; Lavinio, 1990), coinvolgendo i bambini sia con una domanda 'all'indietro' («Chi era Sinone?») per collegare l'episodio al resto della narrazione, sia con rapide *anticipazioni-ipotesi* sull'intreccio. Accetta rare domande e brevi commenti per non rovinare il piacere dell'ascolto. Attenta alla valenza estetica di ciò che legge, si interrompe solo con un'osservazione stilistica sull'aggettivazione in poesia<sup>11</sup> e per sollecitare brevi commenti/riflessioni sui personaggi e sulle simbologie.

La lettura di opere di qualità letteraria riconosciuta sembra «fondamentale per produrre effetti positivi rispetto alle abilità necessarie a formulare teorie della mente efficaci» e in grado di aumentare l'empatia (Batini, 2103 e 2018; David Comer Kidd ed Emanuele Castano, 2013). Chi scrive mutua dall'ascolto della letteratura una serie di immagini che potrà riutilizzare e ricombinare, e sviluppa familiarità con le emozioni, con le motivazioni e i comportamenti dei personaggi incontrati. Costruisce un serbatoio a cui attingere per ideare intrecci narrativi, per la descrizione di tipi umani, dei loro stati mentali e comportamenti.

Le osservazioni in classe e le riflessioni dei bambini sembrano confermare che la lettura di libri di riconosciuto valore letterario incida sulla capacità di inventare velocemente storie di senso compiuto con intreccio complesso e parecchi personaggi. Insomma: la 'sensibilità narrativa' e la creatività nella produzione scritta appaiono irrobustite, anche se in questo caso l'esperienza di narrazione non presenta il riutilizzo immediato di temi, intrecci o personaggi dell'Odissea.

#### 4. Ideazione collettiva di una storia e scrittura in piccoli gruppi

La pratica osservata si basa su due presupposti: le competenze linguistico-letterarie di un'insegnante che, scrivendo racconti e romanzi, padroneggia di persona le tecniche di scrittura proposte agli alunni e l'uso quotidiano di una robusta attività di lettura ad alta voce che sostiene la scrittura dei ragazzi. La selezione dei libri da leggere ad alta voce rimanda alla migliore letteratura per l'infanzia: Dahl e Nostinger, Bordiglioni e Ende, Quarenghi e Sepulveda<sup>12</sup>. La scelta di autori italiani e stranieri,

11 Evidenza che in prosa, di solito, il nome precede l'aggettivo: "tonfo terrificante" e mima il rumore del tonfo col piede per spiegare cosa sia.

12 I libri letti ad alta voce negli ultimi due anni sono libri di qualità, alcuni quasi classici: R. Dahl, *Il GGG*; L. Sepulveda, *La gabbianella e il gatto*; M. Ende, *La storia infinita*; C. Nostinger, *Il bambino sotto vuoto*; S. Bordiglioni, *Il capitano e la sua nave. Diario di bordo di una quarta elementare*; G. Quarenghi, *E sulle case il cielo*; B. Masini, *Bambini nel bosco*.

di classici o quasi classici, di romanzi e di poesia assicura alla classe una varietà stimolante di generi e di proposte.

##### 4.1 Materiali utilizzati per inventare l'intreccio

L'invenzione dell'intreccio della storia si basava su alcuni materiali - stimolo che, in modo un po' casuale e un po' intenzionale, hanno contribuito a creare la cornice per la narrazione. Come Calvino ne *Il castello dei destini incrociati* si lasciava guidare dai Tarocchi, così Frescura lasciava che fossero le carte con le lettere dell'alfabeto a guidare l'immaginazione e la generazione delle idee.

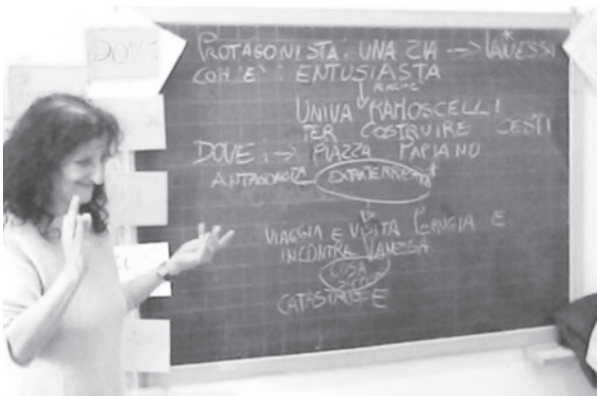
A partire da sei domande (Dove? Quando? Chi? Cosa fa? Perché? Come è?) usate per dare una struttura spazio-temporale all'intreccio e da sessanta carte-stimolo con le lettere dell'alfabeto, bambini e insegnante inserivano i personaggi e i luoghi e collegavano gli episodi, come risulta dallo schema qui sotto.



##### 4.2 Dall'ideazione collettiva alla stesura del testo narrativo: le fasi dell'esperienza

Fase A: l'insegnante guida l'ideazione collettiva del canovaccio della storia favorendo l'immaginazione.

Fase B: l'insegnante annota sulla lavagna il canovaccio della storia che emerge gradualmente dall'interazione con i bambini e dall'uso dei materiali.



Fase C: creazione di tre gruppi per la scrittura con ruoli fissi. Sono previsti un lettore, un revisore, un moderatore e un decisore.

A partire dal canovaccio i tre gruppi inventano tre varianti della storia, producendo il titolo alla fine.

Fase D: il 'lettore' di ogni gruppo legge ad alta voce il testo alla classe.

Fase E: ciascun gruppo commenta e valuta l'andamento dell'attività.

Setting: aula scolastica con una lavagna d'ardesia e i tavoli disposti a isole.

Numero dei partecipanti: 12 bambini suddivisi in tre gruppi da quattro per il lavoro cooperativo.

Tempi dell'attività: un'ora e 15 minuti.

Clima della classe: disteso e ludico.

Interazione insegnante-bambini

Loredana: C'era una volta una Z .... (il bambino padrone delle carte scopre una Z)

Bambini: Zanzara, zebra, zingara, zia, zucca, zaino.

Loredana: quale ci piace di più?

Padrone delle carte: ZIA.

Loredana: troviamo un nome per la zia...

Padrone delle carte: scopre una V.

Loredana: troviamo un nome inventato: Vanessa, Valeria....

Padrone delle carte: scelgo VANESSA.

Loredana: come è la zia Vanessa?

Padrone delle carte: scopre una E.

Bambini: euforica, emozionata, entusiasta, esercitata...

Padrone delle carte: ENTUSIASTA.

Padrone delle domande: PERCHÉ?

Padrone delle carte: scopre una U.

Loredana: è entusiasta perché...

Bambini: unisca amicizia, urla, univa le coppie, univa ...

Padrone delle carte: scopre una R.

Loredana: univa R...

Bambini: Univa ragni, ramoscelli....

Loredana: Univa ramoscelli per realizzare cesti e altri oggetti.

Loredana: DOVE?

Padrone delle carte: scopre una P.

Bambini: viveva Papiano in piazza.

Loredana mette un asterisco a Vanessa: perché la dobbiamo descrivere.

Loredana: COSA ACCADE?

Inizio dello svolgimento dell'intreccio della storia.

Padrone delle carte: scopre una E.

Loredana: E un giorno all'improvviso arriva L'ANTAGONISTA.

Bambini: ermellino, un elefante, un extraterrestre...

Loredana: un extraterrestre.

Loredana mette un asterisco all'extraterrestre per indicare una sequenza descrittiva.

Loredana: COSA FA l'extraterrestre?

Padrone delle carte: scopre una V.

Bambini: vola, viaggia, visita la terra, visitava Papiano perché era in viaggio per conoscere l'Umbria.

Loredana: viaggia e visita Perugia e incontra Vanessa.

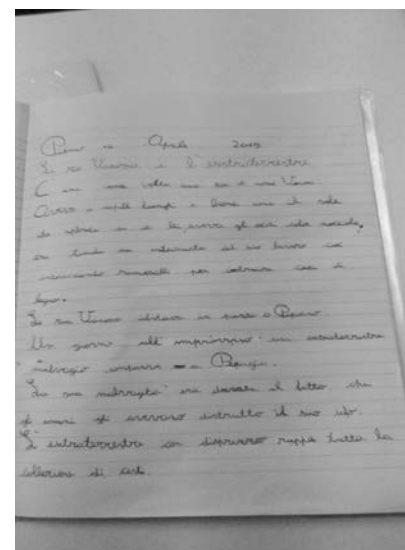
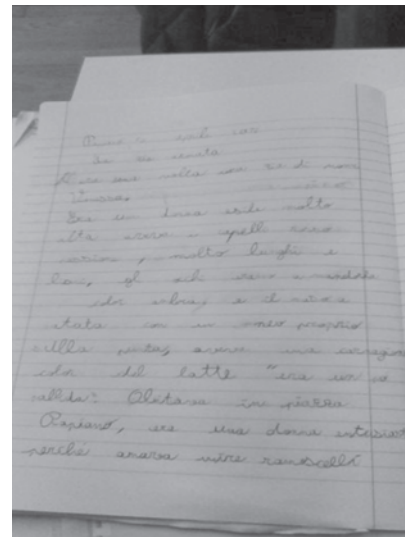
Loredana: COSA SUCCUDE?

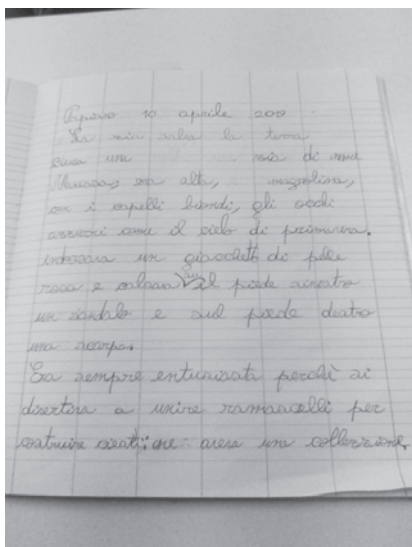
Padrone delle carte: scopre una C.

Il padrone delle domande fa una proposta narrativamente debole; Loredana interviene.

Loredana: Succede una Catastrofe perché l'extraterrestre ha rotto la collezione di cesti della zia Vanessa.

Loredana: Trovate voi il finale e trovate il titolo.





#### 4.3 Il ruolo dell'insegnante nell'ideazione collettiva

Il ruolo dell'insegnante nell'ideazione del canovaccio della storia è risultato complesso, sia per la necessità di usare simultaneamente e in modo creativo i vincoli per la costruzione di una bozza d'intreccio fantasiosa e coerente, sia per la selezione delle proposte più efficaci.

Dalla sicurezza con cui orientava l'intreccio – scegliendo quale spunto raccogliere e quale fare cadere, quale personaggio valorizzare e descrivere e quale mettere in secondo piano, quale circostanza privilegiare e quale eliminare – traspariva la sua familiarità con l'invenzione letteraria.

Il canovaccio – riportato sulla lavagna – è nato dall'interazione con i ragazzi, ma la sensibilità letteraria di Frescura è risultata cruciale; infatti l'insegnante-scrittrice è apparsa molto abile nel cogliere tutte le possibilità narrative e linguistiche, comiche o paradossali, descrittive o evocative del testo, armonizzando i vincoli dati dall'utilizzo delle carte e delle domande con le proposte dei bambini.

Lo schema finale sulla lavagna forniva alcune indicazioni su personaggi e intreccio, ma risultava sufficientemente flessibile da permettere l'inserimento di episodi, finali, titoli e caratterizzazioni di personaggi differenti per i tre gruppi.

Un asterisco segnalava il personaggio che il piccolo gruppo avrebbe dovuto descrivere.

#### 4.4 Il ruolo degli alunni. La scrittura creativa nel piccolo gruppo

I ruoli degli alunni nei tre gruppi di scrittura erano così organizzati:

- Al *revisore della scrittura* era affidata materialmente la scrittura e la cura degli aspetti ortografici, grammaticali e sintattici del testo.

- Il *decisore* era responsabile dell'aspetto ideativo del processo di scrittura e sceglieva l'idea migliore emersa dal gruppo. Il testo è stato ideato collettivamente, ma quando la discussione non trovava una sintesi in un tempo accettabile, il decisore interveniva. Nel caso di problemi o conflitti per la presenza nel gruppo di qualcuno più abile o persuasivo del decisore che tendesse a far prevalere il suo punto di vista, l'insegnante interveniva per rinforzare il ruolo del decisore.
- Il *lettore* si occupava di leggere il testo e, al termine della fase della scrittura, lo leggeva ad alta voce alla classe.
- Il *moderatore della voce* assicurava che le interazioni del piccolo gruppo non disturbassero il resto della classe.

L'attività si è conclusa con la lettura ad alta voce delle storie e con una sorta di autovalutazione delle esperienze: brevi riflessioni sul lavoro e una dichiarazione del gradimento.

#### Riflessioni metacognitive e stilistiche degli studenti sulla scrittura in gruppo

Osservazioni del primo gruppo: «Il lavoro è stato divertente e abbastanza facile. Difficile trovare il finale».

Osservazioni del secondo gruppo: «La parte più semplice è stato l'inizio, l'incipit, perché era già delineata. Più difficile il finale perché le cose devono combaciare». I bambini osservano che il lavoro gli è piaciuto e che serve a conoscere le parole, a imparare e a costruire un testo che abbia un senso.

Osservazioni del terzo gruppo: «Lavoro divertente con difficoltà a trovare tutte le parole (soprattutto le congiunzioni) e a descrivere Vanessa».

## 5. Osservazioni conclusive

Dalle osservazioni in classe sembra emergere abbastanza chiaramente il fatto che a guidare l'immaginazione, l'ideazione dell'intreccio e le scelte stilistico-espressive nella scrittura siano alcuni modelli narrativi che, fungendo da *scaffolding*, mettono in grado tutti gli alunni di scrivere qualcosa basandosi su testi letti e interiorizzati. Come sottolineato da Loredana Frescura intervistata nel corso della ricerca, questa pratica rappresenta un esempio di buona integrazione tra lettura e scrittura e si fonda sull'imitazione – implicita o esplicita – di modelli letterari a cui i bambini si familiarizzano principalmente attraverso la lettura ad alta voce di romanzi e racconti.

Per l'arricchimento lessicale Frescura propone due tipi di sollecitazioni: sul piano esplicito vieta



ai bambini di usare alcune parole (*dire, fare, brutto, bello*) quando scrivono, invitandoli alla ricerca di sinonimi. Sul piano implicito agisce indirettamente con la lettura ad alta voce di testi letterari.

Per il possibile uso di figure retoriche, i ragazzi sono invitati a produrre similitudini e analogie, ricalcando le tecniche incontrate nei romanzi.

Generata nell'ambito di un'attività di autovalutazione finale, la riflessione linguistica e metacognitiva degli alunni fa emergere riflessioni sugli incipit e sulla difficoltà di invenzione di finali efficaci, osservazioni sulla struttura delle storie e sulla ricerca di coerenza narrativa, sulla difficoltà a descrivere i personaggi e ad usare le congiunzioni ed anche considerazioni sulla ricerca di senso.

Va evidenziato che la cornice ludica dell'attività, il ricorso all'immaginazione e l'attenzione ad aspetti comico/umoristici sembrano rinforzare la motivazione a questa pratica, che i ragazzi trovano divertente.

Tra gli aspetti metodologici più interessanti e trasferibili va segnalata la scrittura cooperativa in piccoli gruppi, che risultano dei veri e propri laboratori di scrittura in cui ciascun allievo ha un ruolo fisso: il *revisore della scrittura*, il *decisore*, il *lettore* e il *moderatore della voce*.

Questa suddivisione dei ruoli permette di de-costruire un'attività complessa come l'ideazione collettiva e la scrittura di una storia in piccoli gruppi e garantisce l'efficacia della cooperazione, favorendo la responsabilizzazione di ciascuno con l'attribuzione di un compito specifico (Cacciamani, 2008; Slavin, 1988).

#### Osservazione - Elementi chiave

1. Esercizio quotidiano di lettura ad alta voce
2. Guida di un insegnante o insegnante-scrittore fondata su condivisione di esperienze e conoscenze linguistico-retoriche e immaginative
3. Autovalutazione dello studente (riflessione metacognitiva, stilistica e di senso sulla scrittura) che concorre al miglioramento del lavoro (di invenzione condivisa) di costruzione di intrecci e personaggi
4. Organizzazione dei compiti nel processo di ideazione e di scrittura in piccolo gruppo

La scrittura creativa a scuola può essere immaginata come un qualcosa che permette di giocare con il linguaggio e fa «scoprire che una cosa si può dire in mille modi» (Eco, 1986), senza pretendere che i prodotti assumano un valore artistico.

In *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, nata da un corso di formazione per insegnanti, Rodari svela trucchi e percorsi per l'invenzione e la narrazione, proponendo rovesciamenti di senso e giochi di scrittura, manipolazioni di fiabe classiche e riscritture umo-

ristiche di poesie di Carducci, pur non parlando esplicitamente di scrittura creativa, né immaginando che tra i compiti della scuola ci sia quello di formare scrittori.

Anche Eco, introducendo *I Draghi Locopei*, non parla di scrittura creativa ma ci spiega bene a cosa serve: «La scuola come gioco, piacere, divertimento. In cui non solo si impara, ma si fa quello che gli scrittori di tutti i tempi hanno fatto, si capiscono le potenze bifide, esplosive nel linguaggio; e col linguaggio si esplorano i meandri della conoscenza» (Eco, 1986).

Se guardiamo invece alle scuole di scrittura creativa che si sono sviluppate negli ultimi anni è evidente che la tendenza è quella di insegnare a produrre qualcosa che abbia a che fare con la *narrazione* e che abbia un *mercato*. Qui si pongono due grandi questioni che non possono essere affrontate in questo scritto ma dalle quali non si può prescindere quando parliamo di scrittura in relazione alla letteratura: la prima riguarda le forme che ha assunto l'insegnamento delle lettere nella scuola italiana e l'altra riguarda il significato estetico della letteratura, e dell'arte in generale, che è mutato nel corso dei secoli.

#### Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2013). alla pagina <https://you-ng.it/archivio/2013/10/20/le-opere-fiction-aiutano-nella-comprensione-degli-altri/>
- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Firenze: Giunti.
- Batini F., Bartolucci M., Timpone A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and education*, 55, 111-122.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari-Roma: Laterza.
- Bruner J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Bari-Roma: Laterza.
- Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Cardoni P. (2008). *Insegnanti di carta. Professori e scuola nella letteratura*. Roma: Conoscenza
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mauro T. (1972). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari-Roma: Laterza.
- Garroni E. (2010). *Creatività*. Macerata: Quodlibet.
- Eco U. (1986). Presentazione. In E. Zamponi, *I draghi locopei. Imparare l'italiano coi giochi di parole*. Torino: Einaudi.
- Gottschall J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kidd D.C., Castano E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1239918>
- Lavinio C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.



- Manera L. (2019). The aesthetic experience in the Reggio Emilia Approach. *Studi di estetica*, XLVII, IV, 13 (1/2019).
- Manganelli G. (1994). *Il rumore sottile della prosa*. Milano: Adelphi.
- Morani R.M. (2017). Insegnanti-scrittori o scrittori-insegnanti? Raccontare la pratica didattica attraverso la letteratura. In F. Batini, S. Giusti (eds.), *Le storie siamo noi, Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro. VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morani R.M., Longo F., Parigi L. (2016). Scrivere altrimenti: percorsi intorno alla scrittura degli insegnanti. Rappresentazioni della dislessia tra formazione e letteratura. In F. Rossi, C. Pontecorvo (eds.), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Edizioni Valore Italiano.
- Pennac D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Pontiggia G. (2016). *Dentro la sera. Conversazioni sullo scrivere*. Milano: Belleville.
- Rodari G. (1972). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Ruozzi C. (2014). *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo novecento*. Torino: Loescher.
- Simone R. (2006). *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari-Roma: Laterza.
- Slavin R.E. (1988). *Student Team Learning: An Overview and Practical Guide*. Washington: National Educational Association.
- Steiner G. (1997). *Nessuna passione spenta*. Milano: Garzanti.
- Todorov T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.
- Vignola P. (2014). Per una sintomatologia sociale della creatività. *La Deleuziana*, 0/2014 Critica della ragione creativa.
- Weinrich H. (2004). *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*. Bologna: il Mulino.
- Vygotskij L.S. (1973). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.



# “SFRUTTARE” GLI OSTACOLI. TRA RESILIENZA E ORIENTAMENTO NARRATIVO

**Federico Batini, Marco Bartolucci**  
*(Università degli Studi di Perugia)*

## **ABSTRACT**

In questo contributo vengono analizzate tre ricerche sulla relazione tra orientamento narrativo e resilienza. In relazione a percorsi strutturati basati sul metodo dell'orientamento narrativo, realizzati in scuole secondarie di primo e secondo grado dai consulenti di orientamento dell'Associazione Pratika Onlus, sono stati verificati, in un triennio, attraverso l'utilizzo di uno strumento denominato RPQ (Resilience Process Questionnaire), i risultati in termini di resilienza. Il metodo dell'orientamento narrativo appare dunque, stante la costanza dei risultati, utile a produrre risultati in termini di incremento della resilienza. Appare rilevante, seguendo un criterio pedagogico, la possibilità di "educare" alla resilienza anche utilizzando percorsi brevi di orientamento narrativo. I risultati forniscono indicazioni operative alla scuola per promuovere la resilienza e indicazioni ai decisori di politiche educative/orientative circa l'efficacia del metodo dell'orientamento narrativo.

**Parole chiave:** orientamento narrativo, resilienza, effetti orientamento narrativo.

This paper analyzes three researches on the relationship between narrative orientation and resilience. In relation to structured paths based on the method of narrative orientation, carried out in secondary schools of first and second degree by the guidance consultants of the Pratika Onlus Association, they were verified, over a three-year period, through the use of a tool called RPQ (Resilience Process Questionnaire), the results in terms of resilience. The method of narrative orientation therefore appears, given the constancy of results, to produce results in terms of increased resilience. It appears relevant, following a pedagogical criterion, the possibility of "educating" to resilience also using short paths of narrative orientation. The results provide operational instructions to the school to promote resilience and indications to decision makers of educational / guidance policies about the effectiveness of the narrative orientation method.

**Keywords:** narrative orientation, resilience, narrative orientation effects.



## 1. Il contesto

L'occasione di rilevazioni multiple sugli effetti che l'orientamento narrativo produce in termini di resilienza nei partecipanti ai percorsi è stata data, negli ultimi anni, dalle attività che l'associazione Pratika onlus, agenzia formativa accreditata dalla Regione Toscana e dal MIUR, ha condotto all'interno di progetti PEZ (Piani Educativi di Zona) e PON (risorse bandite dal MIUR alle quali accedono le singole istituzioni scolastiche) e progetti finanziati da fondazioni private. In particolare, negli ultimi tre anni le rilevazioni si sono succedute nei seguenti contesti territoriali e con le seguenti fasce di età:

- Nell'area territoriale di Gubbio (2017) – studenti appartenenti a 2 classi seconde scuola secondaria di primo grado (2 sperimentali e 2 di controllo, in totale 40 soggetti) e 3 classi prime scuola secondaria di secondo grado (3 sperimentali e 2 di controllo, in totale 68 soggetti).
- Nell'area territoriale di Arezzo e Firenze (2017/2018) – studenti appartenenti a 9 classi seconde di scuole secondarie di secondo grado per un totale di 185 studenti (rispettivamente 112 gruppo sperimentale e 73 gruppo di controllo).
- Nelle aree toscane di Valdarno, Valdichiana, Alta Valdelsa e Valdicecina (2018/2019) – Studenti appartenenti a 56 classi seconde di scuola secondaria di primo grado (42 classi sperimentali per un totale di 829 studenti e 14 classi di controllo per un totale di 278 studenti); e studenti appartenenti a 27 classi seconde di scuola secondaria di secondo grado (19 classi sperimentali per un totale di 307 studenti e 8 classi di controllo per un totale di 156 studenti).

Il progetto ha previsto la progettazione e l'erogazione di attività di orientamento narrativo realizzate in orario curricolare, in presenza degli insegnanti referenti, mediante percorsi con narrazioni guida; l'utilizzo del metodo dell'orientamento narrativo con narrazioni guida prevede la lettura ad alta voce, in classe, di una narrazione di riferimento (solitamente un romanzo) intervallata dalla somministrazione di attività individuali e di gruppo, di riflessione e di progettazioni, autobiografiche e volte all'autoanalisi, al confronto e a sollecitare le competenze di autorientamento. Le attività vengono poi condivise e socializzate con il gruppo moltiplicando così gli effetti. Le finalità specifiche dei percorsi laboratoriali intrapresi sono volte a favorire:

- l'analisi delle risorse individuali rispetto al percorso scolastico (abilità, competenze, interessi, valori, punti di forza, vincoli, limiti...);
- lo sviluppo di competenze di orientamento at-

traverso la narrazione: ascolto, proiezione situazionale, bilancio personale e sociale generato dallo stimolo narrativo;

- lo stimolo alla riflessione e all'esternalizzazione di opinioni, il confronto costruttivo per promuovere l'affermazione di sé, l'argomentazione, la problematizzazione;
- la proiezione nel futuro per evidenziare obiettivi, percorsi per raggiungerli, risorse e ostacoli che si possono incontrare nei propri progetti.

Durante gli incontri in classe si è perseguito contemporaneamente l'obiettivo di agire direttamente sull'orientamento in uscita degli studenti e di trasferire agli insegnanti partecipanti competenze, metodi, modalità e strumenti per la prosecuzione in autonomia di una didattica orientativa<sup>1</sup> curricolare (lasciano invece agli orientatori il compito di gestire i percorsi specialistici di orientamento).

## 2. L'orientamento narrativo

L'orientamento narrativo si inserisce all'interno dei modelli formativi di orientamento, ovvero quelli che si pongono l'obiettivo di sviluppare competenze di orientamento anziché accompagnare i momenti di scelta.

Prende la sua denominazione dall'utilizzo che fa delle narrazioni e dei racconti (i romanzi, racconti orali, film, audiovisivi ecc.) come materiali attraverso i quali facilitare i processi di costruzione di identità e lo sviluppo di competenze da parte dei soggetti per consentirne l'auto-orientamento. Concretamente, in un percorso di orientamento narrativo di gruppo si segue un percorso, il cui ritmo è dettato da quello di un romanzo (un racconto, un film) o di più storie "cucite" insieme<sup>2</sup>

1 La didattica orientativa mette al centro gli obiettivi di apprendimento (espressi in termini di competenze) degli allievi e tiene conto dei loro bisogni anche in termini di identità e progettazione del futuro e, al tempo stesso, tiene presenti le forti necessità orientative (non soltanto in ottica professionale o formativa ma anche esistenziale) delle quali oggi i soggetti hanno bisogno. Questo bisogno postula l'emergenza di competenze da consegnare ai ragazzi/e dalle quali la scuola non può esimersi: competenze di scelta, competenze di selezione, competenze di autodirezione, competenze progettuali, competenze di ricerca, selezione e gestione delle informazioni. L'obiettivo principale della scuola diventa allora l'empowerment, inteso come quel processo attraverso il quale un soggetto diventa maggiormente padrone della propria vita e delle proprie scelte.

2 Perché attraversano le stesse tematiche o perché ciascuna concorre a facilitare uno dei diversi apprendimenti o una delle riflessioni sollecitate. Quando si segue un solo romanzo o racconto in tutto il percorso, intervallato dalle attività, si parla allora di "narrazione guida".





che vengono lette ad alta voce, solitamente dal conduttore. La lettura è intervallata da attività di vario tipo: di autoriflessione, di stimolo reciproco, di recupero memoriale, di progettazione, esplicitamente autobiografiche e non, individuali, a coppie ed in gruppo. Solitamente dopo le attività si socializzano i risultati o quanto si è scritto, e questa è una pratica che ha un'importanza fondamentale per potenziare effetti e apprendimenti attraverso l'ascolto dei pari e il "dialogo" esplicito o interno con i loro punti di vista, scelte, ricordi, decisioni, progetti.

Il metodo dell'orientamento narrativo risponde in modo nuovo, spesso creativo, alle esigenze delle persone che un tempo si trovavano a esercitare poche scelte fondamentali, collocate in momenti socialmente definiti, oggi, invece, si trovano di fronte alla ricorsività di scelte e progetti soggettivamente definiti (Batini, Del Sarto, 2005, 2007; Batini, Giusti, 2008).

Le storie costituiscono, nell'orientamento narrativo, un importante strumento di facilitazione: non soltanto, come sostengono alcuni, fluidificando procedimenti di tipo autobiografico che consentano l'esplicitazione, l'interpretazione e la risignificazione della storia di un soggetto (comunque necessaria), ma proprio come strumenti orientativi. Le narrazioni, infatti, sono in grado di produrre vantaggi attraverso:

- la condivisione e negoziazione dei significati che allena sia le capacità empatiche che quelle interpretative;
- stimolando l'immaginazione e l'abitudine a costruire ipotesi e schemi di azioni per il futuro;
- sviluppando la capacità di assumere diversi punti di vista;
- sviluppando capacità strategiche,

il tutto attraverso procedimenti di tipo diretto e metaforico e utilizzando una dimensione costitutiva del pensiero (il pensiero narrativo).

Risulterà chiaro come l'allenamento alla prefigurazione e gestione di situazioni, l'immaginazione di diversi percorsi possibili, le ipotesi relative a diverse modalità di fronteggiamento e superamento di ostacoli siano in diretta connessione con la resilienza.

I processi attraverso i quali ci raccontiamo e definiamo, attraverso cui attribuiamo significato all'esperienza nostra ed altrui, attribuiamo valore agli avvenimenti e i processi attraverso i quali immaginiamo e progettiamo il futuro (traducendolo poi i progetti in azioni) sono processi eminentemente narrativi che si svolgono, in gran parte, a livello pre-riflessivo (Smorti, 2007): per questo può essere estremamente utile sviluppare competenze narrative e usare le narrazioni per (ri)costruire la propria identità e (ri)progettare il proprio futuro con componenti forti di intenzionalità e riflessività.

### 3. La resilienza

Come è noto, non è possibile scegliere tutte le esperienze e le sfide che si affrontano nel corso della vita: molti eventi sono casuali e imprevedibili e non tutti sono positivi. L'unica cosa che possiamo decidere direttamente, in quelle situazioni, è come affrontarle, come porsi di fronte alle avversità e le difficoltà che, comunque, si presenteranno. La disposizione mentale atta a fronteggiare un'avversità nella vita si chiama resilienza, ed è la capacità dell'uomo di affrontare i momenti più difficili, di superarli e di uscirne, in qualche modo, rinforzati.

La resilienza e l'abilità di far fronte alle sfide della vita, comprendendo le risorse da attivare per ritrovare una dimensione positiva (Walsh, 2003), e quindi viene definita come adattamento positivo del soggetto, inteso come capacità di attuare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza, a seguito di esperienze critiche (Milani, Lus, 2010). I fattori di resilienza sono potenzialmente modificabili e quindi possono costituire aree di interesse sulle quali dirigere sforzi di prevenzione efficaci (Garista 2019). A livello scolastico, la resilienza gioca un ruolo determinante nel riuscire a far fronte a piccoli e grandi fallimenti (da un brutto voto in un'interrogazione a una bocciatura), sia per le questioni prettamente didattiche che quelle di gestione degli affari sociali e di vita. La promozione della resilienza in contesti educativi incoraggia quindi i processi di empowerment, inclusione e socializzazione, cooperazione e solidarietà, nonché la partecipazione di individui, gruppi e comunità. La resilienza ha una stretta connessione con l'orientamento: «Le cinque dimensioni ritenute essenziali e rappresentative della natura attiva e adattabile dell'occupabilità disposizionale sono: l'apertura al cambiamento lavorativo, la resilienza di carriera, la proattività di carriera, la motivazione alla carriera e l'identità lavorativa» (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014, p. 50).

La resilienza è quindi una dimensione essenziale perché i soggetti resilienti tendono ad avere autovalutazioni positive e visioni positive della vita, e questo li rende maggiormente propensi ad agire e a perseverare nel perseguimento dei propri obiettivi (Batini et al., 2017; Batini et al., 2018). Le persone resilienti tendono a pensare di poter affrontare le difficoltà e di raggiungere gli obiettivi di carriera che si pongono con maggiore fiducia e costanza.

L'approccio dell'orientamento narrativo in questo senso può diventare uno strumento utile per il potenziamento della resilienza in quanto l'utilizzo di materiale narrativo mobilita diversi processi cognitivi. Processare un elemento di narrazione da parte del cervello umano significa anche comprendere le intenzioni, gli obiettivi, le emozioni nonché altri stati mentali dei personaggi,



ciò che viene definito come processo di mentalizing e che ci consente di relazionarci con gli altri.

L'immedesimazione ed il confronto con i personaggi di storie consentono quindi ai soggetti di individuare altre possibilità, altri percorsi, altre reazioni per somiglianza o differenza, passando in rassegna alternative e percorsi possibili.

Il confronto e la risignificazione della propria storia attraverso le storie degli altri potrebbe quindi consentire un empowerment di dimensioni cognitive come quelle di coping e resilienza.

#### 4. Lo strumento utilizzato: RPQ

Al fine di indagare diverse componenti della resilienza e dunque eventuali benefici conseguenti al laboratorio di Pedagogia Sperimentale, è stata effettuata una rilevazione ex ante ed una ex post, utilizzando lo strumento RPQ (Resilience Process Questionnaire) (Laudadio et al. 2011), strumento di autovalutazione dei processi di resilienza, in grado di rilevare la capacità del soggetto di sollevarsi dopo un trauma, superarlo e, possibilmente, utilizzarne gli aspetti "positivi".

Lo strumento, composto da 15 item su una scala Likert a 5 punti (per niente d'accordo – del tutto d'accordo), si articola in tre dimensioni, ciascuna delle quali raggruppa competenze e risorse diverse nella gestione di eventi traumatici: Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale (RPD), Reintegrazione Resiliente (RR), Ritorno all'Omeostasi (RO)<sup>3</sup>.

La procedura di rilevazione prevedeva una somministrazione dell'RPQ in ingresso a gruppi sperimentali e gruppi di controllo, un intervento di orientamento narrativo, condotto dai consulenti di orientamento dell'Associazione Pratika nei gruppi sperimentali, mentre i gruppi di controllo proseguivano con la normale attività didattica, e una nuova rilevazione nei due gruppi. Per ottenere l'effect size si sottraeva poi il primo risultato al secondo di ciascun partecipante per poi effettuare analisi mediante ANOVA o t-test, a seconda della numerosità del campione.

3 Secondo il modello di Richardson (1990), che ha ispirato la realizzazione di tale strumento, le tre aree si presentano nel seguente modo:  
 – RPD: Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale, punteggi superiori a 8 sono tipici di un soggetto che non è in grado di superare eventi traumatici o stressanti e che manca della forza per affrontarli, superarli o accettarli.  
 – RR: Reintegrazione Resiliente, punteggi superiori a 8 si associano ad una forte resilienza del soggetto.  
 – RO: Ritorno all'Omeostasi, punteggi superiori a 8 sono caratteristici di soggetti che di fronte al trauma tentano di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma.

#### 5. I risultati

I dati sono stati analizzati, facendo una media di quelli che sono gli incrementi (o i decrementi) dei punteggi ottenuti dai ragazzi ai test. In pratica, si tratta di sottrarre al punteggio ottenuto da ogni ragazzo alla seconda somministrazione, quello della prima. Poi si sono calcolate le medie di tali incrementi (o decrementi) sia per il gruppo sperimentale che per quello di controllo. Infine, si passa ad analisi statistica tali medie, per vedere se differiscono fra loro in maniera statisticamente significativa (e quindi se c'è una differenza promossa dalle attività inserite nel percorso).

In figura 1 i risultati per quel che riguarda la sperimentazione dei percorsi implementati a Gubbio.

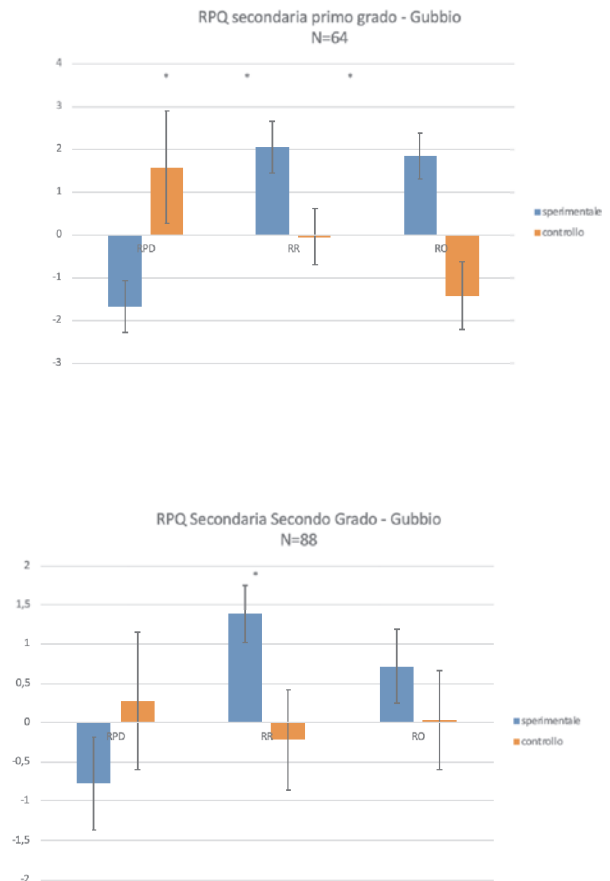


Fig. 1 – Risultati sperimentazione svolta a Gubbio. Un asterisco indica significatività statistica



I risultati per quel che riguarda la secondaria di secondo grado presenta significatività statistica per tutte le dimensioni della scala ovvero *Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale* (RPD) ( $t=-2.191, p<0,05$ ): fa riferimento all'incapacità di superare gli eventi traumatici e di non avere la forza necessaria per affrontarli o accettarli, e come si può vedere il gruppo sperimentale scende, come ci si aspetterebbe in relazione ad una crescita emotiva; *Reintegrazione Resiliente* (RR) ( $t=2.330, p<0,05$ ): è associata ad una forte capacità di resilienza del soggetto, quindi a strategie di coping funzionali e ad alti livelli di consapevolezza e accettazione della vita anche in relazione ad aspetti spiacevoli; *Ritorno all'Omeostasi* (RO) ( $t=3.358, p<0,05$ ): rappresenta il tentativo della persona di far fronte agli eventi traumatici per ripristinare lo stato precedente allo stress senza che ci sia una crescita individuale o lo sviluppo di caratteristiche resilienti. Per quel che riguarda la secondaria di secondo grado, è la RR che segna una differenza significativa ( $t=2.204, p<0,05$ ).

In figura 2 i risultati delle sperimentazioni svolte nel territorio di Arezzo e Firenze su diverse scuole secondarie di secondo grado.

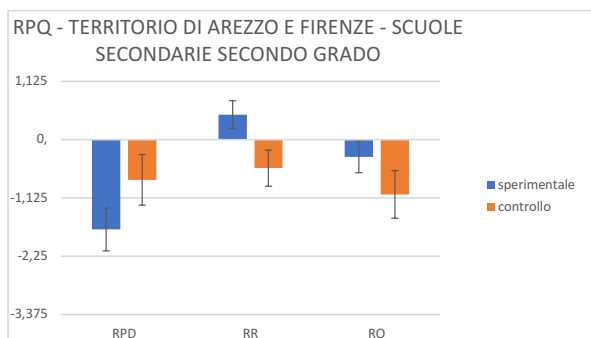


Fig. 2 – Risultati analisi sperimentazione territorio di Arezzo e Firenze

L'analisi dei risultati mostra una tendenza maggiore alla riduzione della RPD per il gruppo sperimentale ma senza arrivare a significatività statistica, ma ancora una volta, la dimensione più importante, ovvero la RR (reintegrazione resiliente) presenta un netto miglioramento per il gruppo sperimentale a confronto di quello di controllo ( $F=5.565, p<0,05$ ).

Infine, in figura 3 i risultati preliminari per quel che riguarda il territorio della Toscana.

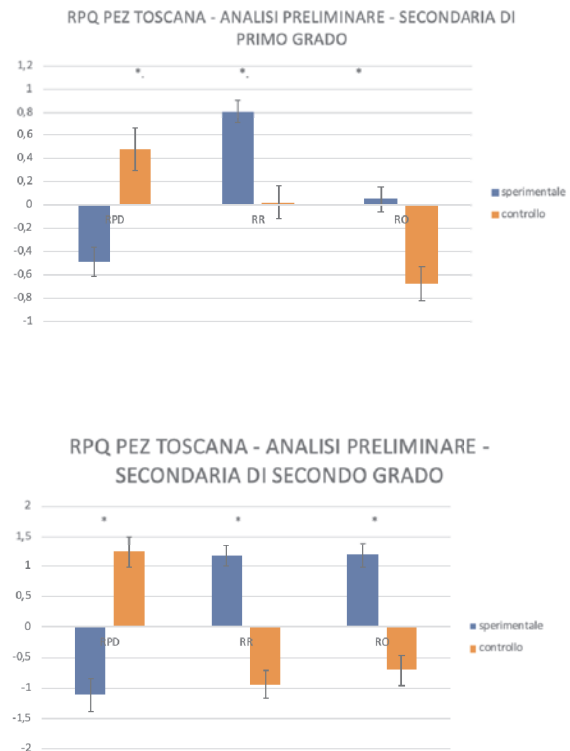


Fig. 3 – Risultati PEZ Toscana

Anche in questo caso, il gruppo di controllo differisce in maniera statisticamente significativa in tutte le dimensioni sia per quel che riguarda la secondaria di primo grado (RPD:  $F=16.250, p<0,001$ ; RR:  $F=17.102, p<0,001$ ; RO:  $F=12.241, p<0,001$ ), sia per quel che riguarda la secondaria di secondo grado (RPD:  $F=30.521, p<0,001$ ; RR:  $F=52.122, p<0,001$ ; RO:  $F=33.494, p<0,001$ ).

### 5.1 I risultati sul gradimento dei partecipanti e delle insegnanti coinvolte

In ogni sperimentazione, oltre che i test sopra riportati, sono stati somministrati questionari di gradimento agli insegnanti coinvolti, ed inoltre sono stati raccolti dati qualitativi rispetto alle impressioni avute dagli studenti. I risultati mostrano, come si evince dai grafici in figura 4 (alcune delle risposte, le più rappresentative), che i percorsi implementati hanno raggiunto ottimi livelli di gradimento, sia da parte degli studenti, e soprattutto quelli delle scuole secondarie di primo grado, che degli insegnanti che hanno partecipato.

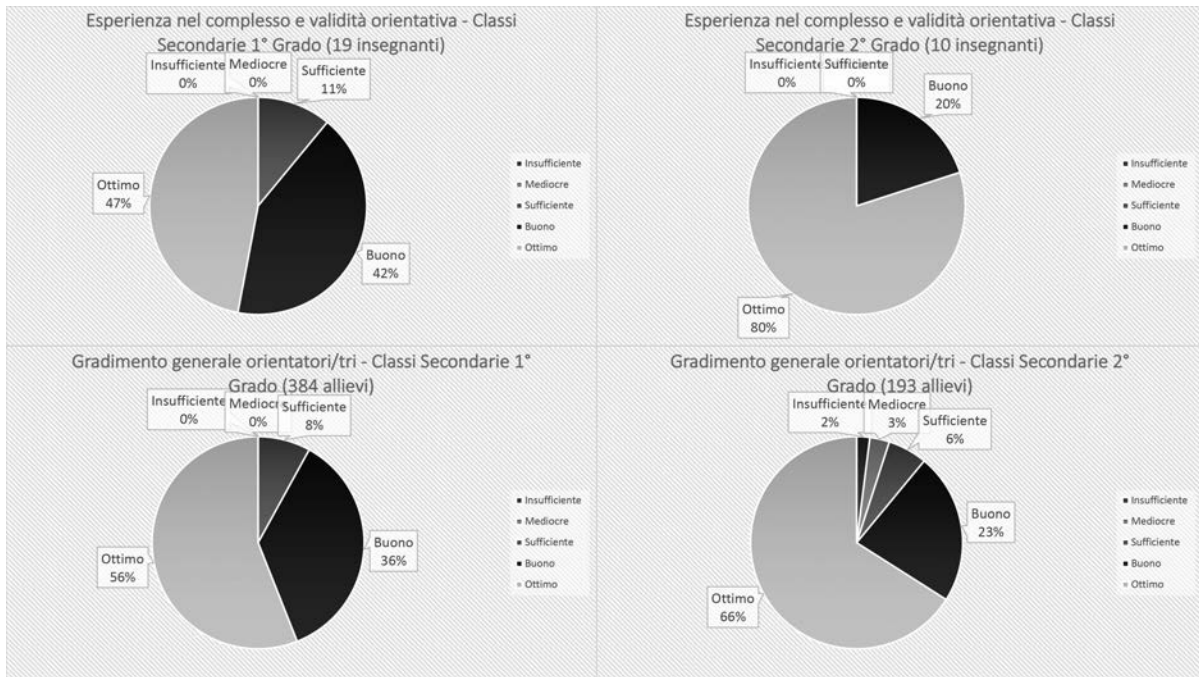


Fig. 4 – Risultati per insegnanti e studenti coinvolti riguardo al gradimento generale del progetto

Infatti, per quel che riguarda gli studenti, in secondaria di primo grado le valutazioni “buono” e “ottimo” raggiungono l’87% di frequenza di risposta, e nella secondaria di secondo grado l’80%.

Per le insegnanti della scuola secondaria di secondo grado le frequenze di risposta “buono” e “ottimo” raggiungono il 100% dei rispondenti,

mentre nella secondaria di primo grado l’89%, anche se il restante 11% rimane comunque nella fascia “sufficiente”. Per quel che riguarda le insegnanti, come si evince in figura 5, è interessante constatare come ritengano che le azioni implementate siano altamente integrabili con i metodi e gli obiettivi di apprendimento curricolari.

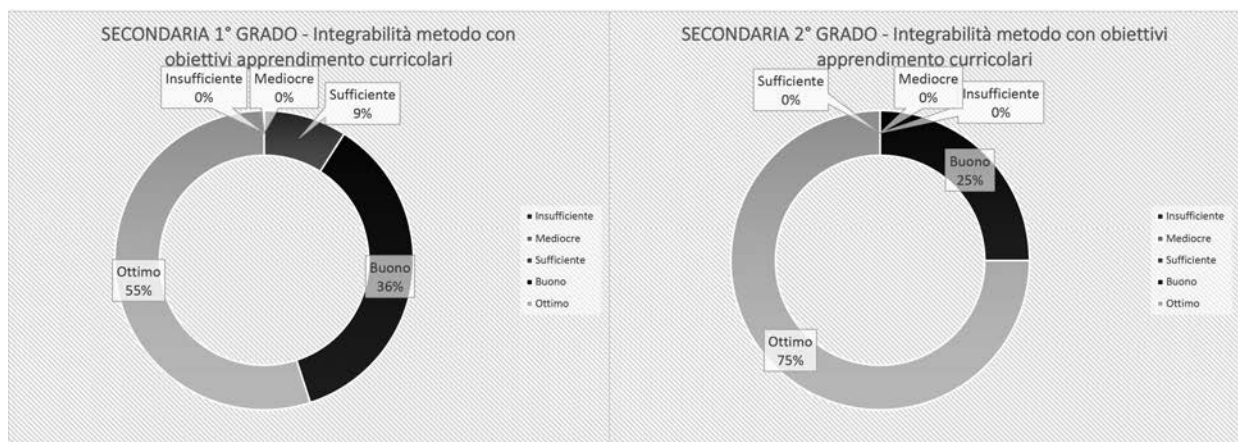


Fig. 5 – Risposte degli insegnanti riguardo l’integrabilità dei percorsi implementati



Infine, molto positivi e in linea con i risultati sulla resilienza sembrano essere i dati qualitativi raccolti con gli studenti (dei quali vediamo alcuni

esempi rappresentativi delle differenti categorie di risposta nella fig. 6).

Il progetto mi è servito a:

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| Area della percezione di sé e delle proprie risorse | Organiz-zarmi meglio  | Essere più sicura di me e di ciò che so fare (limiti ma anche risorse) | Esprimermi meglio Smettere di vergognarmi di parlare in pubblico | A darmi degli obiettivi e perseguirli. |
| Area della relazione                                | Ad aprirmi e confidarmi con gli altri per stare meglio                      | Conoscere lati del carattere dei miei compagni che non conoscevo       | Comprendere i punti di vista                                     |  |
| Area del futuro e delle intenzioni                  | L'importanza di ragionare con la propria testa e non con quella degli altri | A spiegare le mie motivazioni e chiarmi sempre i miei dubbi            | Definire in modo chiaro obiettivi e motivazioni                  | A pensare al futuro e progettarlo.     |

Fig. 6

Come si evince dai commenti, i ragazzi, oltre che per le evidenze riportate dai dati analizzati, parlano di dimensioni personali, come il superamento della timidezza, il pensiero orientato su una visione positiva del futuro e delle capacità e potenzialità personali, sia dal punto di vista delle risorse personali che nell'interazione sociale, tutte dimensioni che si rifanno a concetti di autostima percepita, autoefficacia percepita e coping e resilienza.

## 6. Discussione

I percorsi implementati, visti i risultati ai test dei partecipanti, sembrano essere in grado di mobilitare tutte quelle risorse necessarie nei soggetti per promuovere dimensioni trasversali che sottendono alle capacità di coping, resilienza ed autoefficacia percepita dei soggetti. Le attività proposte consentono di esplicitare il processo di immedesimazione stimolato dalla lettura ad alta voce, condurlo alla riflessività per riflettere su proprie dimensioni, in modo da sviluppare nuovi punti di vista e considerazioni su se stessi in un gioco di specchi guidato dalla narrazione. Queste attività paiono favorire la prefigurazione di futuri possibili plurali, sembrano consentire di elaborare strategie alternative per la gestione delle situazioni che potrebbero riflettersi, a loro volta, sulle abilità di resilienza. Già la sola lettura o l'ascolto di storie è un potente strumento che consente di produrre attivazioni di diverse aree cerebrali deputate non solo alla codifica narrativa, ma alla simulazione anche visiva di ciò che viene rappresentato nel testo

(Marr, 2004). Inoltre, i processi di mentalizing, fondamentali nella codifica narrativa, consentono ai soggetti di rappresentare e decodificare quelli che sono gli scopi, le emozioni, i pensieri e le intenzioni dei personaggi (Batini, 2018). Attraverso la corrispondenza fra le storie narrate e le memorie di ciascun soggetto, si sono potute innescare alcune dinamiche. Ad esempio invitando i soggetti a individuare gli ostacoli esterni incontrati nella propria vita per, successivamente, trarne le risorse che quegli ostacoli hanno consentito (o costretto) a sviluppare, si è prodotto una sorta di *insight* che contribuisce a una rivalutazione delle proprie capacità di fronteggiamento delle difficoltà e una risignificazione positiva della propria vita. È proprio in questo confronto, fra la storia ascoltata e la propria che si possono individuare possibilità di azione nuove, così come percorsi e reazioni alle avversità diverse da quelle messe in atto in precedenza. In un contesto dove attivamente gli studenti hanno anche potuto confrontarsi fra di loro, condividere emozioni, paure e individuazione soprattutto delle diverse abilità e capacità da poter mettere in atto, possono sorgere quindi nuovi modi di pensare e pensarsi, in una visione prospettica di continua crescita e valorizzazione di sé. Le storie quindi diventano uno strumento per guidare questo processo di empowerment, grazie alla capacità e alla forza che le storie hanno nel far riflettere, immaginare, empatizzare e dare punti di vista che ancora non avevamo immaginato. Pur nei diversi percorsi e contesti, accomunati dal metodo, i risultati delle tre ricerche offrono importanti conferma circa la capacità dell'orientamento narrativo di promuovere la resilienza.



## Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2005). Introduzione. In F. Batini (ed.), *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Atkinson P.A., Atkinson J.M., Martin C.R., Rankin J., (2010). *Historical perspectives on resilience and concepts of relevance for mental health*, rfs CXXXIV, 1.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azioni*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Batini F. (2011a). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini F. (2011b). *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini F., Bartolucci M. (2014). Lettura, memoria e decadimento cognitivo. *Formazione, Lavoro e Persona*, IV, 11.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study. *Dementia e Neuropsychologia*, 10(2), 127-133, June 2016 DOI: 10.1590/S1980-5764-2016DN1002008
- Batini F., Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*. Roma: Carocci.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2015). *Non studio, non lavoro, non guardo la tv. Quaderno di lavoro del IV convegno biennale sull'orientamento narrativo Le storie siamo noi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2013). *Autori e interpreti delle nostre storie. Quaderno di lavoro del IV convegno biennale sull'orientamento narrativo Le storie siamo noi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Batini F., Salvarani B. (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, 6, novembre-dicembre.
- Batini F., Salvarani B. (1999b). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo. *Rivista dell'istruzione*, 6, novembre-dicembre.
- Batini F., Zaccaria R. (eds.) (2000), *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F., Bartolucci M. (2017). Orientamento narrativo e resilienza. *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*, 28-39.
- Batini F., Bartolucci M., De Carlo E. (2017). Fight Dispersions Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 201-212.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (2005). *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Ferstl E.C., Neumann J., Bogler C., Von Cramon D.Y. (2008). The extended language network: a meta analysis of neuroimaging studies on text comprehension. *Human brain mapping*, 29(5), 581-593.
- Ferstl E.C., Rinck M., Von Cramon D. Y. (2005). Emotional and temporal aspects of situation model processing during text comprehension: An event-related fMRI study. *Journal of cognitive Neuroscience*, 17(5), 724-739.
- Frith U., Frith C.D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1431), 459-473.
- Grimaldi, Porcelli, Rossi (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. *Osservatorio Isfol*, 1-2/2014, ISFOL, Roma.
- Judge T.A., Thoresen C.J., Pucik V., Welbourne T.M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84, 107-122.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema*. Laterza: Roma-Bari.
- Peterson C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Nelson K. (2003). Narrative and the emergence of a consciousness of self. *Narrative and consciousness*, 17-36.
- Zwaan R.A., Radvansky G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162.



# INTERCULTURA E NARRAZIONE. UNA STRATEGIA CHIAVE PER LA RIDUZIONE DEL PREGIUDIZIO

**Gianluca Consoli, Giordana Szpunar**  
(Università degli Studi di Roma, La Sapienza)

## ABSTRACT

Secondo i dati MIUR più recenti, nella scuola italiana vi sono circa il 9% di studenti di origine straniera che hanno un *background* di migrazione, familiare o diretta. Tale contesto multietnico richiede politiche e pratiche inclusive e interculturali e, soprattutto, interventi educativi che mirino a ridurre pregiudizi e stereotipi.

L'intervento si focalizza sulle strategie di riduzione del pregiudizio sperimentate dalla ricerca psicosociale che prevedono un uso delle narrazioni finzionali. A partire dalla definizione dell'io come sé narrativo si delineano le diverse direzioni nelle quali la narrazione, nello specifico di natura finzionale, può modificare l'io, con attenzione agli effetti sul *mind reading*, sugli atteggiamenti e sul comportamento prosociale. In secondo luogo, si presenta la strategia di riduzione del pregiudizio basata sull'ipotesi del contatto e, in particolare, sul contatto esteso. Infine, si analizza la specifica applicazione della strategia del contatto esteso attraverso il ricorso alle narrazioni finzionali. Tale strategia appare per sua natura particolarmente funzionale al contesto scolastico e facilmente applicabile nella didattica ordinaria.

**Parole chiave:** educazione interculturale, pregiudizio, narrazione, finzione, contatto esteso

According to the most recent MIUR data, youths of foreign origin represent the 9% of all the school population. They have a family or direct migration background. This deep transformation of the Italian school system, which has become multiethnic and multicultural in a short period of time, urgently requires the adoption of inclusive policies and practices in an intercultural perspective. In line with this point of view, the experimental research clearly suggests that cultural integration is a key condition for achieving an effective and quality school (Scheerens, 2018).

This paper focuses on a crucial factor for realizing a successful intercultural education: the reduction of prejudice towards foreign students. This factor is largely ignored in the MIUR document *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014). It is undoubtedly true that new arrivals are progressively reduced and that the larger part of foreign students are migrants' sons born in Italy. However, this situation absolutely does not exclude that, as a consequence of their familiar background and cultural diversity, these students can be perceived as outgroup members and, as such, even stigmatized.

The paper proposes a general strategy for reducing prejudice, based on intergroup contact through fictional narratives. The effectiveness of this strategy is supported by relevant evidence, in particular collected by cognitive psychology and social psychology. Moreover, according to the *Indicazioni Nazionali*, the relevance of narratives and also of fictional narrative is ubiquitous in the school curriculum. So, the proposed strategy can be easily implemented as an ordinary teaching strategy on the basis of small changes. Also, these changes are derived from the reported evidence. The paper starts with the definition of the narrative self (Conway, 2005; McAdams, 2013) and stresses the evidence about the impact of fictional narratives on the self, particularly on mind reading, attitudes, and prosocial behavior (Djickic et alii, 2009; Johnson, 2012; Bal, Veltkamp, 2013). Then the article defines the construct of prejudice (Dovidio et alii, 2010) and analyzes the main strategies for reducing it, with a special focus on the strategies centered on the intergroup contact (Brown, Hewstone, 2005; Moyer-Gusé, Dale, Ortiz, 2018). Finally, the article discusses the evidence recently collected concerning the strategy centered on the contact through fictional narratives (Vezzali et alii, 2015) and derives from it relevant indications for improving learning strategies devoted to reduce prejudice.

**Key words:** intercultural education, prejudice, narrative, fiction, extended contact



## Introduzione

Secondo i dati MIUR più recenti, nella scuola italiana vi sono circa il 9% di alunni e studenti di origine straniera che hanno un *background* di migrazione, familiare o diretta. Questa profonda trasformazione del sistema scolastico italiano, reso multietnico e multiculturale in un lasso di tempo piuttosto ridotto, richiede con urgenza la messa in opera di politiche e pratiche inclusive in chiave di intercultura. D'altra parte, come dimostrano le ricerche sperimentali in materia, la necessità di affrontare la sfida dei contesti multiculturali e di muoversi verso approcci interculturali è indispensabile per realizzare una scuola efficace e di qualità (Scheerens, 2018).

Questo articolo focalizza un presupposto cruciale per realizzare una piena educazione interculturale, sostanzialmente ignorato nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014): la riduzione del pregiudizio verso gli alunni e gli studenti stranieri. Anche se sono sempre meno i neo-arrivi e la maggioranza degli alunni e studenti stranieri è costituita da figli di immigrati nati in Italia, questo non toglie affatto che a motivo della loro provenienza familiare e diversità culturale questi ultimi possano essere percepiti come outgroup ed essere come tali anche oggetto di stigma.

Nello specifico, l'articolo propone una strategia di riduzione del pregiudizio di natura generale, centrata sull'utilizzo delle narrazioni finzionali. L'efficacia di questa strategia viene mostrata sulla base dei risultati scientifici pertinenti, tratti in modo particolare dalla psicologia cognitiva e dalla psicologia sociale. Inoltre, considerato che i documenti programmatici nazionali conferiscono ampio spazio alla narrazione finzionale per tutti gli ordini di scuola e per tutti i percorsi scolastici, la strategia proposta può essere facilmente accessibile alla didattica ordinaria attraverso ridotti aggiustamenti mirati, anche in questo caso ricavati dall'evidenza sperimentale presa in esame.

L'articolo muove dalla definizione dell'io come sé narrativo. Su questa base, vengono delineate le diverse direzioni nelle quali la narrazione, nello specifico di natura finzionale, può modificare l'io, con particolare attenzione agli effetti sul *mind reading*, sugli atteggiamenti e sul comportamento prosociale. Sempre in riferimento ai dati scientifici disponibili e alla riflessione pedagogica, viene poi definito il pregiudizio e vengono descritte le principali strategie di riduzione del pregiudizio, con particolare attenzione all'ipotesi del contatto intergruppo. Infine, viene focalizzata la strategia proposta attraverso l'esame dell'evidenza raccolta recentemente in merito alla riduzione del pregiudizio attraverso l'applicazione del cosiddetto contatto esteso, in particolare del contatto realizzato attraverso il ricorso alle narrazioni finzionali.

## 1. L'io come sé narrativo

Nella biologia, nelle neuroscienze evolutive, nella psicologia e nella filosofia della mente vi è un largo accordo nel ritenere che la versione finale del cervello *sapiens* sia caratterizzata da una struttura narrativa. Da questo punto di vista, negli ultimi anni è largamente accettato che un adulto normale esperisce e concepisce la propria vita come una narrazione, cioè una collezione più o meno integrata di storie (Gallagher, 2011).

Per gli scopi di questo articolo, è utile muovere dalla concezione dell'io come "sé di lavoro" [working self] (Conway, 2005). In questa prospettiva l'io è costituito da un insieme complesso di scopi attualmente attivi e credenze sul sé associate a tali scopi. Da una parte, l'io è costituito da una gerarchia di scopi e sotto-scopi attivi che coordina i processi di controllo, determina la codificazione dell'informazione, favorisce la costruzione di memorie. Dall'altra parte, l'io è strettamente interconnesso con la memoria. Precisamente, la memoria di lungo termine, costituita da memorie episodiche concrete e da conoscenze autobiografiche astratte e concettuali, rappresenta il data base dell'io che vincola ciò che è, ciò che è stato, ciò che può essere. La continua interazione tra le due componenti del sé di lavoro, gli scopi e la memoria a lungo termine incrementa progressivamente la formazione di un insieme interiorizzato e in evoluzione di storie che spiegano, a sé e agli altri, chi era l'io, chi è e chi sarà. Emerge così un sé narrativo internamente sfaccettato, dotato di capitoli, di scene chiave, di punti di rottura, di personaggi principali, di linee narrative che si intersecano (McAdams, 2013).

Dunque, l'io come sé narrativo rappresenta una sequenza significativa e strutturata di eventi causalmente collegati relativi al sé che rende la vita di una persona dotata di identità, coerenza, significato e finalità. Questa narrazione ha una coerenza causale, in quanto spiega come un evento personale ha condotto a un altro evento, e una coerenza tematica, perché identifica dei temi principali che integrano molti episodi personali (McAdams, Olson, 2010). In questo quadro generale è del tutto evidente che l'io perde definitivamente la natura di essenza astratta immodificabile per acquisire lo statuto di una rete articolata e stratificata di storie, vere, verosimili, finzionali, fittizie (Dennett, 1991). Chi sono io è la storia della mia vita che racconto – o meglio la molteplicità di storie che racconto di me. L'io, cioè, non può più essere nettamente separato dalla propria auto-interpretazione e dai processi di immaginazione richiesti per esplorare e dare forma alla rete di storie che viene raccontata (Zahavi, 2012).





## 2. L'impatto della narrazione (finzionale) sull'io

Se questa descritta è la natura dell'io, è inevitabile chiedersi quanto le narrazioni esterne di natura sociale, anche di tipo finzionale, abbiano il potere di modificare i sé narrativo. E infatti proprio su questo tema negli ultimi anni vi è stata una vera e propria esplosione di indagini empiriche. Per una panoramica sistematica su queste ricerche si veda Consoli (2018). In questa sede si farà solo riferimento alle indagini pertinenti allo scopo di fondo del saggio.

Intanto, in questo ambito di ricerca per narrazione si intende una sequenza significativa e strutturata temporalmente di eventi collegati tra loro in modo causale (Herman, 2002; Fludernick, 2006). Essa richiede la presenza almeno di un cambiamento in uno stato di cose: le azioni o gli eventi sono in ordine cronologico tra di loro e stanno in una qualche relazione causale uno con l'altro. Tipicamente, la narrazione ha una struttura identificabile con un inizio, una parte centrale e una fine durante le quali qualche tema è portato a uno stato di completamento. La finzione rappresenta un sottoinsieme della narrazione che tipicamente ha come oggetto il sé e le sue interazioni nel mondo sociale (Oatley, 2016). Le narrazioni finzionali prendono in considerazione situazioni complesse costituite da molteplici processi interagenti. Da questi processi emergono proprietà imprevedibili a priori sulla base dei singoli elementi in gioco. Le narrazioni finzionali seguono l'emergere di queste possibilità, fornendo così concrete esperienze simulative del mondo sociale (Mar, 2018).

Va sottolineato che gli studi indicano con chiarezza che l'impatto della finzione, per definizione disancorata dalla verità fattuale, sull'io è talmente potente che i soggetti apprendono da essa addirittura credenze riferite al mondo reale. Per esempio, nello studio di Marsh e colleghi (2003) i partecipanti leggono delle storie finzionali che contengono riferimenti periferici a informazioni relative al mondo reale. Eseguono poi un test di conoscenza generale, nel quale alcune domande corrispondono a fatti raccontati nelle storie. I risultati mostrano che i partecipanti rispondono appropriatamente a più domande dopo aver letto le storie che riportano i fatti in questione. Addirittura, se vengono inserite informazioni fattuali false, i partecipanti tendono a replicarle nel test. Attraverso la finzione, però, non vengono modificate solo le credenze riferite al mondo reale, ma anche quelle relative al sé. A questo proposito, per esempio, lo studio di Djikic e colleghi (2009) mostra che i soggetti che leggono la storia breve di Chekhov *La signora con il cane* riportano nei test di personalità cambiamenti emotivi più significativi di chi legge una versione documentaristica della storia.

L'influenza delle narrazioni finzionali è note-

vole anche sugli atteggiamenti e sul comportamento prosociale. Considerata la complessità e l'estensione delle ricerche in merito (Consoli, 2018), in questa sede si farà riferimento esclusivamente a due studi ormai classici, rilevanti per gli scopi di questo saggio.

Nello studio di Bal e Veltkamp (2013) un gruppo di partecipanti legge una parte di una storia di Sherlock Holmes (nel secondo studio il primo capitolo di *Cecità* di Saramago), mentre un altro gruppo legge una selezione di articoli di giornali emotivamente coinvolgenti. Sulla base dell'autovalutazione dei partecipanti, l'empatia affettiva, misurata prima della lettura, subito dopo e una settimana dopo, cresce nel tempo, secondo la modalità del cosiddetto "effetto dormiente assoluto". Tuttavia, questo effetto si verifica solo per i soggetti assorbiti dalla storia e trasportati nel mondo finzionale. Per gli altri, invece, si verifica il contrario: i partecipanti non coinvolti divengono nel tempo meno empatici. Allo stesso modo, lo studio di Johnson (2012) conferma il ruolo chiave del trasporto nei confronti dell'impatto della finzione sui comportamenti reali di natura prosociale. Dopo la lettura di una storia scritta appositamente per produrre sentimenti di compassione, quando un ricercatore fa cadere "accidentalmente" una penna di fronte al partecipante, è più probabile che i partecipanti che si autovalutano più coinvolti e più empatici verso i personaggi della storia mostrino comportamenti di aiuto.

Di interpretazione più difficile è l'evidenza relativa agli effetti della finzione sull'empatia cognitiva, intesa come capacità di comprendere l'altro. Nel noto esperimento del 2013, Kidd e Castano riportano che una singola e rapida esposizione a un breve estratto di finzione letteraria può immediatamente migliorare l'empatia cognitiva, come misurata dal "Reading the Mind in the Eyes Test" (RMET). In questo test si mostrano delle immagini della zona degli occhi e si chiede di scegliere quale tra quattro termini indicanti uno specifico stato mentale corrisponde meglio all'immagine. Per quanto alcune repliche non hanno confermato i risultati di Kidd e Castano (2013), è importante sottolineare che laddove vi è stata una conferma, si è constatato che il trasporto è il fattore chiave (Black, Barnes 2015).

## 3. La narrazione e la riduzione del pregiudizio

La riflessione pedagogica mostra come nei contesti educativi in generale e nei contesti educativi multietnici e multiculturali in particolare, la narrazione, rappresenti uno strumento potente di inclusione. La lettura di testi narrativi, individuale o ad alta voce, stimola la produzione di significati, promuove atteggiamenti empatici, contribuisce ad allenare la capacità di comprendere lo stato men-



tale altrui (Batini, Bartolucci, 2019), favorisce la costruzione di comunità di pratiche (Batini, Giusti, 2008; Giusti, 2011), costituisce una forma di mediazione sociale che ha un valore implicitamente educativo (Giusti, 2012).

Dunque, accanto alla promozione di occasioni per conoscere l'altro, facilitare il decentramento cognitivo, arricchire le conoscenze disciplinari con punti di vista altri, promuovere la ricerca di soluzioni comuni, i contesti educativi multiculturali dovrebbero promuovere e favorire l'uso della narrazione e il racconto condivisi per poter agire più facilmente sul clima relazionale, sul potenziamento del pensiero critico e riflessivo e, dunque, sulla riduzione di stereotipi e pregiudizi controllando le forme visibili e implicite della discriminazione (Biagioli, 2019).

L'ascolto e la lettura di narrazioni sono stati sperimentati anche in ambito psicosociale come strumenti da utilizzare nelle strategie di riduzione del pregiudizio basate sull'ipotesi del contatto esteso.

Il pregiudizio, considerato nel contesto della riflessione psicosociale, è definito come un «atteggiamento a livello individuale (soggettivamente positivo o negativo) nei confronti di gruppi e dei loro membri, che crea o mantiene rapporti gerarchici tra i gruppi stessi» (Dovidio et al., 2010, p. 7). Lo stereotipo, considerato il nucleo cognitivo del pregiudizio, è definito come insieme di «associazioni e credenze sulle caratteristiche e gli attributi di un gruppo e dei suoi membri che determinano il modo in cui le persone pensano e rispondono al gruppo» (ibidem). Il processo cognitivo che determina lo stereotipo, la categorizzazione, ha un ruolo decisivo e irrinunciabile per l'individuo, perché semplifica la complessità del mondo esterno riducendo l'enorme quantità degli stimoli da cui è caratterizzato e rendendolo così comprensibile. Tuttavia, a fronte di una innegabile utilità per la vita quotidiana, lo stereotipo e i pregiudizi ad esso connessi, hanno una influenza negativa sulle relazioni sociali, poiché determinano un comportamento ostile, in molti casi automatico e inconsapevole, che «crea, mantiene o rinforza il vantaggio di qualche gruppo e dei suoi membri su altri gruppi e sui loro membri» (ivi, p. 8).

Allport (1954) è uno dei primi ricercatori ad analizzare il complesso fenomeno del pregiudizio mettendo in luce quanto esso sia connesso alla necessità cognitiva individuale di categorizzare gli stimoli del mondo esterno e alla tendenza a comportarsi nei confronti delle altre persone in base alla loro appartenenza a un gruppo. In termini generali, l'individuo comprende e conosce il mondo elaborando gli stimoli e organizzandoli in categorie (Cohen, Lefebvre, 2005). Il processo di categorizzazione consente all'individuo di raggruppare e discriminare, per somiglianza e per differenza, gli oggetti in classi, che vengono chiamate categorie

o concetti. Il processo di categorizzazione svolge l'indispensabile funzione di semplificare la complessità dell'ambiente, consentendo all'individuo di inserire un numero potenzialmente illimitato di stimoli in un numero limitato di categorie. D'altra parte, tuttavia, il processo di categorizzazione sociale influenza profondamente la percezione sociale, l'affetto, la cognizione e il comportamento (Dovidio et al., 2010, p. 14). Gli esperimenti mostrano come le categorie tendono ad autoalimentarsi, facendo in modo che le percezioni appaiano coerenti con le rappresentazioni cognitive. Tale tendenza fa sì che, in modo del tutto inconsapevole, si attivino una serie di processi emotivi e cognitivi che portano poi alla manifestazione di alcuni comportamenti. Da un punto di vista cognitivo si assiste a un fenomeno di assimilazione intracategoriale e differenziazione intercategoriale (Tajfel, Wilkes, 1963; Tajfel, 1969) che porta a sottostimare le differenze tra i membri della stessa categoria, arrivando a considerarli "tutti uguali", e, allo stesso tempo, a sovrastimare e amplificare le differenze tra i gruppi. Inoltre, le persone memorizzano informazioni più dettagliate sui membri dell'ingroup che sui membri dell'outgroup, ricordano meglio le caratteristiche per le quali i membri dell'ingroup sono simili e i membri dell'outgroup sono dissimili dal sé, ricordano informazioni meno positive sui membri dell'outgroup (Dovidio et al., 2010, p. 14). In altre parole, la categorizzazione attiva automaticamente e inconsciamente anche processi di distorsione cognitiva che, nel tentativo di raccogliere informazioni coerenti con lo stereotipo, confermano e alimentano lo stereotipo stesso (Devine, 1989). Da un punto di vista emotivo le persone tendono a sviluppare un sentimento più positivo verso i membri del proprio gruppo (*ingroup*) che verso i membri del gruppo esterno (*outgroup*) (Tajfel, 1981). La categorizzazione sociale, dunque, influenza fortemente il comportamento che le persone manifestano nei rapporti con membri di altri gruppi che si muoverà dalla maggiore propensione ad aiutare i membri dell'ingroup che i membri dell'outgroup, alla discriminazione esplicita e all'ostilità manifesta (Devine, 1989; Pettigrew e Meertens, 1995).

È per questo motivo che la ricerca psicosociale ha dedicato nel tempo ampio spazio a sperimentare efficaci strategie di riduzione del pregiudizio. Diverse sono le strategie che, a partire dagli anni '50 del '900 sono state messe alla prova. Una delle strategie di riduzione del pregiudizio più studiate, anche perché la prima ad essere sperimentata, è l'ipotesi del contatto intergruppi di Allport (1954). Allport, partendo dal presupposto che il pregiudizio sia determinato dalla mancanza di conoscenza tra i gruppi, dimostra che il contatto intergruppi ha effetti robusti e positivi sul miglioramento delle relazioni intergruppi, ma solo in presenza di alcune precondizioni facilitanti: il sostegno istituzio-



nale, lo status paritetico fra i membri dei gruppi, la cooperazione, l'obiettivo comune. Il contatto intergruppi è tuttora, a distanza di decenni, una delle strategie che continua a dimostrarsi tra le più efficaci nella riduzione del pregiudizio manifesto e implicito (Hodson, Hewstone, 2013). Una meta-analisi del 2006, svolta su più di 500 studi, mostra che il contatto generalmente riduce il pregiudizio intergruppi e che gli effetti si generalizzano all'intero outgroup, a prescindere dalle differenze geografiche, di gruppi target e di contesti. Gli effetti del contatto, inoltre, emergono relativamente a un'ampia gamma di target di outgroup (gruppi etnici, persone disabili, persone anziane, persone omosessuali). Le condizioni ottimali indicate da Allport non risultano essere essenziali per la riduzione del pregiudizio, ma la loro presenza porta generalmente a una riduzione maggiore (Pettigrew, Tropp, 2006).

Dal punto di vista cognitivo ciò che del contatto incide sul miglioramento degli atteggiamenti intergruppi e sulla riduzione del pregiudizio è il modo in cui esso modifica il processo di categorizzazione sociale e la percezione delle relazioni tra le categorie (Brown, Hewstone, 2005). Dal punto di vista affettivo, i fattori che incidono nell'efficacia del contatto intergruppi sono la diminuzione dell'ansia intergruppi (Paolini et alii, 2006) e l'aumento dell'empatia per i membri dell'outgroup (Pettigrew, Tropp, 2008).

L'ipotesi del contatto, seppur efficace, risulta difficilmente praticabile in alcune situazioni specifiche: si pensi ai contesti in cui i rapporti tra i gruppi sono conflittuali o quelli in cui è presente una elevata segregazione. Inoltre, in contesti in cui per realizzare il contatto è necessario "spostare" i gruppi, l'operazione potrebbe risultare eccessivamente costosa in termini economici e organizzativi (Vezzali, Giovannini, 2012).

È anche per questi motivi che, nel tempo, sono state sperimentate anche forme alternative e indirette di contatto risultate altrettanto efficaci: il contatto esteso o indiretto, che consiste nel sapere che un membro dell'ingroup ha una relazione stretta con un membro dell'outgroup (Turner, Hewstone, Voci, Paolini, Christ, 2007); il contatto tramite mass media o vicario, che si basa sulle interazioni parasociali (Schiappa, Gregg, Hewes, 2005) che gli spettatori intrattengono con i personaggi di programmi, film, serie televisive (Mutz, Goldman, 2010); il contatto immaginato, che prevede di immaginare di interagire con un membro dell'outgroup (Turner, Crisp, Lambert, 2007).

Il contatto esteso presenta degli evidenti vantaggi perché non necessita di una conoscenza diretta tra i membri dei diversi gruppi e può avere degli effetti su un numero ampio di persone (Hewstone, Voci, 2009).

Nell'ambito della più ampia strategia del contatto esteso sono stati svolti diversi esperimenti

sull'influenza della narrazione finzionale sulla riduzione del pregiudizio e degli stereotipi. Alcuni esperimenti utilizzano delle narrazioni strutturate ad hoc o che comunque prevedono storie di amicizia tra membri dell'ingroup e dell'outgroup o la presenza di personaggi appartenenti a un outgroup definito (Liebkind, McAlister, 1999) – musulmani (Johnson et al., 2013; Moyer-Gusé et al., 2018), disabili (Cameron, Rutland, 2006), dimostrando che la narrazione induce spontaneamente un atteggiamento empatico e stimola l'assunzione di prospettiva migliorando le relazioni intergruppi e riducendo il pregiudizio esplicito e implicito sulla categoria con cui è etichettato l'outgroup.

#### **4. La riduzione del pregiudizio: dalle ricerche alla didattica**

Rispetto agli esperimenti ricordati, nei quali il contatto esteso viene realizzato tramite storie di amicizia che sono scritte *ad hoc* e che contengono contatti tra personaggi ingroup e outgroup, lo studio di Vezzali e colleghi (2015) indaga gli effetti della narrazione finzionale sulla riduzione del pregiudizio secondo il presupposto teorico per il quale il contatto esteso tramite un personaggio finzionale di natura *fantasy*, raccontato in una storia rivolta al grande pubblico, abbia una efficacia più estesa. Proprio perché disancorato da uno specifico outgroup stigmatizzato oggetto della storia costruita *ad hoc*, questo tipo di narrazione finzionale può favorire la riduzione del pregiudizio verso una pluralità di gruppi stigmatizzati. Decisiva in questo senso è l'assunzione di prospettiva [*perspective taking*] quale fattore che media gli effetti del contatto esteso attraverso la finzione. Nell'esperimento di Vezzali e colleghi (2015) il cambio di prospettiva concerne l'identificazione con Harry Potter, personaggio *fantasy* che presenta valori sociali molto positivi, rispetto agli atteggiamenti verso gruppi stigmatizzati.

Lo studio è costituito da tre esperimenti. Il primo esperimento riguarda l'atteggiamento di bambini di alcune scuole elementari italiane verso i migranti. All'inizio i bambini completano un questionario relativo al loro atteggiamento verso i migranti. Poi, una volta a settimana per sei settimane consecutive, leggono dei passi tratti dal libro e li discutono con un ricercatore. Dopo l'ultima sessione, ripetono il questionario e viene verificato se e fino a che punto si sono identificati con Harry Potter o con Voldemort, il principale personaggio negativo che nella storia ha posizioni razziste. I risultati mostrano che i bambini che si sono identificati con Harry Potter migliorano il loro atteggiamento verso i migranti e, viceversa, i bambini che si sono identificati con Voldemort hanno peggiorato il loro atteggiamento.

Gli altri due esperimenti dello studio sono



compiuti in relazione ad altri due gruppi stigmatizzati, gli omosessuali e i rifugiati, rispettivamente con studenti di scuola superiore italiana e studenti universitari inglesi. A differenza del primo esperimento, però, questi ultimi due sono solo correlazionali. In essi, cioè, vengono associati i risultati ottenuti con la somministrazione di due test. Il primo relativo alla conoscenza di Harry Potter e ad altri dati, come l'esposizione alla finzione. Il secondo relativo all'atteggiamento verso lo specifico gruppo stigmatizzato. I risultati sono in linea con quelli del primo esperimento: si riscontra una correlazione positiva tra *perspective taking*, identificazione con Harry Potter e atteggiamento non pregiudizievole verso i gruppi stigmatizzati.

Ora, prescindendo ovviamente dallo specifico apparato di indagine scientifica che lo connota, l'esperimento di Vezzali e colleghi (2015) suggerisce una efficiente strategia di riduzione del pregiudizio, che può al tempo stesso condurre a risultati significativi ed essere facilmente implementabile nella pratica didattica ordinaria con piccoli cambiamenti mirati. Da quest'ultimo punto di vista, ogni volta che le Indicazioni nazionali (o le Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali) prevedono la possibilità di organizzare esperienze di apprendimento centrate su testi costituiti da narrazioni finzionali, la progettazione non va riferita solo ai saperi dichiarativi e procedurali occasionati da questi testi. Occorre, piuttosto, prevedere di lavorare esplicitamente e tematicamente anche sugli atteggiamenti emotivi e relazionali che la narrazione finzionale suggerisce. D'altra parte, è noto che le Indicazioni nazionali assumono come orizzonte di riferimento le competenze chiave della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018, nella quale si adotta un modello di competenza tripartito, diviso in conoscenze, abilità e atteggiamenti.

L'evidenza sperimentale discussa, inoltre, suggerisce le due condizioni chiave per progettare in modo adeguato la strategia di riduzione del pregiudizio centrata sul contatto esteso tramite le narrazioni finzionali.

In primo luogo, occorre selezionare uno stimolo che, per quanto non rappresenti necessariamente un capolavoro letterario, sia significativo per l'esperienza dei partecipanti, in modo da favorire il trasporto nel mondo finzionale e l'identificazione con i personaggi. Come confermano apertamente tutti gli studi citati sul *mind reading*, sugli atteggiamenti relazionali e sul comportamento prosociale (Johnson, 2012; Bal, Veltkamp, 2013; Black, Barnes, 2015; Vezzali et al., 2015), senza trasporto e identificazione, la finzione non modifica gli atteggiamenti. Al contrario, quanto più la narrazione finzionale stimola l'interesse degli allievi e risponde alle loro aspettative, è vicina alla loro realtà di vita, tanto più può stimolare processi di trasporto e identificazione e con ciò la ridu-

zione del pregiudizio. Un aspetto importante da tenere in considerazione per la scelta di libri fantasy in cui sono trattate implicitamente o esplicitamente questioni legate al pregiudizio, è la loro mancanza di riferimento diretto a categorie stigmatizzate realmente esistenti. Il fatto che il romanzo fantasy non si riferisca esplicitamente a un outgroup reale consente di superare le barriere dei tentativi diretti ed espliciti di modificare l'atteggiamento verso il gruppo esterno, aumentando l'efficacia della lettura e della *perspective taking* nel processo di riduzione del pregiudizio.

In secondo luogo, in analogia alla funzione svolta dal ricercatore nel primo studio di Vezzali e colleghi (2015), l'altra condizione di successo è la mediazione del docente, il quale è chiamato al compito indispensabile di mettere a frutto il potenziale emotivo implicitamente contenuto nello stimolo, che di per sé non è sufficiente. Il ruolo degli educatori e degli insegnanti risulta tanto più rilevante quanto più l'età degli studenti è bassa. Come sottolineano i ricercatori nello studio citato, infatti, i bambini più piccoli potrebbero incontrare difficoltà a leggere individualmente e comprendere il significato di libri complessi. L'intervento dell'insegnante nella scuola primaria potrebbe orientarsi, in questo caso, alla lettura ad alta voce in classe di specifici passaggi esplicitamente dedicati a questioni relative al pregiudizio. Nel caso, invece, di adolescenti e giovani adulti, l'insegnante potrebbe incoraggiare la lettura dei libri e poi organizzare gruppi di discussione in classe.

In entrambi i casi, a partire dalle possibilità offerte dalla narrazione finzionale, il docente dovrebbe avere la funzione di stimolare esperienze di cambio di prospettiva, sia dal punto di vista cognitivo, nei termini dell'empatia cognitiva, sia dal punto di vista emotivo, nei termini dell'empatia affettiva, in modo da rafforzare gli effetti della lettura sulle relazioni intergruppi e migliorare atteggiamenti e comportamenti prosociali degli studenti. A partire dallo stimolo significativo prescelto, nel promuovere l'assunzione di prospettiva, il docente può utilizzare alcune tra metodologie didattiche che più appaiono efficaci in tale direzione, quali per esempio l'apprendimento cooperativo (Surian, Damini, 2017), il gioco di ruolo (McGregor, 1993), la discussione guidata (Vezzali, Giovannini, 2012).

Dunque, per questa via si ritorna a un fattore generale ampiamente sottolineato nelle ricerche empiriche sull'efficacia educativa: il supporto del docente è indispensabile per la riuscita dell'apprendimento (Calvani, 2012; Hattie, 2016). Tanto più lo sarà, allora, per la riduzione del pregiudizio quale operazione di cruciale per realizzare una scuola inclusiva anche in senso interculturale.



## Riferimenti bibliografici

- Allport G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bal P.M., Veltkamp M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Batini F., Bartolucci M. (2019). Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni. In C. A. Bollini et al. (Eds.), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali* (pp. 141-156). Perugia: Morlacchi.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Biagioli R. (2019). Narrazione e racconto di sé: dall'incontro alla relazione. In D. Licata, V. Ongini (Eds.), *La scuola aperta al mondo. Costruttori di ponti 4* (pp. 193-202). Todi (PG): Tauce.
- Black J.E., Barnes J.L. (2015). The effects of reading material on social and non-social cognition. *Poetics*, 52, 32-43.
- Brown R., Hewstone M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 37, pp. 255-343). San Diego, CA: Academic Press.
- Calvani A. (2012). *Per una istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cameron L., Rutland A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice towards the disabled. *Journal of Social Issues*, 62 (3), 469-488.
- Cohen H., Lefebvre C. (Eds.) (2005). *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. Oxford, UK: Elsevier.
- Consoli G. (2018). Preliminary steps towards a cognitive theory of fiction and its effects. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 2, 85-100.
- Conway M.A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Dennett D.C. (1991). *Consciousness Explained*. London: Penguin.
- Devine P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Djikic M., Oatley K., Zoeterman S., Peterson J. B. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21, 24-29.
- Dovidio J.F., Hewstone M., Glick P., Esses V.M. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.
- Fludernick M. (2006). *An introduction to narratology*. New York, NY: Routledge.
- Gallagher S. (Ed.) (2011). *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti S. (2012). L'educazione interculturale: storie che fanno la differenza. In E. De Carlo (Ed.), *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di lifelong learning nelle organizzazioni complesse* (pp. 42-59). Milano: FrancoAngeli.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Herman D. (2002). *Problems and possibilities of narrative*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Hewstone M., Voci A. (2009). Diversità e integrazione: il ruolo del contatto intergruppi nei processi di riduzione del pregiudizio e risoluzione dei conflitti. *Psicologia sociale*, 1, 9-28.
- Hodson G., Hewstone M. (Eds.) (2013). *Advances in intergroup contact*. New York, NY: Psychology Press.
- Johnson D.R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 53, 150-155.
- Johnson D.R., Jasper D.M., Griffin S., Huffman B.L. (2013). Reading Narrative Fiction Reduces Arab-Muslim Prejudice and Offers a Safe Haven From Intergroup Anxiety. *Social Cognition*, 31, 5, 578-598.
- Kidd D.C., Castano E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380.
- Liebkind K., McAlister A. L. (1999). Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology*, 29, 765-780.
- Mar R. A. (2018). Stories and the promotion of social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 27, 257-262.
- Marsh E.J., Meade M.L., Roediger H.L. (2003). Learning facts from fiction. *Journal of Memory and Language*, 49, 519-536.
- McAdams D.P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 272-295.
- McAdams D.P., Olson B.D. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- McGregor J. (1993). Effectiveness of Role Playing and Antiracist Teaching in Reducing Student Prejudice. *The Journal of Educational Research*, 86, 4, 215-226.
- Moyer-Gusé E., Dale K., Ortiz M. (2018). Reducing prejudice through narratives: An examination of the mechanisms of vicarious intergroup contact. *Journal of Media Psychology*, 1-11.
- Mutz D.C., Goldman S.K. (2010). Mass media. In J.F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, V. M. Esses (Eds.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 241-258). London: Sage.
- Oatley K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20, 618-628.
- Paolini S., Hewstone M., Voci A., Harwood J., Cairns E. (2006). Intergroup contact and the promotion of intergroup harmony: The influence of intergroup emotions. In R. Brown, D. Capozza (Eds.), *Social identities: Motivational, emotional, and cultural influences* (pp. 209-238). Hove, E. Sussex: Psychology Press.
- Pettigrew T. F., Tropp L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew T. F., Tropp L. R. (2008). How does contact reduce prejudice? A meta analytic test of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Pettigrew T. F., Meertens R. W. (1995). Subtle and blatant



- prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018).
- Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. London: Springer.
- Schiappa E., Gregg P.B., Hewes D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72, 92-115.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1999). *Competenze nel lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Surian A., Damini M. (2017). *Diversità e cooperazione. Percorsi di intercultura e cooperative learning nelle scuole secondarie di secondo grado*. Torino: Loescher (Quaderni della ricerca).
- Tajfel H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25 (4), 79-97.
- Tajfel H., Wilkes A.L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Turner R. N., Crisp R. J., Lambert E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10, 427-441.
- Turner R. N., Hewstone M., Voci A., Paolini S., Christ O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European Review of Social Psychology*, 18, 212-255.
- Vezzali L., Giovannini D. (2012). Come ridurre il pregiudizio: il punto di vista della psicologia sociale. *In-Mind Italia*, II, 24-29.
- Vezzali L., Stathi S., Giovannini D., Capozza D., Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 105-121.
- Zahavi D. (2006). *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person*. Cambridge: MIT Press.

## LE LEZIONI

In questa sezione sono pubblicati gli abstract o brevi articoli di introduzione a ciascuna delle lezioni che gli ospiti della presente edizione del convegno sono stati chiamati a tenere.

- *Distopie fantascientifiche*  
di **Paolo Jedlowski**
- *Sovrabbondanza di comunicazione ed educazione: sfide, evidenze, prospettive di intervento*  
di **Marco Gui**
- *La comprensione narrativa nell'era digitale*  
di **Andrea Smorti**
- *Digital storytelling ante litteram*  
di **Alessandro Bogliolo**
- *Per la biopoetica che verrà...*  
di **Michele Cometa**
- *Lezioni di fantastica. Gianni Rodari la scuola l'immaginazione*  
di **Vanessa Roghi**
- *Fake news, haters e memi, nuovi tipi di battaglie narrative*  
di **Olimpia Affuso**
- *Le più belle parole di... Fernando Pessoa. Ovvero sull'uso più o meno creativo della poesia nell'era del web*  
di **Ercole Giap Parini**
- *Alle origini dell'orientamento narrativo*  
di **Renato Zaccaria**
- *Noi siamo le storie che leggiamo. L'impatto della narrativa popolare e letteraria sulla cognizione sociale*  
di **Emanuele Castano**







## DISTOPIE FANTASCIENTIFICHE

Paolo Jedlowski

Le storie intrattengono, uniscono, istruiscono... e possono far pensare. Ciò è particolarmente vero per uno dei generi narrativi più caratteristici della modernità, la fantascienza.

In ambito internazionale la narrativa fantascientifica è oggetto di infiniti studi accademici. In Italia, almeno fino ad ora, lo è stata molto meno. Nel 1959 Sergio Solmi e Carlo Fruttero pubblicarono da Einaudi un'antologia della fantascienza intitolata *Le meraviglie del possibile*: il volume ebbe un enorme successo ma, nonostante l'autorevolezza dei suoi curatori, la cultura italiana nel suo complesso ha continuato a considerare la fantascienza una letteratura di serie B. La fantascienza è tuttavia una via d'accesso privilegiata ad alcuni degli aspetti e dei problemi più caratteristici della cultura moderna e contemporanea. Circola nella sfera pubblica permeando il nostro immaginario; ma genera anche *straniamento* ed esplora le porte del possibile.

Come ha sottolineato Darko Suvin, lo straniamento prodotto dalla fantascienza di qualità (i libri di Orwell, Bradbury, Lem o Dick per esempio) è uno straniamento specificamente *cognitivo*: mette in atto cioè una distanziamento fantastica dal reale che invita a non pensare "come al solito", a farsi domande, in una parola a riflettere.

Detto ciò, va osservato che una parte importante della storia della fantascienza si è dedicata a disegnare *distopie*: cioè mondi futuri in cui certe tendenze presenti nelle società contemporanee vengono esplorate nelle loro possibili conseguenze nefaste. Le distopie sono un invito a considerare pericoli: quasi cartelli con scritto sopra "Attenzione!". Esse esprimono dunque voci critiche, e di fatto la critica sociale lungo tutto il Novecento ha scelto molto spesso questo genere narrativo per esprimersi.

All'alba del nuovo millennio, questo modo di articolare narrativamente la critica sociale è ancora vivo. Naturalmente ciò che il pubblico fa dei rac-

conti che riceve è vario. Anche ciò che è scritto con intenti critici può risolversi in mero intrattenimento. Ma la critica, l'invito a riflettere, circolano anche in prodotti di massa: si pensi a *Hunger Games*, per fare un esempio: un prodotto di massa certamente (il libro e il film), ma non privo di una sua capacità di generare domande inquietanti che il pubblico, se vuole, può raccogliere.

Poiché queste giornate tuttavia sono dedicate soprattutto ai cosiddetti *social groups*, l'esempio che sceglierò di trattare più ampiamente è il romanzo *Il cerchio* di Dave Eggers. Scritto nel 2013 e tradotto in italiano nel 2014, il romanzo ha generato anche un film (purtroppo meno riuscito). La sua forza sta nel mostrare dapprima il mondo dei *social* come un'utopia in corso di realizzazione: le sue parole d'ordine (partecipazione, condivisione, trasparenza) producono un'adesione entusiasta che vediamo articolarsi nei comportamenti della protagonista (e che forse riconosciamo); a mano a mano, tuttavia, le cose si rovesciano: se partecipi a troppo non partecipi più a nulla, non tutto è giusto dividerlo, e la trasparenza svela i suoi limiti. L'utopia si rovescia in distopia. È stato scritto che il libro è erede di *1984*: un poco è vero, ma il tema vi è aggiornato.

### Riferimenti bibliografici

- Barbieri D., Mantegazza R. (2013). *Quando c'era il futuro. Tracce pedagogiche nella fantascienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Eggers D. (2013). *Il cerchio*, trad. it. Milano: Mondadori, 2014.
- Jedlowski P. (2015). Futuri possibili. Immaginario, fantascienza, utopia. *Quaderni di Teoria Sociale*, 2.
- Solmi S., Fruttero C. (eds.) (1959). *Le meraviglie del possibile*. Torino: Einaudi.
- Suvin D. (1979). *Le metamorfosi della fantascienza*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1985.



## SOVRABBONDANZA DI COMUNICAZIONE ED EDUCAZIONE: SFIDE, EVIDENZE, PROSPETTIVE DI INTERVENTO

**Marco Gui**

Alle tecnologie digitali si è guardato come a una delle leve principali per il miglioramento della scuola. Una retorica acriticamente favorevole all'innovazione nel campo dell'educazione ha spinto per l'introduzione massiccia di diverse ondate di tecnologie digitali nella scuola, così come avvenuto in passato per altre tecnologie come la radio e l'audiovisivo. Quale bilancio si può trarre di queste politiche e delle pratiche che le hanno accompagnate? Alcune delle più importanti aspettative, come quella di incrementare i livelli di apprendimento degli studenti, non hanno trovato finora un riscontro negli studi scientifici internazionali; per altre manca un'adeguata valutazione. Inoltre, l'uso delle tecnologie nella didattica fa i conti oggi con una inedita condizione di "connessione permanente", frutto della somma di Internet, tecnologie mobili e social network. Tale contesto mostra più chiaramente alcuni limiti cognitivi e sociali del digitale a scuola, nello stesso tempo rendendo ancora più urgente il ruolo educativo della scuola come filtro all'iperstimolazione mediatica. L'intervento sviluppa – attraverso una rassegna ragionata della letteratura internazionale – una visione alternativa del ruolo del digitale nell'esperienza educativa: prima ancora

che fare didattica con le tecnologie è urgente educare all'uso consapevole dei media.

A questo fine, viene presentata una esperienza, recentemente premiata dal bando "Curricoli Digitali", che ha sviluppato un metodo strutturato per portare nella scuola secondaria di II grado questo tipo di consapevolezza. Il progetto "Benessere Digitale-scuole" ha mostrato sperimentalmente la validità di una riflessione sul nostro rapporto con i media digitali su diverse dimensioni: da quelle classiche nella letteratura sulla media literacy (la ricerca delle informazioni, la collaborazione e la comunicazione online, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza) a quelle emergenti, come la gestione del tempo e dell'attenzione.

### **Riferimenti bibliografici**

- Gui M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: il Mulino.
- Gui M. (ed.) (2019). *Benessere Digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente.* Milano: Mondadori.



## LA COMPrensIONE NARRATIVA NELL'ERA DIGITALE

Andrea Smorti

Quattro fenomeni stanno caratterizzando il modo in cui si svolge la comprensione narrativa nell'era digitale. Questi cambiamenti hanno riguardato il rapporto tra testo ed interpretazione.

Il primo è stato la crescita straordinaria nel numero di testi che nella sua sovrabbondanza, ne riduce il valore, favorisce la diffusione della paura di rimanere esclusi da informazioni importanti (*fear of missing out*), il multitasking e la riduzione della capacità di concentrazione.

Il secondo è caratterizzato dalla frammentazione dei testi e la diffusione del "copia e incolla" che hanno ulteriormente ridotto il valore del testo del quale non è più possibile conoscere l'originalità e l'autorialità.

Il terzo è costituito dal paratesto che diventa egemonico rispetto al testo: ciò che si dice di un testo è enormemente più importante di ciò che il testo dice effettivamente. Questo fenomeno ha contribuito a far crescere a dismisura il numero di lettori indiretti (che leggono il paratesto invece del testo). Il che tende ad attribuire ancor meno valore al testo.

Infine, il "copia e incolla" che contribuisce alla moltiplicazione dei testi, è alla base di un problema ancora più generale. Mi riferisco alla questione della post verità e delle *fake news* che rende i fatti obiettivi assai meno influenti nell'orientare la pubblica opinione che gli appelli all'emotività e le convinzioni personali. La questione della verità è divenuta una istanza non solo secondaria ma irrilevante rispetto agli effetti che una informazione o una notizia vuole determinare.

Nella galassia internet, dunque, la nozione di testo ha perso di valore e rischia di diventare insignificante. È evidente che essendo la nozione di

Andrea Smorti  
**Raccontare  
per capire**

Perché narrare aiuta a pensare



il Mulino Saggi

testo legata alla nozione di Sé, il pericolo che si profila è che lo stesso Sé stia diventando insignificante. Infatti, se il paratesto predomina sul testo, sono i commenti sul Sé a predominare sul Sé. Cosa resta dunque del Sé?

Inteso come Sé autobiografico, il Sé è un testo. Se il testo perde di valore si può ipotizzare che anche il Sé stia subendo un processo di declino per non parlare di una scomparsa. Esistono alcune evidenze, sul piano sociologico, di questo processo. Per esempio: la patologia così detta del "riconoscimento" (sentirsi riconosciuti) come agente responsabile. Se si è riconosciuti nella propria individualità di esseri responsabili e dotati di volontà solo a condizione di essere al centro della rete, è comprensibile come la

paura di perdere delle informazioni o di non essere cercati o infine di non ricevere un numero adeguato di "mi piace" determina il timore di non essere riconosciuti come persone. Altri esempi sono costituiti da quelle patologie fondate su uno stato di assenza più o meno intenso, un prendere congedo da sé in molti modi in ragione della difficoltà o della fatica di essere se stessi. Allorché si esauriscono le risorse per continuare a reggere il proprio personaggio, subentra uno stato di torpore e, al posto della padronanza sulle cose, che viene richiesta, predomina invece la volontà di impotenza, lasciarsi andare alla deriva, non avere più nulla da dire. Il rapporto con gli altri viene attenuato e nello stato di connessione, più che di relazione, nella quale l'individuo vive, ci si disconnette con un click.

In conclusione, durante l'era digitale il testo originario è sparito; ciò che resta è il giudizio (o



l'interpretazione) sul testo. Il che crea un circolo autoreferenziale perché il valore di un testo è dato dal giudizio degli altri che a sua volta si basa sul giudizio degli altri. Il testo ed il Sé vengono giudicati nel modo in cui vengono giudicati. Ma né il testo né il Sé sono dotati di valore. Questa conclusione ci porta al problema della comprensione narrativa e alla sua articolazione triangolare in testo, lettore e autore, articolazione che, evidentemente, deve fare i conti con lo strapotere del paratesto. La comprensione narrativa rischia in tal modo di ridursi ad un tipo di comprensione che tiene unicamente di conto del paratesto senza una attenta analisi né del testo né, per conseguenza dell'autore o del lettore.

### Riferimenti bibliografici

- Carr N. (2010). *The Shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*, London, Atlantic (trad. it. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano, 2011).
- Le Breton D. (2015). *Disparaître de soi. Une tentation contemporaine*. Paris: Éditions Métailié (trad. it., *Fuggire da Sé: una tentazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano, 2016).
- Przybylskia A.K., Murayama K., DeHaan C.R., Gladwell D.V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computer in human behaviour*, 29, 1841-1848.
- Smorti A. (2017). *Raccontare per capire*. Bologna: Il Mulino.
- Spitzer M. (2013). *Digitale Demenz*. Munchen: Droemer Knauer (trad. it. *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano).



## DIGITAL STORYTELLING ANTE LITTERAM

**Alessandro Bogliolo**

In un tempo e in un luogo indefiniti, dove tutto è divenuto ignifugo tranne la carta, i vigili del fuoco sono asserviti al potere o lo sostengono appiccando roghi che bruciano libri, nel tentativo di impedire la diffusione della cultura, percepita dal regime come un virus. Le abitazioni hanno schermi giganti alla pareti, che immergono chi le abita in un mondo fasullo fatto di dialoghi a copione in cui anche agli spettatori è assegnata una parte prestabilita. La letteratura, la scienza, la cultura, la storia stessa potrebbero venire inghiottite inesorabilmente in questo vortice di follia distruttrice, se le parole non resistessero a temperature ben più alte dei fatidici 451 gradi Fahrenheit a cui brucia la carta su cui sono scritte. Montag, vigile del fuoco colpevole di aver occultato e letto dei libri, lascia la divisa e la città e si dà alla macchia, inseguito da segugi meccanici e telecamere. Pensa anche lui che sia tutto perduto, perchè non sa ancora di ricordare a memoria interi brani dell'Ecclesiaste, dai quali con un po' di sforzo potrà ricostruire tutto il libro. Non sa ancora che tanti altri si sono organizzati a formare una biblioteca umana, fatta di persone che incarnano i libri che hanno memorizzato per salvarli alle fiamme.

“Vanità delle vanità, tutto è vanità”. La V è la quintultima lettera dell'alfabeto, poi viene la A, che è la prima, poi la N, ...Che siano stampate su un libro, impresse nella memoria o trascritte a mano

su un foglio, queste sono le prime 3 lettere della frase e la loro sequenza ne restituisce tutta la forza, a dispetto del fuoco o del tempo che ne hanno consumato il supporto. Ogni sequenza finita di caratteri, o cifre, presi da un alfabeto finito può essere riconosciuta, ripetuta, scritta, letta, dettata, memorizzata, tramandata per sempre, indipendentemente dalla precisione del tratto o della pronuncia delle tante persone che se la sono scambiata per farla arrivare fino a noi. Adesso è il nostro turno. È questa la forza delle rappresentazioni digitali, di cui l'umanità si è dotata fin dalla preistoria sviluppando il linguaggio, la scrittura, i sistemi di numerazione, la stampa a caratteri mobili, i sistemi di telecomunicazioni, i sistemi di elaborazione delle informazioni, Internet e ogni tecnologia informatica, che oggi chiamiamo semplicemente “digitale”, come se nessun'altra tecnologia digitale fosse mai esistita e come se tutto questo non fosse frutto della nostra stessa capacità di astrazione e di rappresentazione simbolica. Come se non fosse parte integrante della nostra umanità.

### **Riferimenti bibliografici**

Bradbury R. (1953). *Fahrenheit 451*, trad. it. G. Lippi, Mondadori, Milano, 2016.



## PER LA BIOPOETICA CHE VERRÀ...

**Michele Cometa**

La nostra specie è bioculturale – 100% biologica e 100% culturale.  
*Daniel G. Freedman*

Il mio interesse per la biopoetica risale almeno al 2008 quando cominciai a sentire l'esigenza, prima didattica che teorico-critica, di trovare risposte alla domanda "a che serve la letteratura?". Posta così la domanda non era particolarmente originale e aveva già ottenuto risposte autorevolissime da parte dei teorici della letteratura, tra le più recenti quelle di Umberto Eco (2002), Antoine Compagnon (2006), Tzvetan Todorov (2007), Michael Austin (2010). Tuttavia l'implicito di questa domanda stava nel coinvolgere la "vita", come se essa, la letteratura, potesse in qualche modo "servire" alla vita. Tra le molte possibili risposte questo libro introduce allo studio del darwinismo letterario, dalla sua forma "ortodossa" elaborata negli Stati Uniti a quelle che invece contaminano il paradigma darwinista con i contributi delle scienze cognitive e delle neuroscienze. In tutti questi casi si tratta di pensare alla letteratura, e prima ancora alla narrazione e alla fiction, come una forma specifica del "vantaggio" evolutivo che ha permesso all'*Homo sapiens* di adattarsi in tutti gli ambienti del pianeta, anzi di ritagliarsi tra questi ambienti una propria nicchia ecologica.

L'adozione di una prospettiva biopoetica, per definizione globale poiché riguarda l'intera specie, ha il vantaggio di emancipare la teoria letteraria (e la teoria dell'arte) dal localismo della propria visione occidentale, europea ed esclusivamente moderna, costringendola davvero a un confronto con l'altro da sé, con l'arcaico e con il "primitivo" che è fuori di noi almeno quanto è in noi. Ne conseguono inoltre una profonda revisione delle cronologie consolidate e una maggiore disponibilità ad accettare anche le asincronie che mettono in crisi il nostro modello teleologico di storia letteraria. Una sfida transculturale come quella della biopoetica ci aiuta quanto meno a diffidare della "nostra"



visione di ciò che è narrazione e letteratura. Non è un caso che il discorso sulla letteratura universale abbia cercato di smarcarsi definitivamente dalle sicurezze della storiografia letteraria tradizionale studiando metodi di rappresentazione e di indagine al di fuori dello storicismo e delle sue varianti.

Il termine "biopoetica" ci consente di sintetizzare in una parola quello che ci sta più a cuore: 1) l'idea che esista una poetica degli scrittori che si orienta a temi biologici, come nei casi citati nel primo capitolo; 2) l'idea che si possa costruire una poetologia, un ragionamento teorico sulla produzione letteraria a partire dalle scienze del bios e, soprattutto, 3) la stretta connessione

che nel termine *ποιεῖν* è classicamente contenuta, tra il fare poetico – la fiction, l'immaginazione, le letterature – e il fare tout court, quello che non si nasconde la propria radice tecnica e materiale.

### Riferimenti bibliografici

- Austin M. (2010). *Useful Fictions. Evolution, Anxiety, and the Origin of Literature*. Lincoln-London: University of Nebraska Press.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cometa M. (2019). *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Compagnon A. (2006). *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Collège de France-Fayard.
- Eco U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Todorov T. (2007). What Is Literature for? *New Literary History*, 38, 1, 13-32.



## LEZIONI DI FANTASTICA. GIANNI RODARI LA SCUOLA E L'IMMAGINAZIONE

**Vanessa Roghi**

Il senso dell'utopia, un giorno, verrà riconosciuto tra i sensi umani alla pari con la vista, l'udito, l'odorato, ecc. Nell'attesa di quel giorno tocca alle favole mantenerlo vivo, e servirsene, per scrutare l'universo fantastico.

*Gianni Rodari*

Chiunque voglia avvicinarsi alla Fantastica, ovvero l'arte di inventare le storie deve avere ben presente un nome, che è Gianni, e un cognome, Rodari. Perché, la Fantastica, è stato lui a fondarla. Non a scoprirla, certo, che la Fantastica è antica quanto le storie, ma a renderla condivisibile, riproducibile, a renderla democratica, insomma, mettendo nero su bianco delle regole, una grammatica, e invitando gli insegnanti a insegnarla a scuola fra l'ora di storia e quella di geografia, una materia come le altre «utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. «Tutti gli usi della parola a tutti» mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo».

Ma partiamo dall'inizio, è Rodari che racconta: «nell'inverno 1937-38, in seguito alla raccomandazione di una maestra, moglie di un vigile urbano, venni assunto per insegnare l'italiano ai bambini in casa di ebrei tedeschi che credevano - lo credettero per pochi mesi - di aver trovato in Italia un rifugio contro le persecuzioni razziali. Vivevo con loro, in una fattoria sulle colline presso il lago Maggiore. Con i bambini lavoravo dalle sette alle dieci del mattino. Il resto della giornata lo passavo nei boschi a camminare e a leggere Dostoevskij. Fu un bel periodo, fin che durò. Imparai un po' di tedesco e mi buttai sui libri di quella lingua con la passione, il disordine e la voluttà che fruttano a chi studia cento volte più che cento anni di scuola. Un giorno, nei "Frammenti" di Novalis (1772-1801), trovai quello che dice: «Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare». Era molto bello. Quasi tutti i "Frammenti" di Novalis lo sono, quasi tutti contengono illuminazioni straordinarie. Pochi mesi dopo, avendo incontrato i surrealisti francesi, credetti di aver trovato nel loro modo di lavorare la «Fantastica» di cui andava in cerca Novalis. È ben vero che il padre e profeta del surrealismo "aveva scritto, fin dal primo manifesto del movimento: «Le future tecniche surrealiste non mi interes-

sano». Ma intanto i suoi amici scrittori e pittori, di quelle tecniche, ne avevano inventate un bel po'».

Dunque tecniche. Tecniche da condividere, perché l'atto creativo non è appannaggio di pochi eletti, ma concreta possibilità per tutti, a patto di trovare regole che ci consentano di rovesciare lo sguardo sul mondo. Non è difficile, basta spostare una parola, a volte, come aveva suggerito Lewis Carroll: *Inventa una sentenza/ Poi tagliala a pezzetti/ Mescola e ricomponi/ A pezzi e a Bocconi: lordi/ L'ordine il costrutto/ Non è importante affatto*.

O tecniche per inventare un binomio fantastico, accostandone due, di parole, inattese: cane e armadio; sasso e gatto; luna e fiore, grammatica e fantasia. Un gioco, sì, ma «il gioco pur restando un gioco può coinvolgere il mondo».

Non dimentichiamoci gli anni nei quali prendono forma i fondamenti della Fantastica. Rodari scrive 1938. In Italia ci sono stati venti anni di fascismo e sta per arrivare una nuova guerra. Che la parola sia l'unico strumento per immaginare tempi nuovi, è una convinzione profonda di tanti, il mondo è opaco, incerto, e anche se l'immaginazione sembra una via di fuga privata, c'è chi decide di coltivarla.

«Io ho fiducia nella capacità della fantasia di esprimere tutti i contenuti. Non credo che la fantasia sia un'evasione, come è stata più volte definita, ma uno strumento della mente, capace di esprimere per intero la personalità o di entrare in gioco con altri strumenti della personalità e formare una personalità più ricca. Non è un'evasione, non è una fuga».

Per questo la scuola democratica riparte, nel dopoguerra, non solo dalle parole, che in tanti non le hanno, ma dall'inventarsi nuove pratiche, nuove regole, nuove tecniche, appunto, come ha scritto Mario Lodi: «noi eravamo una minoranza, che era arrivata al massimo ad avere 7.000 adesioni, nei confronti dei 220.000 maestri della scuola italiana; però eravamo fortemente motivati dal fatto che noi, pur non avendo mai vissuto in libertà, perché avevamo frequentato la scuola "del fascismo", ora,



caduta la dittatura fascista, vissuta la liberazione, avevamo la nuova legge da interpretare e insegnare. E fu proprio la Costituzione italiana, che ci ha messo in crisi, con l'art. 21, che diceva e dice tuttora: «Tutti hanno il diritto di esprimere il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo». Ecco, noi siamo stati buttati allo sbaraglio quando abbiamo vinto il concorso magistrale. In quelle condizioni, di fronte ad un problema così grande; come potevamo insegnare la libertà noi che non l'avevamo vissuta? Che cosa voleva dire "e ogni altro mezzo"?».

Ogni altro mezzo: misurare l'area del sole in un cortile umido di una scuioletta di campagna per imparare il teorema di Pitagora; fare tesoro di un sapere contadino che sa i nomi delle piante e non le eccezioni del francese (per poi imparare anche quelle); uscire e fare scuola nelle periferie, nelle borgate, sulle montagne, leggere ad alta voce ai propri scolari.

Di «ogni altro mezzo» la Fantastica diventa strumento fondamentale poiché se nelle strutture della fiaba il bambino contempla le strutture della propria immaginazione, costruendosi uno strumento indispensabile per la conoscenza e il dominio del reale; nello smontaggio della fiaba, della parola, del discorso, il bambino matura la critica che gli serve per impegnarsi, per conoscersi, per misurarsi. Per esempio, per misurarsi con la paura da piccolo. Poi, da adulto, per immaginare un mondo nuovo.

Quei semi gettati da Novalis e dai surrealisti e da Carroll e da altri che qua non abbiamo nominato germogliano un po' ovunque negli anni Cinquanta. Nel 1960 Raymond Quenau fonda in Francia l'OULIPO, Ouvroir de Littérature Potentielle, "officina di letteratura potenziale": lo fonda con un matematico François Le Lionnais. La Fantastica francese ha metodi e concetti matematici, combinatori, persino informatici. Non solo una grammatica, ma anche una aritmetica della fantasia: «La funzione propria dell'immaginazione è la visione di realtà e possibilità che non possono mostrarsi nelle normali condizioni della percezione sensibile. La sua mira è di penetrare chiaramente nel remoto, nell'assente, nell'oscuro. Non solo la storia la letteratura, la geografia, i principi delle scienze, ma anche la geometria e l'aritmetica contengono una quantità di argomenti su cui deve operare l'immaginazione se devono essere compresi» (Dewey).

Che si tratti di scrivere o di far di conto, dunque, la ricerca di connessioni invisibili tra le cose è il fondamento della Fantastica.

Le sue regole sono messe a punto da Gianni Rodari in un libricino tutto d'oro e d'argento uscito nel 1973, il cui titolo è *La grammatica della fantasia*: «l'utopia non è meno educativa dello spirito critico. Basta trasferirla dal mondo dell'intelligenza (alla quale Gramsci prescrive giustamente il pessimismo metodico) a quello della volontà (la cui caratteristica principale, secondo lo stesso Gramsci, deve essere l'ottimismo)».

Una grammatica mai prescrittiva ma problematica, una grammatica per la quale l'errore è prezioso quanto la regola perché correggendo gli errori in blu, piccoli, di un testo, si possono correggere anche quelli grandi, in rosso, che incontriamo ogni giorno.

«Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lagrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un'energia troppo costosa. Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa. Questo libro è pieno di errori, e non solo di ortografia. Alcuni sono visibili a occhio nudo, altri sono nascosti come indovine. Alcuni sono in versi, altri in prosa. Non tutti sono errori infantili, e questo risponde assolutamente al vero: il mondo sarebbe bellissimo, se ci fossero solo i bambini a sbagliare».

### Riferimenti bibliografici

- Boero P. (2010). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1981). *Un ricordo di Rodari in Leggere Rodari*, a cura di Giorgio Bini. Amministrazione Provinciale di Pavia.
- Lodi M. (2014). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Queneau R. (1981), *Segni, cifre e lettere*, trad. it. G. Bogliolo. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1964). *Libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Roghi V. (2019). Fantastica. In *La scuola è politica*, a cura di S. Giusti (pp. 61-66). Firenze: Effequ.





## FAKE NEWS, HATERS E MEMI: NUOVI TIPI DI BATTAGLIE NARRATIVE

**Olimpia Affuso**

“La possibilità di adoperare le immagini in una chiave squisitamente creativa – e non più riproduttiva – diventa, a partire dagli ultimi decenni del Settecento, una irrinunciabile conquista letteraria”. Sono parole di Arturo Mazzarella che, attraversando le opere di scrittori come Leopardi, Valéry, Vico, Baudelaire, in un bel libro dal titolo *La potenza del falso. Illusione, favola e sogno nella modernità letteraria*, ripercorre le riflessioni di questi scrittori intorno al rapporto tra realtà e finzione. Sono riflessioni che possono essere riassunte nell’idea che le finzioni sono “forme che non presuppongono la realtà: piuttosto la configurano, la costruiscono. Senza queste finzioni [...] la realtà stessa rimarrebbe inaccessibile. O più precisamente non ci sarebbe alcuna esperienza della realtà”. È il pensiero di scrittori che stanno lavorando affinché la letteratura sia considerata un mezzo legittimo per conoscere ed esperire il mondo. Ma questo pensiero può estendersi ad altri tipi di narrazione, anche a quelli non propriamente annoverabili nella letteratura. Penso al cinema, al fumetto, alla satira, a tutte quelle narrazioni che si misurano, appunto, con la finzione. Ma che lo fanno con coerenza rispetto al patto comunicativo che stringono con il lettore, un patto grazie al quale sono ben lontane dal cadere nella tentazione di spacciare la finzione per realtà e dal trarre in inganno.

Ci sono tuttavia anche altri tipi di narrazioni che, abdicando al patto comunicativo finzionale e sposando in maniera forse troppo stringente l’idea che la realtà non esiste se non nelle forme con cui vi accediamo, non hanno remore nel diffondere racconti che non possono essere considerati né veri né falsi. Rispetto a essi, anche in senso epistemologico, sarebbe del tutto errato appellarsi alla dicotomia vero/falso. Queste narrazioni, che in genere ambiscono a collocarsi nel campo dell’informazione, ma anche della saggistica, possono considerarsi prodotti “veri-finti”, capaci di generare quel tipo di esperienza che i cognitivisti chiamano “blending cognitivo”, o rimescolamento (cfr. Fontana, 2017): hanno il generale effetto di provocare un forte disorientamento e, alla lunga, un

forte indebolimento della fiducia nella stessa possibilità di accedere a quelle conoscenze che consentono di muoversi nel mondo. Sono di questo tipo le fake news, e, più in generale, tutte quelle notizie che vengono cambiate, ricombinate, modificate, manipolate, prima di arrivare al lettore, ma che poi il lettore può cambiare a sua volta, prima di diffonderle e condividerle. Così, ci troviamo di fronte a un panorama di narrazioni molto ampio e variegato, in cui possono rientrare generi narrativi come la docu-fiction, di cui un notissimo esemplare è il libro di Saviano, *Gomorra* (cfr. Dal Lago, 2010; Mazzarella, 2011). Ma anche gli interventi degli haters sui social e le comunicazioni ostili, fino ai memi, quelle narrazioni, a cavallo tra satira e *culture jamming*, che sono un nuovo tipo di intermediario culturale di immaginario e informazione, una risposta parodistica e di forte contestazione a eventi correnti, riproposta in rete a una tale velocità e con una tale pertinenza da diventare testo esemplare e paradigmatico, capace di raccogliere moltissimi consensi.

Se da sempre la finzione è la forma che permette di accedere alla realtà, e se, come sosteneva Valéry, “in principio era la favola” a consentire di conoscere il mondo (cfr. Mazzarella, 2004), si può dire che anche narrazioni come le odierne fake news e i memi, giocando con la finzione, rispondono al bisogno collettivo di “fare finta che”; a quel bisogno di conoscere simulando. Tuttavia, lo fanno spingendo la finzionalità verso l’inganno. D’altro canto, questi tipi di narrazione, nel porsi come espressione di verità, sono sempre da verificare, o sono “vere” per il fatto di dare conferma alle convinzioni profonde.

Così, fake, messaggi ostili, memi, si presentano al contempo come fattuali e contro-fattuali, arrivando a generare molti fraintendimenti: a volte confusi, a volte falsi, errati o ingannevoli, dal contenuto manipolato, per ingannare, o parodistico, quindi faziosi, provocatori e volti a prendere in giro, si prestano molto bene a essere considerate contro-verità, capaci di mettere in discussione altre verità consolidate. Anche per questo sono molto usate nelle battaglie politiche e nelle guerre



economiche, o in generale nelle battaglie narrative in cui si abbia l'obiettivo di modellare a fini strategici le percezioni collettive. Inoltre, proprio in quanto sono sempre da verificare, ma anche surreali e di parte, non possono ritenersi affidabili, e in tal modo ostacolano la possibilità di ottenere una informazione utile alla vita sociale.

Quello che fake news, memi e comunicazioni ostili generano è dunque un contesto a metà strada tra disinformazione e misinformazione. In questo contesto, il vecchio flusso di notizie, a cui ci aveva abituati il tubo catodico, ha lasciato il passo a un susseguirsi di voci e racconti. Eco degli antichi rumors, delle care vignette, e magari anche delle agguerrite arringhe politiche nei talk show, essi sono sempre più calibrati per dare luogo a

quella infinita e mirabolante battaglia per coprire ogni percezione, per sovvertire l'avversario e, ancora una volta, per detenere il potere.

### **Riferimenti bibliografici**

- Dal Lago A. (2010). *Eroi di carta. Il caso di Gomorra e altre epopee*. Roma: Manifestolibri.
- Fontana A. (2017). *Come vivere (e bene!) in un mare di fake news*. Milano: Hoepli.
- Mazzarella A. (2004). *La potenza del falso. Illusione, favola e sogno nella modernità letteraria*. Roma: Donzelli.
- Mazzarella A. (2011). *Politiche dell'irrealtà*. Torino: Bollati Boringhieri.



## LE PIÙ BELLE PAROLE DI... FERNANDO PESSOA. OVVERO SULL'USO PIÙ O MENO CREATIVO DELLA POESIA NELL'ERA DEL WEB

Ercole Giap Parini

Cito Pessoa: "Sii plurale come l'universo". Mi è facile dichiarare, a partire da questa frase, che cuore della poetica pessoana è l'ansia di proliferazione dell'esistenza. Ma, da piccolo e modesto studioso pessoano, che tenta di fare di quella opera oggetto di studi sociologici, sono caduto nella tentazione dell'estrapolazione.

Tecnicamente, estrapolare significa "estrarre da un contesto", isolare un elemento dal suo giaciglio originario e calarlo in una infinità di contesti. Quella stessa frase può allora ispirare tanto l'adolescente che si affaccia alla vita quanto il pensionato stanco di monotonia, per non parlare, naturalmente, dell'inquieto partner desideroso di aprirsi a nuove esperienze. Può ispirare persino lo studioso. A ciascuno di essi quella frase dirà cose differenti e persino pertinenti.

La tecnica estrapolatoria è oggi particolarmente praticata, per esempio sui cosiddetti social, dove capita di leggere frasi, di questo o quell'autore, a sostegno di foto ritraenti sguardi più o meno intensi o più o meno statuari fisici. Date in pasto alla rete affamata di commento, diventano anche oggetto di notevoli annotazioni. Che questo spezzettamento sia anche il destino dell'opera di Fernando Pessoa sorprende poco, dato uno stile spesso lapidario che ne fa un a volte malcapitato campione dell'aforisma.

Ho digitato su Google l'espressione "frasi di Fernando Pessoa" avendone indietro circa 136 mila rimandi. Un sito in particolare mi colpisce: "Le frasi più belle di Fernando Pessoa" che sta nel contenitore online "Aforisticamente". Gli aforismi di derivazione pessoana sono anticipati da una breve biografia, in cui si dice che Pessoa "nei suoi libri [...] scompone la sua identità in varie altre personalità [...]" (<https://aforisticamente.com/tag/fernando-pessoa/>).

Ecco il primo aforisma:

Siediti al sole:  
Abdica e sii re di te stesso.

Andando a scovare interpretazioni di quei versi, tirata su dal pozzo di internet, questa mi

sembra riassumerne tante: "che verità! grande conquista essere re di se stessi, lasciamo fare gli altri come vogliono, noi abbiamo le nostre idee e le portiamo avanti nel rispetto della democratica convivenza!" (<https://aforismi.meglio.it/commenti.htm?id=3fcd>). I due versi di Pessoa diventano la risposta a una tensione a essere genuini, ancorati alla proprie idee (seppur democraticamente!): curioso destino per chi ha combattuto contro la univocità identitaria non bastandogli una vita.

A seguire, il sito prima menzionato riporta, a mo' di aforisma, alcuni versi di Tabacaria, questa volta dell'eteronimo pessoano Alvaro de Campos:

Non sono niente,  
non sarò mai niente,  
non posso voler essere niente.  
A parte questo ho dentro me tutti i sogni del mondo.

In un blog, Francesca, 32 anni, li usa per sottolineare certe sue aspirazioni: "Ecco, mi piace questo concetto che siamo tutti in potenza, che potenzialmente siamo tutti un cazzo di nessuno, e però se ci guardiamo dentro, se abbiamo il coraggio di guardare avanti, allora poi qualcosa possiamo farlo, qualcuno possiamo diventarlo, una traccia possiamo lasciarla. Epperò, c'è sempre qualcuno che si crede meglio di te ... " (<https://www.weforwarding.it/duemilaecredici/cose-che-ho-imparato/cose-che-ho-imparato-182017/>).

Non ho nulla contro usi e abusi del materiale letterario; ho anzi una certa passione per le interpretazioni più disparate: esse mostrano la duttilità di un testo e la capacità di attivare meccanismi creativi nella testa di chi legge, non importa se lettore esperto, occasionale o affidatario di estrapolazioni altrui. Ciò non mi impedisce, però, di trovare più intriganti le parole usate in un blog, a margine di quegli stessi versi, da chi ha più che una qualche frequentazione pessoana; scrive Corrado Ori Tanzi:

Nei versi di Tabaccheria non prorompe nulla e niente deflagra. Scivola intima la consapevolezza nella nostra innecessarietà al mondo. È, questo sì



rivoluzionario, il sentimento di totalità che racchiudiamo in noi per il semplice fatto di esserci su questa Terra (dal sito <https://8thofmay.wordpress.com/2016/03/14/il-nientetutto-di-alvaro-de-campos/>).

Ancora più intriganti trovo le annotazioni di Richard Zenith, che a Pessoa ha dedicato la vita, avendolo studiato da cima a fondo e avendone letto gli scritti nell'insieme infinito dei tanti altri testi che a quelli è possibile accostare dialogicamente:

Potrebbe, di primo acchito, sembrare strano che una poesia così carica di disperazione, quasi in ogni sua strofa, possa suscitare tanta empatia tra i lettori. Ma non è davvero empatia che noi, quei lettori, sentiamo, perché non è l'angoscia e la desolazione di Alvaro de Campos che noi vi leggiamo; è piuttosto la nostra stessa angoscia e desolazione (Zenith 2013: 63, trad. mia).

Ho citato questo studioso anche perché non ha disdegnato di legittimare l'uso dell'aforisma per diffondere la poesia di Pessoa (cfr. Pessoa, trad. it. 2004).

José Ortega y Gasset riteneva utopica la lettura

se associata al fine di comprendere veramente un testo. In questi termini, la posta in gioco, anche nella pratica estrapolatoria, non è tanto una chimera genuinità interpretativa quanto quell'interesse e quella complessità che vengono dalla capacità di far dialogare poche righe con altri testi: di quello stesso autore e di altri che con quello si confrontano. Da questa prospettiva, certe estrapolazioni che vediamo sul web non sono altro che un polo, quello più elementare, nello spettro dell'articolazione delle interpretazioni possibili. E senza dimenticare che, in fondo, estrapolare è tipico di ogni attività di lettura: quando sottolineiamo, memorizziamo, trascriviamo certe frasi letterarie, è pur sempre nella contingenza di un momento che esse ci appaiono rilevanti.

### Riferimenti bibliografici

- Ortega y Gasset J. (2001). *Miseria e splendore della traduzione*, trad. it. Genova: il Melangolo.
- Pessoa F.A.N. (2003). *Sulla divina irrealtà delle cose*, a cura di Richard Zenith. Firenze: Passigli.
- Zenith R. (2013). *"The Thru History of Humanity", afterword to F. Pessoa* (pp. 63-68). Lisbona: Tabacaria, Clube do Autor.



## ALLE ORIGINI DELL'ORIENTAMENTO NARRATIVO

**Renato Zaccaria**

Educarsi al futuro non è soltanto prendere coscienza delle diverse immagini del futuro che abbiamo, delle loro origini e delle loro conseguenze, ma significa diventare capaci di compiere scelte informate e adeguare i nostri comportamenti ai futuri possibili probabili e desiderabili.

Risulta evidente come ciascuno di noi dovrebbe esaminare i propri schemi di pensiero e comportamento e renderli flessibili, adeguati a considerare le alternative possibili per il proprio modo di vivere e di pensare. Diventare più consapevoli del futuro e, in qualche modo, provare a controllarlo. Il futuro come è ovvio viene preparato nel presente, perché il tempo, per quanto questo ci sembri strano, si muove in una sola direzione: dal passato al presente e dal presente al futuro. Tuttavia non tutto ciò che sarà in futuro sarà stato nel passato o è ora nel nostro presente.

Per l'uomo è sempre stato necessario avere, soprattutto in ambito educativo, un'idea di futuro: educiamo oggi persone che abiteranno il mondo di domani. Dovremo abituarci a convivere con l'incertezza, ma senza un'idea di futuro si può anticipare il cambiamento? Certamente possiamo reagire al cambiamento, ma possiamo anticiparlo? Per agire sul futuro oggi è necessario imparare a

proiettarci e a proiettare le nostre conoscenze nel futuro stesso, per non correre il rischio di preparare i giovani a ieri anziché a domani.

Se il nostro patrimonio di conoscenze ci consente capire qualcosa (poco) del futuro è però necessaria una certa trasformazione creativa di ciò che abbiamo appreso per usarlo in modo fecondo e orientato al futuro. Nella vita di ogni giorno trasformiamo le conoscenze in aspettative, ma l'apprendere coniugato al futuro richiede un salto, un salto nell'incertezza, un salto nella possibilità.

Il futuro, lo sappiamo, non può essere conosciuto è un ambito di incertezza per definizione, eppure l'unica conoscenza valida per organizzare la propria vita è la conoscenza del futuro. I processi dell'apprendere dovranno tener conto della necessità di acquisire informazioni sul futuro per poter agire in modo intelligente anche se sappiamo che è impossibile avere una reale "memoria del futuro". In questo senso le storie, tutte le storie, non solo le storie che parlano del futuro, possono aiutarci molto: ci fanno entrare nel mondo del possibile, della potenzialità, ci aprono a scelte, percorsi, punti di vista diversi allenandoci, letteralmente, a rispondere al futuro.



## NOI SIAMO LE STORIE CHE LEGGIAMO. L'IMPATTO DELLA NARRATIVA POPOLARE E LETTERARIA SULLA COGNIZIONE SOCIALE

**Emanuele Castano**

Le storie siamo noi: da bambini ascoltiamo (e inventiamo) storie tutto il giorno, e da adulti finiamo la giornata leggendo, ascoltando e guardando storie – e sempre più frequentemente, partecipando in storie tramite video-giochi ad alto contenuto narrativo. Perché amiamo così tanto le storie? Una risposta ci arriva dai lavori sulla teoria dell'evoluzione ed antropologia, i quali suggeriscono che le storie hanno avuto un ruolo significativo nell'evoluzione umana (Boyd, 2009; Dunbar, 2014; Wiesner, 2014). Un'altra risposta emerge quando si considera l'impatto che le storie possono avere sulla cognizione umana. Proprio come l'interazione sociale (Heyes, 2012), le storie ci consentono non solo di acquisire "fatti", ma ci aiutano anche a costruire i processi cognitivi che rendono possibile ereditare, da altri, tali fatti. Quest'ultima è, ovviamente, la caratteristica più distintiva dell'*homo sapiens*.

### **Leggera narrativa, leggere gli altri**

La ricerca in scienze psicologiche ha dimostrato l'impatto delle storie, e in particolare della *narrativa*, sui processi di cognizione sociale. Uno di questi processi è la teoria della mente: la capacità di comprendere e dedurre i pensieri e i sentimenti altrui. Leggere narrativa, siccome promuove la simulazione e l'immaginazione, potrebbe aumentare le nostre capacità in materia di teoria della mente (Oatley, 2016). Già nel 2006, un gruppo di psicologi dell'università di Toronto riportò uno studio in cui venivano misurati sia il livello di familiarità con la narrativa e la performance in un compito di teoria della mente conosciuto come "leggi la mente negli occhi" (Baron-Cohen et al., 2000). Questo compito, di cui esiste anche una validazione italiana (Vellante et al., 2013) richiede la presentazione di 36 fotografie di volti dei quali, tuttavia, è visibile solo la regione oculare. Sotto ogni volto, vengono presentati quattro stati mentali complessi (per esempio: giocoso, confortante, irritato, annoiato) ed il compito consiste, per ognuna di questi volti, nell'indicare l'aggettivo che

meglio descrive ognuno di questi sguardi. Gli autori canadesi, invece di chiedere semplicemente ai partecipanti di indicare quanti libri e racconti di narrativa leggessero, utilizzarono un test di riconoscimento di autori. Tale test consiste nel chiedere ai partecipanti di indicare quali nomi di autori di narrativa conoscono, utilizzando una lunga lista di nomi (+/- 120 a seconda delle versioni). Per evitare gli effetti della ben conosciuta tendenza di noi umani a presentarci sempre in una luce positiva, ed in questo caso di presentarci come grandi lettori, 50 nomi di autori nella versione del test usata dagli studiosi canadesi erano autori di narrativa, 50 erano autori di non-narrativa, e 40 erano nomi inventati. In questo modo si può controllare statisticamente per la tendenza ad indicare nomi senza davvero conoscerli. Nonostante questo test non sia, ovviamente, una misura perfetta del livello di familiarità con la narrativa e non-narrativa, è ritenuta una delle migliori misure a nostra disposizione. Il risultato, poi replicato in molti contesti, rivelò una correlazione positiva tra il grado di familiarità con la narrativa e la teoria della mente, mentre conoscere autori di non-narrativa non aveva una correlazione significativa con la teoria della mente. Questo risultato portò gli autori a concludere che leggere narrativa, in quanto questa simula il mondo sociale, allena processi di teoria della mente, o la capacità di "leggere" gli altri.

### **Narrativa popolare, narrativa letteraria**

Alcuni anni fa, a seguito dei miei interessi sui processi empatici, di cui la teoria della mente è una condizione sine qua non, cominciai ad interessarmi alle esperienze che potessero aumentare la capacità empatica, e con il mio dottorando, David Kidd, iniziai anch'io a studiare il ruolo che la narrativa potesse avere nell'allenare i processi di teoria della mente. A differenza degli psicologi canadesi di cui sopra, tuttavia, David ed io siamo del parere che non tutti i tipi di narrativa garantiscono un tale allenamento della teoria della mente, e ci soffermammo sulla distinzione tra narrativa popolare (il romanzo popolare) e narrativa letteraria (il romanzo d'autore). Questa ipotesi



non è frutto di snobismo cultural-letterario, ma bensì di un'attenta analisi delle differenze tra questi due tipi di narrativa.

La narrativa popolare, a nostro avviso, spesso attinge e reifica la stereotipica dei lettori. Questo può aiutare a spiegare perché è così facile da leggere: si basa su caratteri ampiamente prefabbricati (l'italiano effervescente, la donna emotiva, il ragioniere scrupoloso, ecc.) che vengono compresi usando processi socio-cognitivi altamente efficienti, e quindi liberando risorse per godersi lo sviluppo della trama. A tal fine, i personaggi della narrativa popolare devono necessariamente essere semplici, unidimensionali, e le loro azioni prevedibili. Al di là della loro stereotipicità, l'autore della narrativa popolare rende tali personaggi facili da capire esplicitando i loro stati mentali.

Nella narrativa letteraria, la relazione tra trama e personaggi, potrebbe essere definita, esagerando un po', ribaltata: la trama è spesso secondaria, in quanto serve principalmente a sviluppare personaggi e rivelare la loro complessità psicologica. I personaggi della narrativa letteraria sono, di conseguenza, complessi e inscrutabili. In questo senso corrispondono più strettamente a reali essere umani. I personaggi della narrativa letteraria sono personaggi unici, ed il lettore deve fare uno sforzo per arrivare a "conoscerli."

La distinzione tra narrativa letteraria e popolare trova riscontro nei lavori di semiologi illustri quali Roland Barthes e Mikhail Bakhtin, così come in quelli di teorici della letteratura più contemporanei, quali Frank Hakemulder (2000), autore del libro *Il Laboratorio Morale*, e l'esponente di maggior rilievo di una nuova tradizione conosciuta come teoria letteraria cognitiva, Lisa Zunshine (2019). A riprova delle differenze tra questi due tipi di narrativa sono ora disponibili anche dati empirici. Un esempio si trova nello splendido libro *La parola preferita da Nabokov è malva* del matematico e scrittore Ben Blatt, il quale analizza la narra-

tiva in termini di frequenze di determinate parole. Un altro esempio è reperibile in una delle mie pubblicazioni recenti, sempre con David Kidd, in cui dimostriamo che i personaggi della narrativa letteraria vengono percepiti come più complessi di quelli della narrativa popolare (Kidd e Castano, 2018).

Il genere popolare e la narrativa letteraria sono, ovviamente, categorie contestabili (e infatti contestate). Innanzitutto, sono categorie parzialmente sovrapposte, e ciò che propongo qui sopra deve essere inteso come una rappresentazione di differenze ampie e relative tra le due categorie, piuttosto che una chiara distinzione ed un tentativo di reificazione. Tuttavia, questa relativa maggiore enfasi sulla vita interiore dei personaggi, piuttosto che sullo sviluppo della trama, nella narrativa letteraria, e la maggiore complessità ed inscrutabilità dei personaggi della narrativa letteraria, è ciò che ci portò ad avanzare l'ipotesi che fosse la narrativa letteraria ad allenare i processi di teoria della mente.

### Narrativa e teoria della mente

Avendo io un dottorato in scienze psicologiche ed essendo uno studioso empirico, per deformazione professionale, in collaborazione con il mio dottorando David Kidd, mi misi a testare questa ipotesi tramite esperimenti. Identificammo romanzi e storie brevi che potevano essere classificati come narrativa letteraria o popolare, e distribuimmo in modo aleatorio centinaia di persone a leggere le prime 20 pagine di queste opere. Dopodiché, somministrammo loro una serie di misure di teoria della mente, tra cui lo stesso test utilizzato anni prima dagli psicologi canadesi, il test "leggi la mente negli occhi", che è considerato nella letteratura scientifica come uno dei test più attendibili – anche se, come tutte le misure empiriche, ha i suoi limiti.



Rilassato



Insistente



Scherzoso



Divertito



*Esempio di un volto del test "leggi la mente negli occhi." Il partecipante deve scegliere qual è lo stato mentale della persona. Qual è la risposta corretta?*



Esperimento dopo esperimento, anche variando i testi specifici che chiedevamo ai nostri partecipanti di leggere, ed utilizzando varie misure di teoria della mente, i risultati furono chiari (Kidd e Castano, 2013). Chi leggeva, per una ventina di minuti, la narrativa letteraria, otteneva punteggi più elevati su questo ed altri test di teoria della mente, a confronto di chi leggeva narrativa popolare. Questo articolo venne pubblicato sulla rivista «Science», e ricevette attenzione mediatica in tutto il mondo. Al di là della loro originalità, uno dei motivi di tale attenzione a questi risultati è che da un giorno all'altro la tradizione educativa umanistica, ormai da decenni in declino nell'immaginario collettivo (e per quanto riguarda i finanziamenti per la ricerca), ormai interamente preoccupato con le STIM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica), veniva vendicata! Paradossalmente, veniva vendicata tramite ricerche sperimentali e quindi con una metodologia quantitativa (e riduttiva) spesso criticata nelle scienze umane.

Tali risultati vennero replicati da noi stessi e da altri laboratori sia in Europa che negli Stati Uniti, ed anche da due ricercatrici italiane, Maria Chiara Pino e Monica Mazza dell'università dell'Aquila, con materiale italiano e partecipanti italiani (Pino e Mazza, 2016). Vi sono stati anche tentativi di replicazione sperimentale non-riusciti (e.g. Panero et al., 2016), ma a nostro avviso soffrono di problemi metodologici importanti (Kidd e Castano, 2017a). Dall'altro lato, negli anni abbiamo anche dimostrato che la specificità della narrativa letteraria nell'allenare la teoria della mente si può riscontrare anche in maniera "cronica", al di là degli effetti immediati che riscontrammo in laboratorio. In due articoli recenti, utilizzando una versione diversa del test di riconoscimento di autori da quella descritta qui sopra e utilizzata dagli studiosi canadesi, abbiamo infatti dimostrato che è la familiarità con autori di narrativa letteraria, ma non popolare, che correla con la performance nei testi di teoria della mente (Kidd e Castano, 2017b; Kidd & Castano, 2018).

## Conclusioni

Le ricerche che conduco ormai da alcuni anni dimostrano come la narrativa letteraria faciliti i processi di teoria della mente. In altre parole, non solo le storie siamo noi, ma noi diventiamo come le storie che leggiamo! Come anticipato, tali ricerche non devono essere interpretate come una prova di una qualche superiorità della narrativa letteraria rispetto a quella popolare, né tantomeno in modo semplicistico, concludendo che leggere narrativa letteraria ci rende automaticamente migliori esseri umani. Piuttosto, ciò che mi auguro è di stimolare ulteriori ricerche in questo ambito, a cavallo e frutto di collaborazione tra ricercatori in

campi differenti, quali le scienze psicologiche e quelle umanistiche, affinché si possano meglio comprendere gli effetti della narrazione sui processi di percezione sociale e, di conseguenza, sul comportamento sociale. Io stesso sto continuando queste ricerche, espandendole per cercare di capire quali altri processi di cognizione sociale possono essere facilitati da questi due tipi di narrativa. Sto per esempio studiando come le due forme di narrativa influenzino lo sviluppo di schemi mentali e stili cognitivi che permettano di considerare la complessità di fenomeni sociali quali l'immigrazione e la disoccupazione, e sto espandendo le mie ricerche ad altri tipi di narrazione, quali i film. A livello applicativo, mi interesso alle implicazioni delle mie considerazioni e risultati per il sistema educativo, soprattutto nelle fasi più importanti dello sviluppo psicologico, così come per i tentativi di migliorare le abilità sociali delle persone affette da autismo. Riconducendo questi risultati alla condizione esistenziale degli esseri umani, ipotizzo che nonostante i vantaggi in materia di teoria della mente, la narrativa letteraria, distruggendo significati e certezze, possa avere effetti negativi sulla nostra salute mentale, aumentando l'angoscia esistenziale. In conclusione, la differenza tra i due tipi di narrazione, letteraria e popolare, almeno a partire dal XX secolo, sembra rappresentare la tensione fondamentale tra l'unicità dell'essere umano e la sua necessaria e costitutiva appartenenza a categorie sociali. In altre parole, l'inevitabile tensione tra l'individuo e la società.

## Riferimenti bibliografici

- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
- Blatt B. (2017). *Nabokov's Favorite Word is Mauve: What the Numbers Reveal about the Classics, Bestsellers, and Our Own Writing*. Simon and Schuster.
- Boyd B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, Cognition, and Fiction*. Harvard University Press.
- Dunbar R. I. (2014). How conversations around campfires came to be. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(39), 14013-14014.
- Hakemulder J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Heyes C. (2012). Grist and mills: on the cultural origins of cultural learning. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1599), 2181-2191.
- Kidd D. C., Castano E. (2017a). Panero et al. (2016): Failure to replicate methods caused the failure to replicate results.
- Kidd D., Castano E. (2017b). Different stories: How levels





- of familiarity with literary and genre fiction relate to mentalizing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 474.
- Kidd D., Castano, E. (2018). Reading Literary Fiction and Theory of Mind: Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, 1948550-618775410.
- Kidd D.M., Castano E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. doi: 10.1126/science.1239918.
- Mar R. A., Oatley K., Hirsh J., Dela Paz J., Peterson J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Oatley K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in cognitive sciences*, 20(8), 618-628.
- Panero M. E., Weisberg D. S., Black J., Goldstein T. R., Barnes J. L., Brownell H., Winner E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), e46.
- Pino M. C., Mazza M. (2016). The use of "literary fiction" to promote mentalizing ability. *PloS one*, 11(8), e0160254.
- Vellante M., Baron-Cohen S., Melis M., Marrone M., Pretetto D. R., Masala C., Preti A. (2013). The "Reading the Mind in the Eyes" test: systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive neuropsychiatry*, 18(4), 326-354.
- Wiessner P. W. (2014). Embers of society: Firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(39), 14027-14035.
- Zunshine L. (2019). What Mary Poppins Knew: Theory of Mind, Children's Literature, History. *Narrative*, 27(1), 1-29.



I “cantieri di pratiche narrative” sono degli spazi di condivisione di strumenti operativi che usano l’approccio narrativo al fine di lavorare sull’empowerment delle persone e delle comunità. In questa sezione sono pubblicati appunti di lavoro, schede, immagini e materiali ritenuti utili a illustrare le attività.

- Prospettive di ricerca transdisciplinare sulla narrazione – *Seminario di ricerca riservato a ricercatori, dottorandi, laureandi*  
**Federico Batini, Michele Cometa, Simone Giusti, Paolo Jedlowski, Andrea Smorti, Natascia Tonelli**
- *Di tutta l’erba un fascio: narrazione e politica* – *Seminario per insegnanti, giornalisti e amministratori su narrazione e politica*  
**Giulia Addazi, Daniele Aristarco, Alberto Prunetti, Christian Raimo, Vanessa Roghi** («La ricerca», Loescher editore)
- *Storie nella Storia: raccontarsi con le Rivoluzioni, a scuola, durante la pre-adolescenza e l’adolescenza*  
**Martina Evangelista** (Pratika/LaAV – progetto Cepell)
- *Suonare come dipingere, dipingere come suonare: dalla musica alla pittura e ritorno*  
**Dario Bruna** (CLG Ensemble di Chivasso)
- *Social media a scuola: opportunità creative e spunti didattici*  
**Annachiara Scalera** (PHP srl)
- *B.E.N. leggere e scrivere nella relazione educativa e di cura*  
**Vincenzo Alastra** (ASL Biella)
- *La palestra delle competenze: percorsi di orientamento per le secondarie di secondo grado*  
**Erika Marioni, Fabio Pietro Corti** (L’Altra Città)
- *Leggimi ancora*  
**Giulia Toti, Irene Brizioli e Marco Bartolucci** (Giunti editore - Università degli Studi di Perugia)
- *La memoria al tempo del web* – *Teatro sociale e Writing and Reading Workshop*  
**Sabina Minuto e Sara Moretti**
- *Scrivere un manifesto a scuola: il Tavolo delle ragazze e i diritti del corpo dell’educazione e dell’immaginario*  
**Giusi Marchetta** (Add Editore)
- *Io sono Dot: percorsi di orientamento narrativo nelle secondarie di secondo grado*  
**Martina Evangelista** (Associazione Pratika)



- *Lo straordinario mondo della lettura: leggere ai bambini da 0-6 anni*  
**Giulia Toti, Irene Brizioli, Luciana Pastorelli** (Pratika, LaAV e Università di Perugia)
- *L'anno in cui imparai a raccontare storie: percorsi di orientamento narrativo nella secondaria di primo grado*  
**Andrea Paolini** (Associazione Pratika)
- *Gli strumenti umani. Orientarsi con la poesia*  
**Gabriel Del Sarto** (Associazione Pratika)
- *Crescere in mezzo ai libri: la pratica del laboratorio di lettura a scuola e l'esperienza di qualcunoconcuicorrere*  
**Matteo Biagi**



PROSPETTIVE DI RICERCA TRANSDISCIPLINARE  
SULLA NARRAZIONE  
SEMINARIO DI RICERCA RISERVATO  
AI RICERCATORI, DOTTORANDI, LAUREANDI

**Federico Batini, Michele Cometa, Simone Giusti  
Paolo Jedlowski, Andrea Smorti, Natascia Tonelli**

I tempi sembrano maturi per mettere fine al regime di separazione che vige tra le due culture, l'umanistica e la scientifica, e costruire un orizzonte comune, fondato sulla *consilience*, cioè, come afferma Michele Cometa (2019), sulla «concordanza o convergenza tra i dati provenienti da ambiti disciplinari differenti», al fine di arrivare, un giorno, alla creazione di un "syllabus bioculturale": un curriculum di studi letterari e umanistici fondato su basi biologiche. L'adozione di quella che Cometa chiama una «prospettiva biopoetica» avrebbe tra l'altro il vantaggio di «emancipare la teoria letteraria (e la teoria dell'arte) dal localismo della propria visione occidentale, europea ed esclusivamente moderna, costringendola davvero a un confronto con l'altro da sé, con l'arcaico e con il "primitivo" che è fuori di noi almeno quanto è in noi». D'altronde, se pensiamo che la letteratura sia così importante per la vita umana non è forse necessario riflettere approfonditamente sul rapporto tra letteratura e vita? Ci dobbiamo accontentare di darlo per scontato, oppure possiamo rimboccarci le maniche e capire cosa hanno da dire in proposito le scienze biologiche, le neuroscienze, la psicologia e l'archeologia cognitiva su come funziona l'essere umano? E non è questo che già fanno molti poeti e romanzieri, i quali attingono concetti, storie e interi repertori linguistici dalle scienze del bios?

Si tratta di una vera e propria sfida transculturale che ci aiuterebbe – scrive ancora Cometa – «a diffidare della "nostra" visione di ciò che è narrazione e letteratura» e che aprirebbe nuovi orizzonti allo studio e all'insegnamento.

### Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cometa M. (2019). *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti S., Batini F. (eds.) (2013). *Imparare dalla lettura*. Torino: Loescher.
- Jedlowski P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jedlowski P. (2017). *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Roma: Carocci.
- Smorti A. (2003). *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*. Roma: Carocci.
- Smorti A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: Il Mulino.
- Tonelli N. (2015). *Fisiologia della passione. Poesia d'amore e medicina da Cavalcanti a Boccaccio*. Firenze: Sismel.



# DI TUTTA L'ERBA UN FASCIO: NARRAZIONE E POLITICA

## SEMINARIO PER INSEGNANTI, GIORNALISTI E AMMINISTRATORI SU NARRAZIONE E POLITICA

**Giulia Addazi, Daniele Aristarco, Alberto Prunetti  
Christian Raimo, Vanessa Roghi**

In collaborazione con «La ricerca» di Loescher editore

È innegabile che mai come nell'ultimo anno nell'immaginario, nel discorso pubblico, nell'uso pubblico della storia, nella polemica politica, ci si è interessati al fascismo. Chi si allarma, chi invoca il pericolo di un suo ritorno, chi è semplicemente attento a restituire alla comunità politica uno strumentario storico e ideologico.

Christian Raimo,  
*Raccontare il fascismo oggi,*  
«Il Tascabile», 7 agosto 2019

Il "social"-fascista usa il manganello digitale, per quanto sgrammaticato, per bastonare virtualmente i migranti («l'immigrazione clandestina»), le donne che rifiutano gli stereotipi patriarcali («cagne»), gli adolescenti che scoprono di avere identità sessuali molteplici («frocì»). Il fascismo social è cyber-bullismo. Nei commenti di Facebook i social-fascisti aggrediscono sistematicamente ogni forma di diversità che vada contro l'idea di edonismo aggressivo, muscolare e predatorio alimentata dai media. Usano l'ironia virtualmente, ma i loro commenti saturi d'odio fanno cose con quelle parole. C'è chi viene respinto, chi si suicida, chi viene marginalizzato, chi viene pestato. Il fascismo se la prende sempre con chi non si può difendere.

Alberto Prunetti,  
*Appunti sul Social-fascismo.*  
*La condivisione di «idee senza parole»,*  
«Giap», 12 dicembre 2016

Qualcuno potrà obiettare che queste caratteristiche non appartengano esclusivamente al fascismo e che, forse, sarebbe più opportuno utilizzare un altro termine per definire questo insieme di idee. A me pare che "fascismo" vada bene. Se vuoi, stabiliamo assieme la parola più adatta. Ciò che maggiormente mi preme è dirti questo: se credi che gli esseri umani debbano poter esercitare gli stessi diritti, che la violenza sia sempre da rifiutare e che le scelte importanti vadano prese assieme agli altri, ebbene, permettimi di darti un consiglio. Ragiona su cosa è stato il fascismo e rimani all'erta.

Daniele Aristarco,  
*Lettere a una dodicenne su fascismo di ieri e di oggi,*  
Einaudi Ragazzi 2019

I ragazzi incontrano la Shoah ormai fin dalla scuola primaria: molte le scuole che il giorno della memoria organizzano proiezioni, conferenze, gite. Arrivati a 15 anni tutti hanno sentito parlare dello sterminio degli ebrei d'Europa, ma non, per esempio, di altre questioni che lo inquadrerebbero meglio: la lunga storia dell'antisemitismo, il peso dello stigma religioso, la storia della seconda guerra mondiale, il delicato equilibrio fra le potenze europee, le guerre coloniali dove il razzismo prende forma e poi si incarna, grazie a una visione "scientifica" della razza, costruita ad hoc sugli ebrei, nell'antisemitismo biologico. Non sono argomenti da terza media, ma allora perché la Shoah lo è? Capisco che è un tema spinoso, ma davvero dobbiamo porci seriamente il problema, a 20 anni dall'istituzione del Giorno della memoria, di quanto questa ricorrenza abbia reso banale, scontato, o solo terrificante, uno degli eventi più complessi e drammatici del XX secolo. Mentre intorno cresce, per dirla con Christian Raimo, «questa educazione fascistoide di massa, quotidiana, spacciata per racconto del reale», che è un tratto distintivo degli adulti, non certo dei ragazzini.

Vanessa Roghi,  
*La torta di Hitler o la banalizzazione del male,* «La ricerca», 20 febbraio 2019

La violenza a cui è sottoposta la scuola è qualcosa di antico e costante e che, di fondo, si manifesta sempre con modalità simili. Ma chi esercita questa violenza? Innanzitutto chi vuole tenersi stretta una scuola reazionaria, elitista e aristocratica (oggi si dice meritocratica, ma io sono classicista ed etimologicamente gli aristoi quello erano, i più meritevoli secondo i canoni di una specifica società). (...).

Una violenza materiale (quella delle politiche economiche sulla scuola) e una violenza comunicativa (gli spazi lasciati sui giornali alle parole degli "amici della predella"): insieme nel placido sodalizio che divora pezzo dopo pezzo la scuola italiana.

Giulia Addazi,  
*Di nuovo sulla decadenza della scuola,*  
«Laudes», 18 luglio 2019



Il seminario intende affrontare il tema del rapporto tra narrazione e politica a partire dal caso concreto del dibattito sull'uso del termine "fascista" come categoria adatta o no a descrivere situazioni, personaggi, idee, tendenze di oggi. Ha senso usare oggi il termine "fascismo" per definire nuove forme di pensiero reazionario e populista? Stiamo effettivamente assistendo a un ritorno del fascismo, oppure dobbiamo coniare nuove parole per definire fenomeni che sono esclusivi dell'epoca contemporanea? E la scuola, intesa come luogo di confronto democratico e di convivenza di insegnanti e studenti, come deve affrontare questi argomenti? Cosa significa, in effetti, fare oggi "educazione civica"?

### Riferimenti bibliografici

- Addazi G. (2019). Di nuovo sulla decadenza della scuola. *Laudes*, 18 luglio 2019 <http://www.laudes.it/2019/07/di-nuovo-sulla-decadenza-della-scuola/>
- Aristarco D. (2019). *Lettere a una dodicenne su fascismo di ieri e di oggi*. Trieste: EL.
- Eco E. (2017). *Il fascismo eterno*. Milano: La Nave di Teseo.
- Filippi F. (2019). *Mussolini ha fatto anche cose buone*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gentile E. (2019). *Chi è fascista*. Bari-Roma: Laterza.
- Murgia M. (2018). *Istruzioni per diventare fascisti. Fascista è chi il fascista fa*. Torino: Einaudi.
- Raimo C. (2018). *Ho 16 anni e sono fascista*. Milano: Piemme.
- Raimo C. (2019). Raccontare il fascismo oggi. *Il Tascabile*, 7 agosto 2019 <https://www.iltascabile.com/letterature/saggi-romanzi-fascismo/>
- Prunetti A. (2016). Appunti sul Social-fascismo. La condivisione di «idee senza parole». *Giap*, 12 dicembre 2016, <https://www.wumingfoundation.com/giap/2016/12/appunti-sul-social-fascismo-la-condivisione-delle-idee-senza-parole/>
- Roghi V. (2019). La torta di Hitler o la banalizzazione del male. *La ricerca*, 20 febbraio 2019 <http://www.la-ricerca.loescher.it/storia-e-geografia/1851-la-torta-di-hitler-o-della-banalizzazione-del-male.html>
- Scurati A. (2019). *M. il figlio del secolo*. Milano: Bompiani.
- Stanley J. (2019). *Noi e loro. Come funziona il fascismo*, trad. di G. Lupieri. Milano: Solferino.
- Traverso E. (2017). *I nuovi volti del fascismo. Conversazione con Régis Meyran*, trad. di G. Morosato. Verona: Ombre Corte.



## STORIE NELLA STORIA: RACCONTARSI CON LE RIVOLUZIONI, A SCUOLA, DURANTE LA PRE-ADOLESCENZA E L'ADOLESCENZA

**Martina Evangelista**

*(Pratika, LaAV Letture ad Alta Voce, Coltivare lettori per il futuro Cepell)*

Il cantiere è rivolto a consulenti di orientamento, insegnanti di qualsiasi disciplina della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, dirigenti scolastici, educatori, formatori, lettori e genitori.

La pratica della lettura ad alta voce e dell'ascolto saranno centrali.

Lo scopo è quello di presentare alcune narrazioni particolarmente indicate per studenti pre-adolescenti e adolescenti (11-17 anni), sia per quanto riguarda la lettura autonoma, sia per quanto riguarda la lettura ad alta voce mediata da un adulto di riferimento.

I testi scelti, che fanno parte della collana Rivoluzioni (curata da Teresa Porcella, edita da Librivolanti, Miglior Collana di Narrativa Premio Andersen 2018) sono infatti pensati, grazie anche al supporto delle illustrazioni e agli inserti di graphic novel, per accompagnare i giovani lettori nella cruciale fase di transizione in cui diventa possibile e auspicabile acquisire pienamente una propria competenza di reading literacy, accanto alla fruizione di letture ad alta voce.

I temi affrontati nei romanzi scelti intercettano dimensioni storico-sociali, artistico-culturali, tecnologiche, scientifiche e identitarie che ben si prestano a un lavoro in classe sulla didattica orientativa transdisciplinare, in linea con gli obiettivi di apprendimento indicati dalle Linee Guida e dalle Indicazioni Nazionali del MIUR, e ad approfondimenti riferiti alla metodologia dell'orientamento narrativo.

Sarà dedicato uno spazio di lavoro all'ideazione di microattività di didattica orientativa legate alle letture proposte; inoltre i destinatari faranno esperienza diretta di piccole azioni di orientamento narrativo ispirate alle letture ascoltate.

Il cantiere mette a frutto l'esperienza ventennale di Associazione Pratika nella progettazione di azioni di orientamento narrativo e formazione di secondo livello sull'orientamento, della pratica del movimento nazionale LaAV Letture ad Alta Voce che da oltre dieci anni, con 600 volontari in tutta Italia, offre servizio volontario di lettura per gli altri in contesti caratterizzati da disagio di vario natura, e si colloca nell'ambito del progetto nazionale finanziato da Cepell-Coltivare Lettori per il futuro, che ha tra gli obiettivi la formazione degli insegnanti del primo ciclo alla *reading literacy*, a partire dalla lettura ad alta voce in classe.

### Riferimenti bibliografici

- Batini F., Zaccaria R. (eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Fois M., Masala A., Gabos O. (2016). *La formula esatta della rivoluzione*. Pisa: Istos.
- Gallo S., Gabos O. (2018). *La Mini e la luna. Il '68: le proteste, i sogni e le conquiste degli studenti*. Pisa: Istos.
- Mattia L., Gabos O. (2019). *Dimmi quello che non so. Due ragazzi e una scuola per tutti*. Pisa: Istos.
- Petit M. (2010). *Elogio della lettura*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Rinaldi P., Gabos O. (2018). *2x1=2. Rivoluzione in famiglia: il referendum sul divorzio, due genitori e una figlia*. Pisa: Istos.
- Wolf M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.





## SUONARE COME DIPINGERE, DIPINGERE COME SUONARE: DALLA MUSICA ALLA PITTURA E RITORNO

**Dario Bruna**

(CLG Ensemble di Chivasso)



Illustrazioni: Partiture di Dario Bruna e del gruppo di ospiti disabili del centro diurno della coop. CLG Ensemble di Chivasso (To) – 2018/2019

La mia esperienza di musicoterapista e di coordinatore di un centro diurno per la disabilità si è formata nel tempo, attraverso il processo di traduzione quale pratica quotidiana di lavoro e di ricerca di come la relazione educativa e riabilitativa possa essere intesa e praticata in un contesto istituzionale, riposizionando al centro della relazione, l'idea di socialità, di uguaglianza e partecipazione critica alla costruzione del percorso educativo e relazionale stesso, e tenendo fermo il valore costituzionale della parità tra le figure e i ruoli sociali giocati al suo interno e dalla persona disabile, e da chi, come me, ne ha fatto il suo lavoro e la sua attività quotidiana.

Per traduzione s'intende abitualmente un'attività di interpretariato di un testo tra lingue diverse, nella quale il traduttore ne comprende il significato, conosce le due lingue in traduzione, e ne consegna al lettore una nuova interpretazione, esito di una traduzione del testo da una lingua a un'altra. Il cantiere intende proporre sia un nuovo uso tecnico del termine, sia una differente posizione del traduttore e del traduttore, fuori dal contesto linguistico tout court dell'interpretariato, fuori dalla ricerca semiotica o linguistica tradizio-

nale, e proponendone un'applicazione nel contesto dell'ascolto e della visione, in quei processi che del verbale ne costituiscono la materia percettiva e sensoriale. Quindi, al centro dell'attività verrà posto il problema della percezione e del linguaggio nella relazione educativa e quindi formativa che si istituisce nei setting di pratica tra operatore e utente, tra insegnante e allievo, nelle sue differenti configurazioni di gruppo, in rapporto ai suoi oggetti, ai suoi contenuti disciplinari, in ciò che passa e viene sempre tradotto in un'informazione, in un comportamento, in un'azione: in un sapere.

L'attività prevede un passaggio tra Musica e Pittura che consente, da un lato, di aprire possibilità di riflessione e di espressione, dall'altro di criticare (nel senso di non dare per scontate) le dinamiche quotidiane tipiche dei contesti pedagogici e riabilitativi. Risulta specifico il fatto che non si propone in modo prioritario un *oggetto* disciplinare in quanto contenuto di acquisizione di competenze, bensì un *metodo*, ossia una modalità di approccio a un problema e al suo oggetto. Tale metodo è poi applicabile se si considerano le dinamiche relazionali tra persone, e quindi i problemi di comunicazione, all'interno dei vari contesti e setting vissuti nel quotidiano (che si tratti di problemi lavorativi, di rapporti familiari, di espressioni culturali). Il contenuto, pur presente, va continuamente tradotto nella comunicazione, con il linguaggio e le sue categorie.

Il cantiere si sviluppa seguendo un preciso metodo formativo collaudato anche all'esterno del centro diurno, con esperienze di laboratorio quali "Dall'orecchio allo stomaco" (Musica e Gastronomia 2009-11-13), "Dall'occhio all'orecchio" (Pittura e Musica 2011-12/19), "Dinamiche orecchiabili" (Musica e Sport 2015), "Musica e Cinema" (traduzione in video e immagine 2016), "Musica e architettura" (traduzione con mattoncini Lego 2016), "Musica e Rebus" (Musica e Enigmistica 2017) e molte altre iniziative nelle quali la letteratura, la canzone, il testo narrativo e i suoi autori erano gli ambienti disciplinari in traduzione con la musica (cantieri narrativi de "Le storie siamo noi" 2017 –

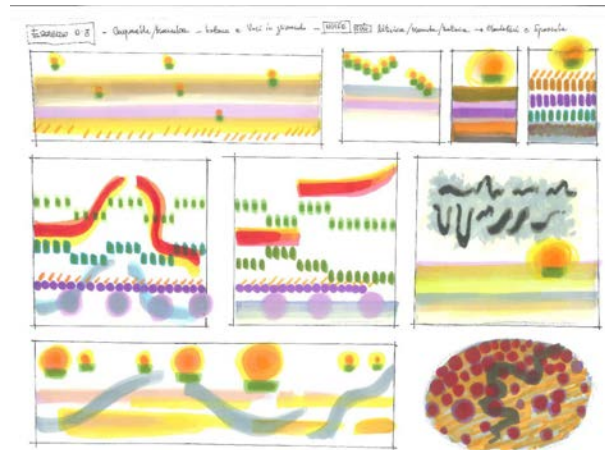


*Musica e Fumetto* 2017 – Leopardi 2016 – Dante 2014).

Il contesto di traduzione tra discipline e materie separate porta i partecipanti in una situazione in cui è impossibile comportarsi applicando metodi e criteri già interiorizzati e quindi automatici. Si tratta quindi di lavorare sulla messa tra parentesi dei propri schemi di percezione e di giudizio, (per lo più soggettivi e spontanei, quindi arbitrari), e sulla costituzione di nuovi criteri di analisi e di modalità operative, più centrati sull'*intersoggettività* e sul rigore *metodologico* (quindi su una condivisione di una percezione più solida).

Nella prima giornata del cantiere il gruppo, attraverso un ascolto di un brano musicale da me scelto, verrà guidato a riflettere sulle categorie concettuali che entrano in gioco nella traduzione (ad es. *percezione, interpretazione, convenzione, analogia, immaginazione, espressione*). Alla parte percettiva dell'ascolto segue quindi il confronto nell'analisi delle categorie, la condivisione di ciò che è in comune alle discipline, l'organizzazione delle pratiche e la traduzione dell'oggetto sonoro in una partitura visiva e cromatica utilizzando colori e una grande tela. Dato il tempo limitato del cantiere, il gruppo avrà a disposizione un vocabolario di pratica già sperimentato all'interno del centro diurno, con il quale potrà tradurre in modo rigoroso e interiorizzare i concetti propri della pratica, sperimentandone le possibilità realizzative e i limiti. A questa fase seguirà, il giorno dopo, il cantiere che guiderà il gruppo dal pittorico al musicale, utilizzando il vocabolario in un'inedita posizione di lettura e d'azione con strumenti musicali.

La scelta di avere come punto fermo delle discipline di traduzione il linguaggio musicale è dato sia dal mio specifico percorso formativo e disciplinare, sia dalle possibilità che questo offre in termini di coinvolgimento, praticità di esecuzione, molteplicità di sviluppo e di espressione.



### Riferimenti bibliografici

- Eco U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di Traduzione*. Milano: Bompiani.
- Fabrizi P. (1998). *La svolta semiotica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gibson J.J. (2014). *L'approccio ecologico alla percezione visiva*. Milano: Mimesis.
- Husserl E. (2016). *Lezioni sulla sintesi passiva 1918/1926*. Brescia: La Scuola.
- Klee P. (2002). *Quaderno di schizzi pedagogici*. Milano: Abscondita.



# SOCIAL MEDIA A SCUOLA. OPPORTUNITÀ CREATIVE E SPUNTI DIDATTICI

**Annachiara Scalera**  
(PhP srl)

## 1. Approccio 56k

Acuto, persistente, fastidioso: era lo stridio del modem 56k. Lo ricordo distintamente, così come la fine di quei rumori, l'ebbrezza della connessione. Sono nata e cresciuta in un ridente paesino di provincia dove cinema e librerie avevano vita breve. Ero anche una fan dei Nirvana, accerchiata da carissime amiche che ascoltavano tutt'altra musica. "Polly84": era il mio nickname su MSN, scelto senza colpo ferire, in onore alla sesta traccia di Nevermind. Attirai subito altre, altri Nirvana *addicted*. (Qual è la tua canzone preferita? Come interpreteresti questo testo?)

Appartengo alla generazione del modem 56k: Internet è stato, da sempre, la mia finestra sul mondo.

Mi ha dato accesso a informazioni a cui altrimenti non avrei potuto accedere. Mi ha permesso di incontrare persone che altrimenti non avrei potuto incontrare.

Non posso che esserne grata.

Oggi i modem non stridono più, la connessione è pressoché costante, i social media continuano a moltiplicarsi. Le informazioni a cui abbiamo accesso sono tante (troppe?), online si chiacchiera poco, si urla tanto e i pericoli? Dietro l'angolo. Spegnete tutto! – intima chi, tendenzialmente, con il web non ha provato nemmeno a sporcarsi le mani. Le strade sembrano essere solo due: cattivo uso o non uso. In ogni caso, opportunità perse.

Recuperiamo, quindi, queste opportunità.

Perché esiste una terza via. Quella del buon uso, consapevole e responsabile. La letteratura sul tema è ampia, utilissima e in continuo aggiornamento<sup>1</sup>. E questa terza via, per me, non

può prescindere dal mantenere vivo quello che chiamerei "Approccio 56k".

Riconnettermi allo stridio di quel modem mi aiuta a non dare per scontato il perenne stato di connessione in cui viviamo. Rende la mia presenza online lucida e consapevole. Riconnettermi a quell'attesa obbligata riporta Internet e i suoi strumenti nel flusso della loro storicità<sup>2</sup>. Mi aiuta a non essere travolta da cambiamenti sempre più veloci e mi mette nelle condizioni di esplorarli e governarli.

L'approccio 56k mi riconnette all'ebbrezza degli esordi, mi aiuta recuperare la dimensione giocosa dello stare online. D'altronde, ogni gioco ha le sue regole, ma che gioco sarebbe senza divertimento?

Veniamo, quindi, alle opportunità della rete. Sono innumerevoli, inutile dirlo. Ti racconterò quelle che più mi fanno battere il cuore, ossia, le opportunità espressive e creative. Con l'avvento dei blog e degli innumerevoli social media, la produzione di contenuti online è diventata alla portata di tutti. Software e app ci consentono di superare le nostre scarse conoscenze di programmazione. La multimedialità stimola la creatività. La possibilità di ricevere feedback immediati ci motiva a produrre e condividere testi, fotografie, video. L'umanità non ha mai prodotto così tanti contenuti espressivi come in questo periodo storico.

E così scrivendo, sento già il suono dei tuoi pensieri: lo so, il rischio è quello di un appiattimento generale. Il problema della sovrapproduzione di contenuti online è che scriviamo, fotografiamo e condividiamo senza esserci mentre lo facciamo. E qui ci viene in soccorso l'approccio 56k. Ti chiedo di sospendere il giudizio e, senza alcuna velleità artistica, ti invito a esplorare e a giocare. Cogliamo gli stimoli e le opportunità dei social media, anche a scuola,

1 Segnalo a questo proposito l'ultimo libro di Vera Gheno e Bruno Mastroianni dal titolo *Tienilo acceso* edito Longanesi e *Parole O\_stili* (<https://paroleostili.it/>) sul cui sito è possibile scaricare gratuitamente il manifesto della comunicazione non ostile. In libreria potete trovare anche il loro ultimo libro *Penso, parlo, posto* edito Il Castoro. Sul tema fake news segnalo infine il numero 13 della rivista «La ricerca», edita Loescher Editore, dal titolo *Obbligo o verità*.

2 Segnalo *History of the web*: <https://webfoundation.org/about/vision/history-of-the-web/>.



soprattutto a scuola. La produzione guidata di contenuti social in contesti educativi non potrà che scongiurare il paventato rischio di appiattimento. A seguire, ti segnalo nel dettaglio alcune delle tante tendenze social in cui ho visto possibili utilizzi a fine didattico. Nella bibliografia e nella sitografia, in appendice, ho raccolto altri suggerimenti, sperando possano esserti utili.

## 2. Arte a portata di smartphone

Parto dall'esperienza di una docente di Storia dell'arte che ho avuto il piacere di intervistare per «La ricerca» online<sup>3</sup>: Emanuela Pulvirenti. Emanuela è l'autrice di *Didatticarte*<sup>4</sup>, blog che raccoglie attività didattiche sperimentate e pronte a essere replicate. Le attività che prevedono la produzione fotografica sono quelle che più mi hanno affascinato. «Perché fare arte è il miglior modo per apprenderla»<sup>5</sup>, scrive Emanuela in un suo post. A partire dallo studio attento delle opere artistiche, Emanuela propone alle sue classi la realizzazione di foto a ispirazione classicheggiante, futurista, rinascimentale, a seconda del periodo artistico in studio. La foto in stile caravaggesco qui di seguito è stata realizzata da Mario di Martino che difficilmente dimenticherà i tagli di luce di Caravaggio. Non solo: saprà riconoscerli nella realtà e magari riprodurli nelle sue foto su Instagram.



Perché, come giustamente osserva Emanuela, facciamo «fotografie continuamente ma senza

alcuna consapevolezza della composizione, della luce, del movimento, delle forme»<sup>6</sup>.

In quest'ottica, Emanuela ha sdoganato anche i selfie, nell'ambito di una lezione dedicata alle espressioni facciali nell'arte: dall'impassibile Nefertiti, passando per gli affranti dannati del Giudizio Universale, fino allo studio delle proprietà espressive del proprio volto, con la produzione di un selfie per ogni emozione.



## 3. La scheda libro diventa social

Per trarre ispirazione puoi attingere direttamente alla fonte. Sul fronte lettura, ad esempio, ti segnalo alcune possibili versioni social da affiancare alla classica «Scheda libro». YouTube e Instagram pullulano di booktuber e bookstagrammer, giovani lettori e lettrici che raccontano online le proprie letture con video e fotografie.

Ti consiglio di seguire i canali YouTube di Ilenia Zodiaco e Matteo Fumagalli, booktuber della prima ora, che con i propri video hanno coltivato negli anni un seguito di migliaia di iscrizioni<sup>7</sup>. Il format dei video prevede booktuber in primo piano e, sullo sfondo, affollatissime librerie casalinghe. Seguono, quindi, recensioni molto personali di singoli libri o gruppi di libri.

3 Surfing #6: *Didatticarte*, di Annachiara Scalerà, da «La ricerca» online, Loescher Editore: <http://www.laricerca-loescher.it/istruzione/1400-surfing-6-didatticarte.html>.  
 4 *Didatticarte*, di Emanuela Pulvirenti: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=1664>  
 5 *Dieci usi dello smartphone nelle mie lezioni*, di Emanuela Pulvirenti, da *Didatticarte*: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=9519>

6 *Quello che dice il volto: le espressioni nell'arte*, di Emanuela Pulvirenti, da *Didatticarte*: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=4327>.  
 7 Canale Youtube di Ilenia Zodiaco: <https://www.youtube.com/user/EvaLunaSulTubo/featured>  
 Canale Youtube di Matteo Fumagalli: [https://www.youtube.com/channel/UCc1yWxQ\\_ShH1r1o7GSAIN5Q](https://www.youtube.com/channel/UCc1yWxQ_ShH1r1o7GSAIN5Q)



Su Instagram, a metterci la faccia è il libro stesso che diventa oggetto feticcio, al centro di composizioni fotografiche. Le composizioni sono costruite con oggetti di uso comune che spesso

riproducono il setting di un momento autentico di lettura (v. l'account Instagram di @microcosmi\_itineraridilettera\_) oppure riprendono il tema trattato dal libro stesso.



La parte testuale a corredo della foto può contenere una citazione significativa tratta dal libro o un commento personale sul libro, spesso tradotta anche in inglese. Segue, infine, la catena di hashtag tipica di Instagram. Oltre agli hashtag dedicati al libro stesso (titolo, autrice/autore, casa editrice) ci sono hashtag che tendono ad aggregare queste tipologie di post. Tra i più diffusi: #bookpic #bookworm #igbook #bookstagram.

Rimanendo in tema libri, impossibile non citare TwLetteratura<sup>8</sup>, il metodo di *social reading* per leggere e commentare collettivamente contenuti culturali attraverso Twitter. Inserito dal MIUR nel progetto "Generazioni Connesse" e riconosciuto dalla Commissione Europea come una delle 15 buone pratiche per la promozione della lettura in ambito digitale, il metodo TwLetteratura si è dotato di un'app *ad hoc*: Betwyll. Scaricabile gratuitamente su smartphone, l'app consente di applicare il metodo TwLetteratura in un ambiente libero dai rumori di fondo di Twitter. Betwyll permette anche di avviare progetti di *social reading* riservati a un gruppo chiuso di utenti, come le alunne e gli alunni di una classe.

#### 4. I Classici non muoiono mai

Ti avevo promesso divertimento, quindi, risate siano.



Sono messo così male che se fossi un personaggio della Casa di Carta mi chiamerei Lourdes.

#CasaDiCarta #LeSudateCarte

Reply Retweet Favorite More

5:22 AM - 25 Jul 19 - Embed this Tweet

Se i Social Network fossero sempre esistiti<sup>9</sup> è la pagina Facebook che immagina e realizza tweet, post e conversazioni su WhatsApp come se fossero pubblicati, oggi, dai grandi nomi della letteratura. E così, Leopardi, Manzoni, Virgilio intervengono sui principali temi del momento dai

8 TwLetteratura: <https://www.twletteratura.org/>

9 Se i Social Network fossero sempre esistiti: <https://www.facebook.com/seisocialnetwork/>



propri account social. La cura dei dettagli, dagli hashtag al nome scelto per l'account social è maniacale e dagli effetti esilaranti. In fondo, giocare è affar serio.



Sperando che queste segnalazioni ti siano da stimolo per le lezioni, come anticipato ne troverai altre in appendice. E con lo stridìo del modem 56 k nelle orecchie, ti auguro buon divertimento!

## Libri e link utili

### Libri

- V. Gheno V. e B. Mastroianni, *Tienilo acceso*, Longanesi 2018  
 F. Taddia e C. Cubeddu (a cura di), *Penso, parlo, posto*, Il Castoro 2018  
*Obbligo o verità?*, n. 13 de «La ricerca», Loescher Editore 2017

- S. Cosimi e A. Rossetti, *Cyberbullismo*, Città Nuova 2018  
*Social Media School*, "I quaderni della Ricerca" n. 37, Loescher Editore 2017  
 V. Gheno, *Social linguistica*, Franco Cesati 2017

### Siti

- Parole O\_Stili: <https://paroleostili.it/>  
 TwLetteratura: <https://www.twletteratura.org/>  
 Didatticarte: <http://www.didatticarte.it/Blog/>  
 MeP – Movimento per l'Emancipazione della Poesia: <http://mep.netsons.org/beta/>

### Booktuber

- Ilenia Zodiaco: <https://www.youtube.com/user/EvaLunaSulTubo/featured>  
 Matteo Fumagalli: [https://www.youtube.com/channel/UCc1yWxQ\\_ShH1r1o7GSAIN5Q](https://www.youtube.com/channel/UCc1yWxQ_ShH1r1o7GSAIN5Q)  
 Leggo Scatto Viaggio: <https://www.youtube.com/channel/UCvw9rcrIXFWfKBFdrQYaioQ>

### Bookstagrammer

- @Microcosmi-ItineraridiLetture: [https://www.instagram.com/microcosmi\\_itineraridiletture/?hl=it](https://www.instagram.com/microcosmi_itineraridiletture/?hl=it)  
 @gatsby\_books: [https://www.instagram.com/gatsby\\_books/](https://www.instagram.com/gatsby_books/)  
 @loris\_inthebook: [https://www.instagram.com/loris\\_inthebook/?hl=it](https://www.instagram.com/loris_inthebook/?hl=it)  
 @petuniaollister: <https://www.instagram.com/petuniaollister/?hl=it>

### Instapoet

- @rupikaur: <https://www.instagram.com/rupikaur/?hl=en>  
 @ladybookmad: <https://www.instagram.com/ladybookmad/?hl=it>  
 @ioteeilmare: <https://www.instagram.com/ioteeilmare/?hl=it>

### Pagine Facebook

- Se i Social network fossero sempre esistiti: <https://www.facebook.com/seisocialnetwork/>  
 Se i quadri potessero parlare: <https://www.facebook.com/seiquadripotesseroparlare/>



# B.E.N. LEGGERE E SCRIVERE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA E DI CURA

**Vincenzo Alastra**  
(ASL Biella)<sup>1</sup>

*I confini del mio linguaggio sono i confini del mio mondo*  
(Ludwig Wittgenstein)

## **Abstract**

A partire da alcune annotazioni in tema di “cultura della brevità” in diverse forme espressive si propongono alcune suggestioni utili per essere tradotte in opportunità operative volte ad avvicinare a una pratica riflessiva chi, pur non avendo “dimestichezza” con lo scrivere e il leggere lento e meditato, non ha ancora rinunciato a pensare e a narrare di sé. Alcuni spunti e idee espresse, appunto, in maniera sintetica, scaturiscono da diverse forme di testi brevi (che utilizzano poche parole), approcciati andando alla ricerca di ciò che i medesimi possono dire di essenziale (che attiene cioè a contenuti, a tratti e ad aspetti essenziali della storia dei propri autori) in una chiave narrativa. Si propone così una metodica educativo-formativa che richiede tempo, condizioni di contesto e coinvolgimento emotivo autentico tutt’altro che scontati o automatici e il ricorso, quindi, a testi autoriali Brevi, Essenziali e Narrativi. Tutto ciò per non dimenticare che l’attenzione verso il linguaggio è attenzione verso se stessi e l’altro e ha a che fare con la nostra assenza di esseri umani.

## **Destinatari del laboratorio formativo:**

Educatori, professionisti sanitari interessati a un approccio narrativo nelle pratiche di cura (medicina narrativa), formatori operanti nel mondo sanitario, sociale e scolastico e, in generale, in contesti riconducibili a una cornice di cura nella sua accezione più ampia (massimo 20 partecipanti).

<sup>1</sup> Psicologo, psicoterapeuta, Responsabile Formazione e Sviluppo Risorse Umane ASL BI – Professore a contratto Università degli Studi di Torino. Contatti: vincenzo.alastra@aslbi.piemonte.it - cell. 3285304790.



## 1. CENNI PRELIMINARI IN TEMA DI BREVITÀ

*Ci vuole una grande abilità a racchiudere tutto in poco spazio  
(Seneca, Lettere a Lucilio).*

### Nulla di nuovo sotto il sole

Le forme espressive brevi – per risparmiare tempo, energie cognitive, materiali pregiati o spazio di archiviazione – accompagnano l'uomo da sempre, con forme e modalità differenti a seconda della fase storica (Granelli, 2012). Tutto ciò per rispondere ad alcuni vincoli della natura: scrivere sulla pietra, sul marmo o su qualche altro materiale difficile da incidere impone la concisione. Ma le forme brevi più interessanti erano legate all'intento di conferire una certa sacralità al testo (come nelle epigrafi dei latini) e alla minimizzazione dello sforzo di ricordare.

C'è anche chi sostiene (Granelli, 2012) una certa similitudine fra i nuovi linguaggi compressi utilizzati negli SMS e nelle *chat* e il linguaggio epigrafico latino. Se non altro, entrambi i linguaggi sono infatti vincolati ad uno spazio limitato e devono far risparmiare il più possibile (il costo degli "scalpellini" epigrafisti per i latini, e il tempo personale nel caso attuale). Come dire: una forma espressiva della modernità digitale altro non è che l'applicazione all'ambiente digitale di un metodo antico.

In questa scia è possibile collocare anche l'aforisma, un procedimento mnemonico storicamente utilizzato in campo scientifico e soprattutto medico<sup>1</sup>, che condensa l'essenziale di una materia facilitandone una buona memorizzazione.

Il pensiero scientifico, per non cadere nel pa-

radosso descritto da Borges – dove un re voleva una mappa così dettagliata del suo regno che questa mappa diventò grande come il regno stesso – da sempre si è ispirato a un principio di economicità che sottende i concetti di brevità ed essenzialità.

Questo minimalismo rappresentativo non si applica solo alla scienza ma anche all'arte: a tutte le correnti artistiche pittoriche, alle arti visive in generale e anche alla musica. Tra le forme musicali brevi, a esempio, occorre menzionare l'incipit della sinfonia n.5 di Beethoven e i preludi n.3 e n.22 di Chopin, entrambi di una durata inferiore al minuto (Granelli, 2005; 2012).

Accorrendo altre forme di espressione artistica, a partire dall'*Unité d'habitation* di Le Corbusier, la riflessione architettonica si è improntata alla concisione spaziale e alla creazione di spazi essenziali per ospitare masse crescenti di abitanti in armonia con l'ambiente circostante.

In campo teatrale una delle più radicali innovazioni futuriste nel teatro fu il cosiddetto *Teatro futurista sintetico*, senza dimenticare Achille Campanile e le sue *tragedie in due battute*: scenette teatrali di poche battute basate sul "non-sense" e sul paradosso (Zompetta, 2012). A questo proposito, può essere interessante qui ricordare, quale esempio di 'riduzione' della parola che sfocia addirittura nel 'nulla' della scrittura del *Dramma inconsistente*, posto a chiusura del volume *Tragedie in due battute* che Masolino d'Amico, nell'introduzione all'edizione del 2001 (D'Amico, 2011, p. VI), definisce: «un libro che è un monumento, forse insuperabile, alla brevità». Ecco il testo, quanto mai attuale e moderno:

DRAMMA INCONSISTENTE

Personaggi:

NESSUNO

La scena si svolge in nessun luogo.

NESSUNO

Tace.

Per concludere questa prima sommaria carrellata sulle *humanities*, va infine ricordato che il no-

<sup>1</sup> Primi nel genere, gli aforismi di Ippocrate sono una raccolta di quattrocento massime di medicina generale, divisa in otto parti riguardanti le diete. Questi aforismi hanno inaugurato la tradizione dell' aforisma medico e scientifico, tradizione giunta fino ai nostri giorni. Un altro "grande vecchio" della scienza aforistica è senza dubbio Sun-Tzu, che poco dopo Ippocrate scrisse la memorabile "Arte della Guerra" i cui aforismi vengono ancora oggi usati nella didattica, soprattutto nei corsi di management. Ma la brevità non veniva usata solo per ricordare; spesso doveva stupire, e i grandi retori hanno codificato in maniera sistematica questa arte.





stro inconscio, come messo in luce dalla psicanalisi, agisce in vario modo: si esprime in forma essenziale nelle opere d'arte; perviene, attraverso il meccanismo della condensazione, alla costruzione del sogno manifesto – che, di fatto, contiene sempre abbreviazioni rispetto a quello latente – quale risultanza di un compromesso attuato per eludere e allo stesso tempo “accontentare” la censura. Anche il sintomo nevrotico (per fermarci a poche questioni centrali della teoria freudiana) altro non è, ancora una volta, che una sintesi della nostra complessa dinamica psichica.

### L'arte della brevità nelle micronarrazioni e nei linguaggi poetici

In letteratura, l'arte della brevità è stata coltivata da moltissimi Maestri (Anton Cechov, Franz Kafka, Ernest Hemingway, Italo Calvino, Julio Cortazar... ) fino ad arrivare a considerare la micronarrazione quale forma narrativa che si aggiunge gli altri generi individuati nelle classificazioni classiche.

La micronarrazione può contare già su oltre un secolo di storia<sup>2</sup> – nonostante i critici letterari si siano accorti della sua esistenza soltanto alla fine del secolo scorso – e può essere definita come l'arte di raccontare qualcosa nel modo più breve possibile<sup>3</sup>. Il testo più famoso della micronarrazione è *El dinosaurio* (1959) dello scrittore guatemalteco Augusto Monterroso, composto da soltanto sette parole:

Quando despertó, el dinosaurio todavía  
estaba allí. FIN  
(Quando si svegliò, il dinosauro era ancora lì. FINE).

Ancor prima, nel 1920, si narra che Hemingway vinse una scommessa, scrivendo una storia di sole

sei parole: «*vendesi: scarpe da bambino, mai usate*»<sup>4</sup>.

Rimanendo nel campo del “*dire di più dicendo di meno*”, non possiamo infine non considerare la scrittura poetica; una scrittura che non enuncia troppo esplicitamente i contenuti<sup>5</sup>, né tantomeno descrive le cose (concrete o astratte che siano), “limitandosi” a suggerirli e a evocarli facendo leva (fra l'altro) su assonanze quasi musicali<sup>6</sup>, sui vuoti, sui non-detti che, paradossalmente, costruiscono per sottrazione; il tutto mobilitando l'immaginazione del lettore al massimo grado (Bevilacqua, 2012), toccando le sue corde emotive e di senso.

La poesia può essere considerata, e qui pare opportuno evidenziarlo, una porta d'accesso alle essenze dei suoi oggetti, la forma espressiva che, forse più di ogni altra, dà al lettore la possibilità di inoltrarsi in un viaggio, di proseguire l'atto creativo e rigenerante del suo autore con un percorso immaginativo, vivendo un'avventura intima e mentale che coincide con la ricerca di significato.

Ai fini della messa in atto di azioni educativo-formative centrate su Brevi Essenziali Narrazioni, possono essere considerate particolarmente interessanti alcune forme poetiche di origine europea e orientale. Fra le prime, occorre ricordare il *petit onze* o “piccolo undici” e l'*elfchen*. Il *petit onze* è una composizione poetica breve, di matrice surrealista, composta da undici parole suddivise in cinque versi (il primo è composto da una sola parola che costituisce anche il titolo della composizione medesima; il secondo da due parole; il terzo da tre; il quarto da quattro; l'ultimo verso, infine, ancora da una sola parola, secondo lo schema: 1-2-3-4-1)<sup>7</sup>. Con il *petit onze* si comprende immediatamente come il linguaggio poetico si nutra di «silenzi, di spazi e di vuoti: come un raggio di luce che balena nel cosmo, da stella a stella. Da anima ad anima. La semplicità non è nemica della complessità: spiega di più, spiega le ali. La serietà del gioco. Il gioco della verità: spietato, utile. Ci vuole del coraggio a trascrivere i giorni, a voler lasciare

2 *Azul* (1888) di Rubén Darío viene considerato il libro precursore del genere.

3 Il termine “micronarrazione” è stato utilizzato per la prima volta nel 1977 dal messicano José Emilio Pacheco per riferirsi ai suoi *Inventarios* (Núñez, 1988; cit. Cutillas, 2016) e indicare uno specifico genere letterario che non è altro, a grandi linee, che l'arte di raccontare qualcosa nel modo più breve possibile, che viene denominato in vario modo a seconda degli autori, dei paesi in cui prende forma e dei critici che se ne sono occupati: racconto breve, raccontino o racconto brevissimo, racconto gnomico, racconto o narrazione iperbreve, racconto in miniatura, flash fiction, micro story, short short story, storia minima, micro racconto, mini racconto.... Per saperne di più sulla micronarrazione, su una possibile definizione e sulla storia di questo genere (con una rappresentativa carrellata di autori e libri), si rimanda, in particolare, a Ginés Salvador Cutillas: *La micronarrazione: un'introduzione al genere* (Cutillas, 2016) e alla bibliografia citata nel saggio.

4 Da questa vicenda, vera o presunta che sia non importa, ha preso avvio nel 2006 il progetto: *Six word memoirs* e, a tutt'oggi, sono numerosi i siti che raccolgono in Rete autobiografie in sei parole, con notevole successo di contributi e commenti.

5 «La parola poetica non dice mai solo quello che dice, ma nomina la totalità» (Galimberti, 2005, p. 540).

6 «La poesia è un continuo risveglio: è l'unico linguaggio dove significati e significanti hanno pari peso» (Cupane, 2010, p. 58). L'impiego di metodiche autobiografiche ispirate a pratiche poetiche, nonostante i possibili commenti e atteggiamenti di scetticismo che possono essere mostrati in un primo momento dai soggetti coinvolti in queste attività, consente di realizzare percorsi riflessivi fortemente coinvolgenti e carichi di “senso autobiografico” (Formenti, 2010).

7 Un esempio di *petit onze* di Alberto Figliolia: *Acqua / Sui vetri / Il tuo viso / Nella cattedrale della pioggia / Musica* (Figliolia e Muca, 2012).



un'orma. Dire ciò che è da dire, o almeno tentare di scavare il senso, con undici parole in cinque versi. Si può, si deve, nessuno spreco è consentito. Ecco perché il piccolo undici, il *petit onze*, è un viaggio, una sperimentazione di sé e di se. Con umiltà, con forza: forma e sostanza, una stanza aperta all'infinito che è dentro di noi prima di esserne fuori» (Figliolia, 2012). Con il termine tedesco di *elfchen* si fa riferimento a un componimento poetico anch'esso costituito, come nel caso del *petit onze*, da 11 parole (in tedesco *elf*=undici) distribuite "ad albero" su 5 righe, questa volta in una sequenza precisa: 1. aggettivo, 2. articolo e sostantivo, 3. descrizione, 4. riflessione 5. verbo di conclusione<sup>8</sup>.

Dirigendo lo sguardo verso la cultura orientale, non possiamo non ricordare le diverse forme di poesia breve giapponese (*tanka*, *senryu*, *katauta*) e, soprattutto, il più conosciuto *haiku*, una forma poetica riconosciuta, tra l'altro, per il suo significativo potenziale educativo<sup>9</sup>, un componimento di 3 righe soltanto, costruito sulla successione rapida, esatta, di tre versi per complessive diciassette more<sup>10</sup> (e non sillabe, come comunemente si dice),

secondo lo schema 5/7/5. Un *haiku* afferra l'istante, l'impressione fuggitiva e dà così corpo allo *y gen* (l'ideale giapponese che letteralmente significa "profondità e mistero") evocando: «stati d'animo sottili, indefinibili ma al tempo stesso concretamente presenti» (Tollini, 2014, p. 43). L'*haiku*, a ben vedere, incarna una nuova e diversa coscienza, più ricca ed affettivamente pregnante. L'uomo per vivere deve riuscire ad andare oltre se stesso, seguire la doppia condizione della vita che, per mantenersi, deve sia rinnovarsi, sia innovarsi, cioè consentire l'emersione di soluzioni vitali nuove: un salto creativo, tutt'altro che agevole e spontaneo, che va oltre vecchie forme e vecchi schemi. Questo elemento di novità, mai privo di armonia, pervade e contraddistingue l'*haiku* ed ogni altra opera d'arte. L'*haiku* è breve nella mente ancora prima che nella parola. Il che non significa però che sia un gesto estemporaneo. È anzi frutto di un continuo costante esercizio e dell'applicazione di regole precise e può, in alcuni casi, necessitare di un impegnativo e lungo training<sup>11</sup>.

8 Googlando *elfchen*, si ritrovano numerosi esempi di componimenti (interessanti quelli dei bambini), quali tangibili testimonianze di come sia possibile esprimere con questa forma di scrittura creativa le proprie emozioni, leggersi dentro e comunicare ad altri il proprio sentire.

9 Nei licei statunitensi e in Marocco si insegnano tutt'oggi le tecniche per scrivere *haiku*. Per chi volesse cimentarsi con la scrittura degli *haiku* si segnala il gruppo Facebook: PETALI PROFUMATI - I vostri haiku <https://www.facebook.com/groups/petaliprofumati/>.

10 Una *mora* (plurale *more* o *morae*) è un'unità di suono usata in fonologia che non sempre corrisponde a una sillaba.

11 A questo riguardo, il filosofo, orientalista e storico delle religioni Leonardo Vittorio Arena cita uno *haiku* di Issa (uno degli *haijin* più apprezzati e conosciuti al mondo) che avrebbe richiesto mesi per la stesura definitiva:  
Una grossa lucciola  
in vibrante tremolio  
s'allontana – penetrante.



## 2. IL WEB SOCIALE: LO CAPIREMO SOLO VIVENDO

*L'immagine ha bisogno della nostra esperienza per destarsi*  
(Elias Canetti)

Viviamo in un mondo ad “alta velocità”, in accelerazione continua, dove la brevità delle nostre comunicazioni nei luoghi di vita (di lavoro e del tempo libero) può essere economica, ma anche risolversi in una sterile superficialità.

Siamo immersi in un “brodo performativo” sovrachiante: occorre essere produttivi e rapidi nel produrre e consumare ciò di cui ci circondiamo (e, ahimè, anche noi stessi), e siamo sollecitati a fare e dire “qualcosa di concreto”, “prima di subito” senza “pensarci su”.

La rivoluzione digitale - unita alla percezione di una mancanza cronica di tempo – stanno determinando un ricorso crescente a forme di comunicazione e scrittura brevi veicolate e, nello stesso tempo, conformate dalla Rete e dai dispositivi mobili e strumenti ai quali ricorriamo (chat, SMS, tweet ecc.).

Tutto ciò comporta l'adozione di nuove forme linguistiche e, con ciò, il cambiamento del nostro modo di pensare, addirittura della nostra identità sociale<sup>1</sup> e delle modalità con le quali intratteniamo le relazioni interpersonali (feconde e generatrici di ben-essere?).

In riferimento alla (ri)definizione identitaria che prende forma sulla scena del “Web sociale”, è stato coniato il neologismo “*proiessenza*”: una parola che si riferisce alla tendenza a promuovere nel Web un'identità costantemente editabile, “ritoccabile al Photoshop”, che risponde all'esigenza di proiettare un'immagine che si ritiene attrattiva<sup>2</sup> e rispondente ai desiderata del pubblico del social network di cui si è parte (Boccia Artieri, 2012).

Con una sorta di innumerevoli “micronarrazioni quotidiane”, sostanziate in brevi testi, spesso integrati con foto, video e quant'altro, gli utilizzatori dei social media (Facebook, Flickr, Twitter, Instagram, etc.) fanno fronte a un bisogno impellente: quello di raccontarsi, di rendere pubblico lo scorrere della propria vita: «nulla è così trascurabile da non essere detto, ogni cosa può contribuire alla costruzione della propria identità personale (...) comprese le foto ridicole che un compagno di scuola ha pubblicato anni fa» (Floridi, 2011).

I social-media (e non solo fra i più giovani) sono territori nei-coi quali si può facilmente alimentare un comunicare senza un vero e proprio contraddittorio né, tantomeno, un dialogo. La comunicazione può avvenire per “semplice esposizione”, nelle due direzioni: in qualità di compulsivi “emittenti” e di acritici e passivi “riceventi” o risolversi in sterili soliloqui.

Queste tecnologie possono favorire l'emersione di nuove possibilità di narrazione di sé (Alastra, 2017a; 2017b), lo sviluppo di competenze personali importanti che attengono all'espressività, alla ricchezza culturale, alla creatività (si pensi, ad esempio, alla possibilità di narrarsi mediante artefatti multimediali che possono essere pubblicati in Rete). Possono altresì dar vita a nuove relazioni sociali e permetterci di intrecciare nuovi legami, ma possono anche creare distanza e frammentazione, tendere all'omologazione e alla semplificazione, condurre a una frantumazione dell'individualità, alla possibilità di perdersi in una narrazione «inedita, florida, straripante» (Longo, 2001, p. 148).

Con l'avvento del Web 2.0, attraverso la partecipazione tambureggiante ai social network, siamo in grado di entrare in contatto e interagire col mondo intero, ma rischiamo di non entrare in relazione con nessuno in particolare<sup>3</sup> e di mortificare la nostra attitudine a pensare e a pensare

1 Si parla di identità liquida e virtualizzata. I media interattivi come Facebook hanno un profondo impatto sulle nostre identità agendo a livello del Sé sociale, cioè di quello che è stato definito “ponte” (Floridi, 2011) tra i due poli filosofici della costruzione identitaria: il sé ontologico (chi siamo) e il sé epistemologico (chi pensiamo di essere).

2 Tutto ciò, forse sottende una verità, quella che ha a che fare con il chi si vorrebbe essere o, meglio, con il come si vorrebbe essere riconosciuti e, alla fine, può capitare di non sapere più chi si è veramente (Fiori, cit. in Boccia Artieri, 2012).

3 Il tema della crescente presenza della tecnologia nella nostra vita e del conseguente impoverimento delle nostre relazioni interpersonali è stato particolarmente trattato dalla psicologa statunitense Sherry Turkle (Turkle, 2011).



insieme ad altri, di perdere dimestichezza con l'accesso ai mondi di significato che il nostro comunicare veicola e nel contempo costruisce.

Molti intellettuali hanno espresso le loro preoccupazioni al riguardo (Simone 2000 e 2012; Carr 2011).

Nicholas Carr, nel suo libro *Internet ci rende stupidi?* (Carr, 2011), affermava che ormai le nostre sinapsi si trovano a reclamare la loro consueta dose di Rete; concetto che ha successivamente così ribadito in un'intervista (De Benedetti, 2016): «[...] il pensiero critico oggi è a rischio [...] un software e un algoritmo nascondono sempre un modo di intendere il mondo. Affidarsi ad essi sembra facile: risolvono problemi al posto nostro. [...] Se deleghiamo ogni pensiero e azione a una app, diventiamo criceti sulla ruota [...] Datevi modo di prestare attenzione, di concentrarvi, di riflettere: se smettete di farlo, perderete la capacità di farlo».

La rete sembra cambiare il funzionamento della nostra mente: ancora una volta "il medium è il messaggio"<sup>4</sup>.

Sono ormai numerosi gli studi che rivelano come il nostro cervello sia in continua riconfigurazione a causa dell'attività puramente mentale che può alterare i suoi circuiti neurali (Carr, 2011, pp. 49-50; Simone, 2012)<sup>5</sup>.

Che ci piaccia o no, la Rete ci sta riprogrammando, arrivando a condizionare la nostra stessa attività celebrale come testimoniano le conoscenze acquisite dalle Neuroscienze tramite strumentazioni sofisticate (quali TAC e TMS). Cambiano proprio i dati bioelettrici e chimico-fisici, la concentrazione dei neurotrasmettitori, le connessioni neurali, i tragitti abituali che compiono gli impulsi attraverso il nostro complicatissimo sistema nervoso. Mentre si rafforzano nuove connessioni e si attivano nuove aree cerebrali, altre sinapsi e altre aree del nostro cervello cadono in disuso. Stiamo passando da un modo di pensare lineare e calmo, ad uno che procede rapido, per piccoli scatti; da una modalità di riflessione lenta, ma profonda, ad una veloce, ma superficiale. Inoltre è stato evidenziato come la lettura approfondita di un testo cartaceo e la lettura sul web impegnino circuiti neurali differenti<sup>6</sup>.

Navighiamo passando da un sito all'altro, a caccia di notizie, documenti, in maniera il più delle volte superficiale, senza darci il tempo di sostare su ciò che leggiamo, vediamo (guardiamo), ascoltiamo. Occorre allora domandarsi se con tutto questo frenetico procedere stiamo forse sacrificando lo sviluppo del nostro pensiero critico o, addirittura, la nostra capacità di pensare tout-court.

Mentre *apocalittici e integrati* (Eco, 1964)<sup>7</sup> dibattono da tempo sugli effetti delle tecnologie sui processi cognitivi, resta il fatto che, in ogni caso, permane (si accresce) la necessità di adoperarci affinché la narrazione di sé non venga corrotta da una tecnologia che, diventata parte non rinunciabile della nostra quotidianità, deve comunque rimanere strumento al servizio della natura umana (Della Posta, 2016). Deve altresì permanere l'impegno a essere membri di una società nella quale porci come "osservatori critici", capaci di esercitare il "pensiero critico" e la riflessione a partire da sé (Mortari, 2002), per accedere alle nostre assunzioni tacite, per prenderne visione e rinnovare la libertà di scelta (Mortari, 2008), senza irrigidirci in attribuzioni di senso o saltare subito a decisioni avventate (Kahneman, 2017).

4 Questa la "chirurgica" espressione utilizzata negli anni 60' da Marshall McLuhan, sociologo della comunicazione, a proposito della televisione (2002).

5 Sempre sul tema dei cambiamenti che la mediasfera produce nella mente, l'interessante libro di Raffaele Simone (2012).

6 La prima sollecita i circuiti neurali dell'immaginazione, del linguaggio e della memoria, mentre la seconda attiva i circuiti del *problem solving* e quelli decisionali.

7 Sempre Umberto Eco (Eco, 2011), riprendendo un articolo di Michel Serres, nel 2011 così si esprimeva nei confronti dei giovani del nostro tempo e sul loro vivere all'interno di un mondo virtuale, distanti dalla natura e dalla sofferenza: «[...] questi figli o nipoti non hanno mai visto un maiale, una vacca, una gallina [...] non hanno conosciuto guerre, beneficiando di una medicina avanzata [...] non hanno conosciuto la vita rustica, le vendemmie, le invasioni [...] Sono stati formati dai media concepiti da adulti che hanno ridotto a sette secondi la permanenza di una immagine, e a quindici secondi i tempi di risposta alle domande, e dove tuttavia vedono cose che nella vita quotidiana non vedono più, cadaveri insanguinati, crolli, devastazioni [...]. Sono educati dalla pubblicità che esagera in abbreviazioni e parole straniere che fanno perdere il senso della lingua natale [...] ormai abituati al computer, questi ragazzi vivono buona parte della loro vita nel virtuale. Lo scrivere col solo dito indice anziché con la mano intera "non eccita più gli stessi neuroni o le stesse zone corticali" (e infine sono totalmente "multitasking"). [...] vivono in uno spazio irreali dove vicinanze e lontananze non fanno più alcuna differenza».



### 3. PRIME CONSIDERAZIONI SULLA PRATICA EDUCATIVO-FORMATIVA B.E.N.

*Le parole senza pensiero non vanno in cielo*  
William Shakespeare

La scrittura BEN si caratterizza sulla base di aspetti riferibili al prodotto, al testo che viene scritto e ai processi, alle relazioni interpersonali e alla definizione partecipata e condivisa del contesto che attingono alla produzione e lettura dei testi stessi.

Innanzitutto, le BEN sono testi brevi. Quanto brevi? Non vale la pena irrigidirsi. Definire quanto debba essere lungo un testo di BEN non è un problema risolvibile in assoluto. La chiave del discorso sta nel fatto che la brevità è una questione di percezione da parte dell'autore del testo e del/degli lettore/i e, per quanto ci riguarda, di sostenibilità da parte del contesto in cui ci si trova ad operare.

Nelle sperimentazioni condotte abbiamo operato il più delle volte con poche parole (spesso da 6 a 11, ispirandoci alle metodiche prima accennate), ma vanno bene, comunque, frasi brevi, versi poetici o, ancora, le famose micronarrazioni "alla Twitter". Brevi narrazioni scritte, possono infine essere estrapolate come parti significative di un testo più ampio<sup>8</sup>.

In alcuni casi ci siamo anche cimentati con "sculture umane" e rappresentazioni di tipo fotografico o con vere e proprie fotografie ad alto "contenuto emozionale" (il classico: "scegli una fotografia che esprima un tuo aspetto" ecc.).

In ogni caso, in tutte queste e altre possibili declinazioni operative, la brevità è sempre stata intesa come un pregio, un'arte da apprendere e coltivare.

Sempre in merito ai contenuti e all'output narrativo, va detto che il protagonista è quasi sempre stato il soggetto narrante ed è stata assunta una prospettiva autobiografica, ricorrendo solo in poche situazioni a una scrittura creativa o alla fic-

tion. L'importante è comunque che il breve testo abbia un taglio narrativo: sia cioè riconoscibile un luogo (magari esplicitato nel mandato di scrittura), in cui possano essere collocati gli eventi, con una trama verticale data da una breve storia che inizia e finisce dentro lo stesso racconto.

Narrandosi in maniera breve ed essenziale il soggetto è fortemente spinto a entrare in contatto intimo con se stesso e gli altri, a scegliere con cura (di sé) le parole, tra le tante possibili; quelle che meglio lo raccontano e nelle quali lui per primo si riconosce.

«Le parole sono importanti», come ricordava Nanni Moretti<sup>9</sup>. Nella scrittura di micronarrazioni lo sono ancora di più. Ogni parola racconta più cose di quello che si può immaginare in prima battuta e va cercata e selezionata con cura. Le parole, come esortava Italo Calvino (1988), devono essere "esatte", e ciò rende più emozionante e denso il racconto e il processo che conduce alla costruzione del medesimo. «Ogni parola è selezionata con ricercatezza, spolverata con cura e collocata con le pinze accanto alle sue compagne, che successivamente la accetteranno o la ripudieranno con tutte le loro forze. Se una parola non funziona, si attiveranno tutti gli allarmi del mondo che ogni piccolo testo forma, e tutte le altre parole, accatastate dentro le frontiere del testo, non esiteranno ad accompagnarla fino al confine dei loro territori e, una volta arrivate, a rimpiazzarla – come se si trattasse di uno scambio di prigionieri – con una più affine allo spirito ricercato» (Cutillas, 2016). Con la medesima cura va condotta la fase di lettura e confronto in quanto il grande potere trasformativo della narrazione e della messa in parola è strettamente connesso alla disponibilità e capacità di esercitare su di essa un ascolto autentico, che

8 Ripensando alla metodica narrativa riflessiva dei laboratori NEAR descritta in altri lavori (Alastra, 2018; Alastra e Introcaso, 2016; 2015; 2013), va evidenziato che pur trattando in questi contesti formativi veri e propri racconti esperienziali (per capirci: si trattava di una o più pagine di testo per racconto), la fase di confronto riflessivo spesso si focalizzava su poche frasi o parole di un racconto, assunte al rango di "distillato essenziale" dell'intero testo.

9 Per non parlare di Gorgia il sofista: «la parola è un gran dominatore, che con piccolissimo corpo e invisibilissimo, divinissime cose sa compiere; riesce infatti a calmare la paura, e a eliminare il dolore, e a suscitare la gioia, e ad aumentare la pietà» (Giannantoni et al., 1981, p. 929).



permetta di vedere in forma più chiara quanto prima rimaneva abbozzato, o addirittura confuso nella mente del narratore e del narratario o lettore attivo, di ritornare rispettivamente sul loro passato, ma anche di proiettarsi su un futuro possibile perché «le parole conservano il passato e anticipano il futuro» (Savickas, 2014, p. 26).

Come in ogni lavoro di creazione artistica, la micronarrazione prende origine da uno spunto che deve avere una valenza affettiva per il soggetto, che viene poi sottoposto ad una fase gestoria e rielaborativa che può essere lunga. Bisogna quindi aver ben presente che pervenire a una narrazione di sé autentica e in una certa misura “illuminante”, nel senso che concerne la sorpresa e l’accesso a nuove consapevolezze, può non essere immediato e risultare anche faticoso.

Anche in virtù di quanto sopra richiamato, occorre però non demordere.

Nei luoghi di cura e nei contesti educativi e formativi, dovrebbe essere prestata la massima attenzione ai processi di narrazione e significazione (Alastra, 2016), a come le persone danno senso alla propria esperienza e a come la condividono in maniera essenziale, andando cioè alla radice delle proprie istanze, senza fronzoli, facendo uso ponderato delle parole dette e di quelle scritte in messaggi densi di significato.

Parimenti, andrebbe sostenuta e rinnovata la capacità di ascolto e la lettura pensosa dei propri e altrui scritti, il soffermarsi sui medesimi per riscoprire le parole, per consentire loro di sorprenderci.

Praticare una scrittura di sé autentica e profonda, in forma breve ed essenziale, ma anche leggere questo genere di testi in modo lento, sostando sui significati possibili delle parole, condividendo e intrecciando con altri pensieri ed emozioni che in tal senso prendono forma e trovano dimora può essere considerata una tecnologia al servizio di una disciplina riflessiva.

A questa opportunità, in estrema sintesi, si rivolge la pratica educativo-formativa di scrittura e lettura personale fondata su Brevi Essenziali Narrazioni. È, questo, uno dei modi possibili per entrare in contatto intimo con i significati che hanno “mosso la penna” e possono palesarsi grazie a una lettura così intesa e sostenuta.

Per essere coerenti (almeno in questa ultimissima affermazione!) si può dire: «Tutto ciò ricorda a qualcuno il piacere di scrivere una cartolina».

## Riferimenti bibliografici

- Alastra V. (2015). Pratiche formative narrative based e vita organizzativa. In V. Alastra, F. Batini (eds.), *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura* (pp. 63-84). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2016). Formazione e ambienti narrativi nei territori di cura. In V. Alastra (ed.), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione* (pp. 126-144). Milano: Franco Angeli.
- Alastra V. (2017a). Digital storytelling: territori di ricerca e potenzialità da esplorare. In V. Alastra, B. Bruschi, (eds.), *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digital storytelling* (pp. 177-202).
- Alastra V. (2017b). Prender parola e rappresentare l’esperienza con il digital storytelling. In F. Batini, S. Giusti, (eds.), *Empowerment delle persone e delle comunità* (pp. 160-174). Atti del VI convegno biennale sull’orientamento narrativo: “Le Storie siamo noi”: Lecce, Pensa MultiMedia.
- Alastra V. (2018). Narrare l’esperienza di cura in un Laboratorio NEAR. In V. Alastra *Le verità e le decisioni. Narrare la cura e l’esperienza di malattia oncologica* (pp. 35-52). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2013). La scrittura narrativa esperienziale nella formazione degli operatori sanitari. In F. Batini, FS. Giusti (eds.), *Autori e interpreti delle nostre storie. Atti del IV convegno biennale sull’orientamento narrativo* (pp. 88-90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2015). I Laboratori Narrativi Esperienziali Autobiografici Riflessivi. In V. Alastra, F. Batini (eds.), *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura* (pp. 123-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alastra V., Introcaso R. (2016). I professionisti narrano la cura. In V. Alastra, *Alzheimer e dintorni: un viaggio a più voci. L’esperienza di malattia e di cura narrata da pazienti, caregiver e professionisti* (pp. 131-195). Milano: Franco Angeli.
- Bevilacqua G. (2012). La poesia del frammento: divagazioni postmallarmeane. In F. Chiusaroli, F.M. Zanzotto (eds.), *Scritture brevi nelle lingue moderne* (pp. 57-65). «Quaderni di Linguistica Zero», n. 2. Napoli.
- Boccia Artieri G. (2012). *Proiessenza: la narrazione di sé nei social network, I media-mondo*, 14 aprile 2012, <http://mediamondo.wordpress.com/2012/04/14/proiessenza-la-narrazione-di-se-nei-social-network/>.
- Calvino I. (2016). *Lezioni americane Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Cupane L. (2010). Il corpo parlante. La scrittura poetica come pratica di cura autobiografica. In L. Formenti (ed.), *Attraversare la cura* (pp. 49-70). Trento: Erickson.
- D’Amico M. (2001). Introduzione. In A. Campanile, *Tragedie in due battute*. Milano: Rizzoli.
- De Benedetti F. (2016). Nicholas Carr: *Internet ci rende sempre più stupidi. Per colpa sua non siamo più critici*, [www.repubblica.it/cultura/2016/05/08/news/nicholas\\_carr\\_si\\_per\\_colpa\\_sua\\_non\\_siamo\\_piu\\_critici\\_-139342271](http://www.repubblica.it/cultura/2016/05/08/news/nicholas_carr_si_per_colpa_sua_non_siamo_piu_critici_-139342271)
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Della Posta S. (2016). Narrarsi nell’era digitale. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 1, *Biografie dell’esistenza*, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza.html>
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.



- Eco U. (2011). *Una generazione di alieni*, <http://espresso.repubblica.it/opinioni/la-bustina-di-minerva/2011/03/18/news/una-generazione-di-alieni-1.29612>
- Figliolia A., Muca Clirim (2012). *Piccolo Undici – Petit onze*. Milano: Albalibri.
- Floridi L. (2011). The construction of personal identities online, «The Philosophers' Magazine». In A. Calianro, *La costruzione dell'identità personale in rete*, Centro Studi Etnografia Digitale, 23 gennaio 2011: [www.etnografiadigitale.it/2011/01/la-costruzione-dell%E2%80%99identita-personale-in-rete/](http://www.etnografiadigitale.it/2011/01/la-costruzione-dell%E2%80%99identita-personale-in-rete/).
- Formenti L. (ed.) (2010). *Attraversare la cura*. Trento: Erickson.
- Galimberti U. (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Giannantoni et al. (eds.) (1981). *I presocratici. Testimonianza e frammenti, Gorgia di Leontini*. Bari: Laterza.
- Granelli A. (2012). Scritture brevi e nuove tecnologie digitali: un nuovo percorso verso l'apprendimento e la creatività. In F. Chiusaroli, F.M. Zanzotto (eds.), *Scritture brevi di oggi*, «Quaderni di Linguistica Zero», n. 1, Napoli, pp. 69-89.
- Granelli A. (2005). (Un nuovo) elogio alla brevità. *NEXT*, 21.
- Longo G.O. (2001). *Homo technologicus*. Roma: Meltemi.
- Monterroso A. (1959). *Obras completas (y otros cuentos)*, Anagrama, Barcelona; *Opere complete (e altri racconti)*, traduzione di Hado Lyria, Milano: Zanzibar, 1992.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Núñez F.G. (1988). Inventario de «Inventario», de José Emilio Pacheco. *Bulletin Hispanique*, 90, 3, 419-427.
- Rubén D. (1888). *Azul*, Imprenta y litografía Excelsior, Valparaíso; *Azzurro*, traduzione di M. R. Alfani. Napoli: Liguori, 1990.
- Savickas M. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Simone R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Tollini A. (2014). *La cultura del Tè in Giappone e la ricerca della perfezione*. Torino: Einaudi.
- Zompetta M. (2012). La scrittura breve di Achille Campanile. In F. Chiusaroli, F.M. Zanzotto (ed.), *Scritture brevi nelle lingue moderne*, «Quaderni di Linguistica Zero», n. 2, Napoli, pp. 171-181.



## LA PALESTRA DELLE COMPETENZE: PERCORSI DI ORIENTAMENTO PER LE SECONDARIE DI SECONDO GRADO

**Erika Marioni, Fabio Pietro Corti**

(L'Altra Città)

Il cantiere è centrato sulla presentazione di percorsi e strumenti utilizzati dall'associazione nei percorsi di orientamento con gli studenti.

Il cantiere prevede due momenti:

- Nella prima parte, gli esperti illustreranno gli strumenti e i percorsi progettati;
- nella seconda parte, i partecipanti saranno invitati a mettersi nei panni degli studenti di scuole superiori e saranno protagonisti di attività specifiche condotte dagli esperti.
- Al termine dei lavori del cantiere gli esperti saranno a disposizione dei partecipanti per ulteriori informazioni/chiarimenti.

Consigliato a docenti delle scuole secondarie di secondo grado; consulenti di orientamento, educatori o esperti che a vario titolo lavorano con studenti e ragazzi anche inquadrabili con l'etichetta Neet o con il nuovo fenomeno "Hikikomori".

### 1. Il cantiere

I percorsi di orientamento, per essere efficaci, devono porre il soggetto e la sua storia di vita al centro dell'intervento, offrendo uno spazio per poter ricostruire il proprio passato, prendere consapevolezza delle proprie capacità, risorse e competenze grazie alla riflessione e analisi delle esperienze fatte (scolastiche, lavorative, di volontariato) guidate dall'orientatore, che diventa per lo studente una figura di riferimento che può supportarlo ad affrontare questo *momento di disorientamento* e aiutarlo a iniziare a *immaginare, iniziare a impostare e progettare* il proprio futuro attraverso *azioni concrete*.

Le consulenze di orientamento hanno come obiettivo l'EMPOWERMENT della persona; in questa prospettiva l'individuo è artefice della propria storia e solo lui è al centro delle sue scelte: in questo modo viene superata la tendenza ad attribuire al soggetto dell'azione orientativa una situazione

di dipendenza. L'orientamento così inteso conduce la persona a progettare sé stessa e a diventare gradualmente responsabile e protagonista della propria vita, tenendo conto di tutte le variabili che interagiscono reciprocamente nelle scelte: dall'orientamento si passa così all'auto-orientamento.

L'orientamento proposto alle scuole superiori di secondo grado è un percorso di gruppo che ha la finalità di sviluppare le competenze di orientamento attraverso attività condotte con approccio narrativo.

Durante le attività, gli alunni sono sollecitati a condividere storie e a produrre testi (scritti, orali, scrittografici, ecc.) funzionali allo sviluppo della capacità di auto orientamento.

Gli incontri sono tra loro collegati da un filo conduttore, spesso e volentieri negoziato con l'Istituzione scolastica di riferimento. Tra le finalità maggiormente richieste è possibile trovare:

- supporto alla definizione della scelta universitaria;
- riflessione sulle proprie attitudini e capacità per poter progettare il proprio futuro;
- modalità di funzionamento delle risorse e degli strumenti a disposizione per perseguire il proprio obiettivo;
- sviluppare strategie e strumenti efficaci per intraprendere una carriera professionale.

Durante gli incontri sono stati utilizzati strumenti utili al raggiungimento degli obiettivi concordati con i partecipanti, tra i quali:

- il supporto nell'elaborazione di un **curriculum vitae**, ad esempio in formato **Europass** si è rivelato uno strumento fondamentale per ricostruire il proprio percorso. Spesso i ragazzi pensavano di non avere niente da scrivere nei loro *curricula* perché le esperienze lavorative che avevano svolto erano a nero oppure perché avevano aiutato i genitori nelle loro attività, non considerando questi contesti come luoghi di apprendimento di conoscenze, abilità e





competenze. Stimolare la riflessione sulle esperienze lavorative o anche solo scolastiche, declinando e analizzando nel dettaglio le attività svolte, consente di acquisire consapevolezza sulle proprie capacità e consente poi di mettere in relazione il proprio trascorso e i propri interessi e caratteristiche in modo da essere consapevoli di ciò che si è, di ciò che ci piace fare e di cosa ci riesce bene fare. Il curriculum vitae Europass è uno strumento che viene utilizzato dai nostri esperti in fase di orientamento con i ragazzi che frequentano le classi quinte delle scuole secondarie di secondo grado e che sono in procinto di affacciarsi per la prima volta nel mondo del lavoro;

- il **Bilancio di competenze** è un altro strumento utilizzato, costituito da schede o semplicemente da domande aperte fatte dall'orientatore, che serve per analizzare le proprie esperienze e attitudini con l'intento di rilevare le capacità acquisite e le risorse da mettere in gioco in vista di uno o più obiettivi individuati e analizzati.

Si può dire che il bilancio di competenze aggiunge alla dimensione retrospettiva, che carat-

terizza anche il curriculum la dimensione prospettica, dal momento che il prodotto finale dell'intervento è un piano di azione che definisce tempi e modalità di attuazione del progetto personale e professionale individuato;

- sono stati attivati, ad esempio, dei **laboratori** legati alla costruzione di una riflessione retrospettiva sul proprio percorso personale e scolastico al fine di individuare e sistematizzare conoscenze e capacità apprese per la definizione ed il raggiungimento dei propri obiettivi in risposta alla recente riforma dell'Esame di Stato per poter relazionare sulle attività di Alternanza Scuola – Lavoro svolte con un'attenzione particolare alle competenze sviluppate durante le attività. Lavoro questo che si è rivelato particolarmente utile agli studenti che hanno ripensato agli ultimi tre anni del proprio percorso scolastico con un punto di vista differente.

Di seguito si riporta la progettazione didattica dell'attività in questione.

| Attività                   | Tempi     | Obiettivi didattici e modalità operative   |
|----------------------------|-----------|--|
| Storyboard dell'alternanza | 70 minuti | <p>Svolgimento: ogni ragazzo viene invitato a riflettere sulla riforma dell'esame di stato in particolare sull'indicazione per la presentazione di un prodotto scritto o multimediale per delineare quali competenze apprese nell'arco degli ultimi tre anni durante le attività di alternanza scuola-lavoro possono tornare utili per il raggiungimento di un obiettivo personale/professionale.</p> <p>Gli studenti vengono guidati a pensare a tre aspetti:<br/>obiettivo;<br/>motivazione;<br/>competenze utili per il raggiungimento dell'obiettivo.</p> <p>Guidati dal consulente, i ragazzi e le ragazze iniziano a lavorare sullo storyboard, un documento completamente vuoto che in seguito diventerà un file (documento, presentazione, filmato, audio o qualsiasi altro prodotto multimediale venga in mente allo studente), e di conseguenza un utile prodotto per la realizzazione del prodotto richiesto dalla circolare per l'esame di stato 2019.</p> |

### Riferimenti bibliografici

Batini F. (ed.) (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.

Batini F., Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*. Roma: Carocci.

Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.

Batini F., Giusti S. (eds.) (2009). *Costruttori di storie* (libro + CD Rom). Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia.

Batini F., Pastorelli L. (2007). *L'orientamento allo specchio*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Caldelli A. (ed.) (2010). *Everest, Agenzia di orientamento*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Caldelli A., Marioni E. (2016). *Quelli che non*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Corti F.P. (2009). *Next Level, Strumenti cross medial per l'orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.

De Sylvas G.A., Michienzi R. (2015). *To be or not to be? Un approccio linguistico – interpretativo alle rappresentazioni dei giovani "ni-ni"*. Quaderno di lavoro V Convegno biennale sull'orientamento narrativo "non studio non lavoro non guardo la tv" a cura di



- F. Batini e S. Giusti. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Di Fabio A. (2003). *Bilancio di competenze e orientamento formativo*. Firenze: Giunti.
- Draperi J.F. (2010). *Percorre la propria vita*. Genova: Erga.
- Grimaldi A. (ed.) (2003). *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: Franco Angeli.
- Grimaldi A., Quaglino G.P. (eds.) (2005). *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma: Isfol.
- Grimaldi A., Del Cimmuto A. (eds.) (2007). *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*. Roma: Isfol.
- Pellegrini S., Sciarretta F., Silvestri F. (2013). *Neet Not in Education, Employment or Training, Ragazzi tra i 15 e i 29 anni che non lavorano né frequentano corsi di istruzione o formazione a Grosseto*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Surian A. (2011). L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio delle competenze. In A. Serbati, A. Surian (a cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo* (pp. 61-71). Padova: Cleup.



## LEGGIMI ANCORA

**Giulia Toti, Irene Brizioli, Marco Bartolucci**  
(Giunti editore - Università degli Studi di Perugia)

Il cantiere è rivolto a educatrici ed educatori, insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, dirigenti scolastici, genitori e tutti coloro che lavorano con la fascia d'età 0-16 anni. Il tema potrebbe inoltre interessare tutti coloro che svolgono o vorrebbero svolgere pratiche di lettura in contesti lavorativi e non.

Il focus del cantiere sarà la pratica di lettura ad alta voce rivolta alla fascia d'età sopra indicata.

Si partirà con la presentazione del progetto "Leggimi ancora". Si tratta di un progetto su scala nazionale che ha reso partecipi classi di scuola primaria e scuola secondaria di primo grado in un training di lettura intensivo di 100 ore. Dopo una breve introduzione al progetto, si avrà modo di analizzare più nel dettaglio l'approccio alla lettura in esso utilizzato. Verranno a tal proposito messi a disposizione i materiali che hanno guidato gli/le insegnanti prima e durante il progetto. Il materiale consisterà in video di formazione, protocolli di lettura e liste di libri da proporre a varie fasce d'età.

Lo scopo è quello di fornire alcune indicazioni operative su come portare la lettura in contesti d'apprendimento quali classi e ambienti educativi di altro tipo. Verranno quindi svolte alcune attività per imparare a strutturare percorsi narrativi in un'ottica di progressione. Ci si soffermerà sulla scelta di materiali consoni all'età e agli interessi dei singoli. Si strutturerà un percorso a partire dall'asilo nido fino ad arrivare alla scuola secondaria, analizzando brevemente varie tipologie di materiali, dai silent book fino a libri di solo testo.

Il nostro auspicio è che tutti i partecipanti al cantiere possano uscire con delle idee concrete da portare a casa con loro, nelle loro classi e nella loro vita quotidiana. Se è infatti vero che la pratica

di lettura ad alta voce ha un ruolo fondamentale nella formazione di ognuno, è anche vero che chi si occupa di tale formazione dovrebbe avere un'apposita preparazione in merito.

Verrà infine lasciato spazio ai partecipanti per ideare attività che ruotino attorno alla lettura, scegliere materiali opportuni e discutere le loro decisioni nel grande gruppo, così da arricchirsi di nuove idee e spunti didattici.

Il progetto "Leggimi ancora" servirà quindi come esempio di un'implementazione sistematica e costante dell'attività di lettura nel contesto scolastico e dei risultati a cui questa può portare.

### Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Batini F., Bartolucci M., Timpone A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and Education*.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). Chi legge... ragiona meglio? Abitudini di lettura e funzioni di ragionamento. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(3), 37-45.
- Kidd D.C., Castano E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380
- Duursma E., Augustyn M., Zuckerman B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-7.
- Nobile A. (2017). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: La Scuola.



# LA MEMORIA AL TEMPO DEL WEB - TEATRO SOCIALE E WRITING AND READING WORKSHOP

**Sabina Minuto e Sara Moretti**

Oggi essere rivoluzionari significa togliere più che aggiungere, rallentare più che accelerare.  
Franco Arminio

## 1. Pratica proposta

“La memoria al tempo del web” è una proposta dell’associazione T21, nelle persone di Sara Moretti, operatrice pedagogico-teatrale, e Sabina Minuto, docente. Lavoriamo insieme da circa 10 anni, e tutti i laboratori da noi condotti hanno sempre avuto come scopo prioritario cercare un modo affinché il narrare di sé attraverso lettura, scrittura e gesto teatrale diventi una forma di empowerment dell’individuo, in particolare dei nostri studenti o di quelle persone che spesso la società non considera o accoglie (pazienti psichiatrici, migranti, minori dello Sprar). Abbiamo sperimentato questo progetto sulla memoria in una terza meccanica Istituto professionale e in un corso di formazione a Roma, e, arricchito e ripensato, lo vorremmo riproporre.

Qual è stato il punto di partenza? Notare che, nell’era del digitale e dei social, spesso la memoria ha un ruolo ambivalente. Gli adolescenti paiono ossessionati in qualche modo dall’immortalare storie di un attimo con selfie e foto, ma queste storie durano l’arco di un giorno, sono destinate a scomparire. Pare non interessare più il senso della permanenza ma quello dell’immanenza, fine a se stessa. La narrazione, dunque, diviene a breve termine, non destinata alla lettura vera, ma a una fruizione momentanea. Noi invece crediamo che la memoria ci salvi tutti. Ricostruire percorsi e radici anche lontane attraverso la lettura (albi illustrati e letteratura) e la scrittura è importante per tutti, specie per gli adolescenti.

Abbiamo quindi progettato e realizzato in una classe un percorso di Writing and Reading Workshop [WRW, vedi più avanti per i dettagli, N.d.R.] e teatro sociale volto allo studio della memoria, indagandone i due aspetti: quello collettivo e quello individuale.

## 2. Obiettivi di apprendimento

- creare comunità di lettori in classe, lettori non per la scuola ma per la vita;
- attivare la riscoperta del sostare dentro alle storie e del piacere di farlo;

- usare la lettura come chiave per costruire percorsi di orientamento alla scelta individuale;
- costruire un approccio alla letteratura non (solo) storicistico, bensì inteso come scoperta, viaggio, “simulazione di volo”.

## 3. Svolgimento delle attività

Il Laboratorio consta di due parti: una parte attivante, tipicamente legata al gesto e al teatro sociale, con una appendice da “esploratori del sé”; una parte che invece usa lettura e scrittura come attività volte al recupero di dimensioni più profonde e più personali. Il tempo a disposizione fa la differenza. Sono necessarie almeno 3 ore di laboratorio così articolate:

- Attivazione teatrale sul gesto e sulla memoria del gesto.
- Riscoperta della memoria del corpo con un piccolo esperimento sensoriale.
- Uso di attivatori di scrittura legati a brevi video e/o brevi testi anche poetici.
- Ricalchi di opere letterarie in poesia.
- Lettura di un albo illustrato e produzione di quick write e attivatori grafici.
- Uso di format di scrittura.
- Produzione di un breve video di una performance e/o di un piccolo taccuino personale (importanza della persistenza).
- Le attività sono coordinate da Sara Moretti di T21 e Sabina Minuto, che si occupa da tempo della metodologia del WRW.

## 4. Il materiale utilizzato

Carta, forbici, cartoncino, spago, cancelleria varia, proiettore, pc, schermo. Casse per ascolto musica e filmati. Carta per scrivere, una sala sufficientemente grande che permetta il movimento di un gruppo di persone (max 25). Fotocopie di testi. Materiali per bendare i partecipanti. Elementi e oggetti vari (per l’esperimento sulla memoria sensoriale) forniti dalle conduttrici.



## 5. Approccio metodologico

L'approccio parte dall'esperienza del teatro sociale, dove il gesto e la parola sono cura, per unirsi alla metodologia di origine statunitense del WRW. Lo scopo è di potenziare il risultato partendo da due pratiche complementari ma separate. Ci siamo rese conto nel tempo che le procedure dei due metodi sono simili: attivazione, modeling, proposta di rielaborazione personale, negoziazione di significati. Ad ognuno è data la possibilità di pensare e sperimentare la memoria come qualcosa che non svanisce in ore o attimi, ma rimane presente, ricco e vivo.

Marianne Wolf (*Lettore vieni a casa*, Vita e pensiero, Milano 2018) sostiene che siamo sulla soglia di una transizione senza precedenti per ciò che riguarda la conquista umana dell'uomo che legge. La riflessione sul cambiamento che il mondo digitale induce nella pratica della lettura viene affrontata aggiungendo un punto di vista originale. La Wolf parla delle "tre vite" del buon lettore. La prima è quella in cui acquisisce e raccoglie informazioni, quella in cui noi oggi siamo immersi, forse fin troppo velocemente e in maniera quasi ossessiva. La seconda vita è quella in cui il lettore trova forme di intrattenimento nella lettura, come la distrazione, o l'immergersi nelle storie di altri, o sperimentando l'evasione. La terza è, a suo dire, «l'apice della lettura e il capolinea delle altre due vite»: la vita di riflessione o dimensione meditativa dove noi entriamo in una sorta di «ancoraggio privato», verso il pensiero, la nostra essenza pensante. «I mezzi digitali ci addestrano ad essere consumatori a banda larga anziché pensatori meditativi» (Teddy Wayne, *New York Times*, 5 dicembre 2015). Ecco, dunque, come il modo con cui facciamo i conti con il tempo nel nostro approccio al leggere, oggi, può fare davvero la differenza. Essere capaci di porre attenzione alla propria capacità di riflessione è una dimensione cruciale anche per il nostro essere non solo lettori, ma cittadini. La questione tempo non deve dunque essere sottovalutata, ma al contrario può essere insegnata essendo essa dipendente sempre da una scelta di carattere personale, su cui scuola e teatro insieme possono intervenire in modo efficace.

## 6. WRW

La proposta elaborata da Lucy Calkins, della Columbia University, fornisce ai docenti un modello, una cornice rigorosa che permette di trasformare la classe in una comunità di scrittori e lettori.

Si parla dunque di Laboratorio di scrittura e di lettura (Writing and Reading Workshop), intendendo il laboratorio nell'accezione rinascimentale: gli studenti diventano artigiani della scrittura e vengono trattati come apprendisti scrittori; l'insegnante è il maestro che modella pratiche e comportamenti, affianca i suoi studenti in ogni fase del

processo, propone tecniche, strategie, offre consulenze individualizzate, sottopone testi letterari come modelli; la sua valutazione nutre e fa crescere gli studenti-apprendisti.

Nel laboratorio, ambiente di apprendimento inclusivo e motivante, ognuno è valorizzato come persona nella sua unicità e il percorso è individualizzato: ogni studente segue i propri ritmi e il proprio peculiare processo; trova le strategie che funzionano, sceglie gli argomenti, i libri da leggere e persegue i propri obiettivi concordati con l'insegnante.

Soprattutto, nella classe-laboratorio si trascorre un tempo consistente ogni settimana a fare pratica: si legge e si scrive (e non ci si riferisce qui ad esercizi o brani antologici). Si creano routine che nella loro prevedibilità permettono di liberare la creatività.

L'accento è posto più sul processo che sul prodotto, ma non si trascura alcun aspetto della scrittura e della lettura, tantomeno quello formale. Ciò che cambia è soprattutto l'approccio. L'insegnamento della grammatica e della sintassi è funzionale alla scrittura e gli studenti, in qualità di scrittori, ne percepiscono l'utilità pratica.

Nel laboratorio di lettura si legge per scoprire il piacere estetico, ma lo si fa anche con l'occhio dello scrittore. Si legge e si scrive di ciò che si legge: gli studenti maturano senso critico e la capacità di cogliere aspetti profondi del testo letterario.

## 7. Teatro sociale

Il laboratorio di teatro sociale a scuola ha come obiettivo il recupero di un senso dell'apprendimento che passa prima attraverso il recupero del proprio senso, nel qui ed ora e nella costruzione di una visione del sé degna di essere guardata, disegnata, tradotta in gesti o parole.

Si tratta della didattica dell'essere più che di quella del fare. Si "sta" insieme ai ragazzi e si crea in un percorso comune di integrazione e condivisione semplicemente essendo gruppo.

Spesso si parte da una parola che sia la direzione del lavoro, la parola su cui indagare, la domanda a cui rispondere insieme.

L'obiettivo è quello di lavorare sulla condivisione di percorsi e di riflessioni comuni su contenuti di cittadinanza attiva. Costruire comunità è quindi anche parte integrante di questo percorso, quella stessa comunità di studenti che legge, scrive, negozia significati, discute di problematiche sociali. Lo studente rimane sempre al centro dell'azione educativa. La pratica routinaria, adottata anche in questa parte di laboratorio, consolida atteggiamenti positivi e favorisce e incrementa l'empowerment personale degli studenti.

È difficile "narrare" un laboratorio, poiché tale pratica è strettamente legata al luogo, al tempo, alle reazioni, alle relazioni in cui esso vive e che



esso stesso costruisce; ma possiamo tentare di dire cosa sia per noi. Un laboratorio è un luogo dove si cerca di rispondere a una domanda, a volte producendone altre, a volte utilizzando gli strumenti che si hanno a disposizione o creandone di nuovi.

La risposta spesso non c'è o arriva piano piano e si costruisce insieme. Il gruppo deve essere messo in grado di ricevere la risposta e accettarne anche l'incertezza.

Questa visione del laboratorio è condivisa da entrambe le metodologie, dal teatro sociale e dal Writing e Reading Workshop e, dunque, esse possono incontrarsi e viaggiare unite costruendo il percorso di cui stiamo parlando.

## Riferimenti bibliografici

### Manuali e testi in italiano

- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, a cura di Gabriela Zucchini. Modena: Equilibri.
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Trento: Erickson.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Todorov T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.
- Batini F., Giusti S. (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Petracca C. (2015). *Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti comportamenti competenze*. Teramo: Lisciani.
- Calvino I. (1981). Perché leggere i classici. *L'Espresso*, 28 giugno 1981, pp. 58-68.

### Manuali e testi in lingua inglese

- Anderson C. (2000). *How's It Going?: A Practical Guide to Conferring with Student Writers* 1st Edition. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Atwell N. (2014). *In the Middle: A Lifetime of Learning about Writing, Reading, and Adolescents*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Ayres R., Shubitz S. (2011). *Day by Day: Refining Writing Workshop Through 180 Days of Reflective Practice*. U.S. Portland: Stenhouse Publisher, 2010
- Calkins L. (1997). *The Art of Teaching Writing*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Buckner A. (2004). *Notebook know-how: Strategies for the Writer's Notebook*. U.S. Portland: Stenhouse Publisher.
- Fletcher R. (2001). *Writing Workshop: the essential guide*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Fletcher R. (2003). *A Writer's Notebook: Unlocking the Writer Within You*. U.S. New York: Harper Collins Publisher.

- Gallagher K., Kittle P. (2018). *180 DAYS: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Heard G. (2014). *The Revision Toolbox. Teaching Techniques That Work*, Second Edition. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Kittle P. (2008). *Write Beside them. Risk, Voice, and Clarity in High School Writing*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Rief L. (2014). *Read Write Teach. Choice and Challenge in the Reading-Writing Workshop*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Romano T. (2004). *Crafting Authentic Voice*. U.S. Portsmouth: Boynton-Cook Publishers.
- Wood Ray K., Laminack Lester L. (2001). *The Writing Workshop – Working Through the Hard Parts (And They're All Hard Parts)*. Washington DC.: National Council of Teachers of English.
- Serafini F. (2001). *The Reading Workshop: Creating Space for Readers*. U.S. Portsmouth: U.S. Heinemann Educational Books.
- Serafini F. (2004). *Lessons in Comprehension: Explicit Instruction in the Reading Workshop* 1st Edition. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Serafini F. (2007). *Around the Reading Workshop in 180 Days: A Month-by-Month Guide to Effective Instruction* 1st Edition. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

### Libri sul teatro a scuola

- Rossi Ghiglione A., Pagliarino A. (2007). *Fare teatro sociale*. Roma: Dino Audino.
- Guerra M., Militello R. (2012). *Tra scuola e teatro, per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Crispiani P. (2006). *Fare teatro a scuola, progetti educativi, di attività teatrale dalla scuola materna alle scuole superiori*. Roma: Armando.
- Carminati C. (2011). *Perlaparola bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*. Reggio Calabria: Equilibri.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2012). *I sensi del silenzio. Quando la scrittura si fa dimora*. Milano: Mimesis.
- Borgna E. (2015). *Parlarsi. Quando la comunicazione è perduta*. Torino: Einaudi.
- Carminati C. (2000). *Fare poesia con voce, corpo, mente, sguardo*. Milano: Mondadori.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lecoq J. (2003). *Il corpo poetico*. Roma: Ubulibri.
- Orioli W. (2007). *Il gioco serio del teatro*. Cesena: Macro.
- Orioli W. (2008). *Fare teatro per capirsi e farsi capire*. Monza: Associazione Politeama.
- Conn C. (2013). *Laboratorio teatro per bambini con disturbi dello spettro autistico*. Trento: Erickson.
- Frabetti R. (2006). *200 e uno... giochi esercizi e riflessioni per un laboratorio teatrale*. Bologna: Pendragon.
- Smith K. (2011). *Come diventare esploratore del mondo*. Mantova: Corraini.



## SCRIVERE UN MANIFESTO A SCUOLA: IL TAVOLO DELLE RAGAZZE E I DIRITTI DEL CORPO DELL'EDUCAZIONE E DELL'IMMAGINARIO

**Giusi Marchetta**  
(Add Editore)

Si chiama femminismo e io continuerò a chiamarlo femminismo  
finché ci sarà qualcuno là fuori che mi dice "questa è  
una cosa da femmina" per dire "questa è una cosa inferiore".  
Giulia Blasi

Il Tavolo delle ragazze è un gruppo di lavoro di ragazze che – guidato da Giusi Marchetta, curatrice dell'antologia *Tutte le ragazze avanti!* – riflette sui temi della parità e violenza di genere, attivismo e diritti.

Nel libro Giusi Marchetta ha raccolto le parole di undici autrici – scrittrici, blogger, esperte musicali e di serie tv, ricercatrici, social manager – che hanno raccontato cosa voglia dire crescere "femminista" e che significato abbia per loro questa parola.

Lo sguardo e le esperienze sono diversificati, ma colpisce l'impegno verso se stesse che tutte hanno assunto e la consapevolezza che questo non può andare disgiunto da un essere 'assieme alle altre' se si aspira davvero al cambiamento.

Al Tavolo possono partecipare tutte le ragazze delle scuole superiori che siano interessate alla tematica e vogliono confrontarsi e mettersi in gioco. Lo scopo del Tavolo è elaborare un pensiero condiviso e produrre materiali che raccontino cos'è il femminismo visto con gli occhi delle ragazze di oggi.



*Illustrazione in copertina di Giulia Sagamola.  
Per partecipare al Tavolo delle ragazze consulta  
il sito di Add Editore.*



## IO SONO DOT: PERCORSI DI ORIENTAMENTO NARRATIVO NELLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO

**Martina Evangelista**  
(Associazione Pratika)

Il cantiere è rivolto a consulenti di orientamento, insegnanti di qualsiasi disciplina della scuola secondaria di primo e secondo grado, dirigenti scolastici, educatori, formatori.

Al centro dell'esperienza sarà la lettura di alcune parti del romanzo *Io sono Dot*, di Joe R. Lansdale (Einaudi, Torino 2017) e la sperimentazione diretta, da parte dei partecipanti, di alcune attività di orientamento narrativo legate al romanzo.

Il percorso di orientamento narrativo centrato su uno degli ultimi romanzi del pluritradotto scrittore statunitense, autore di romanzi, di racconti, di fumetti e di fantascienza oltre che di testi per la televisione, e di sceneggiature per il cinema, è stato ideato nell'ambito delle più recenti attività di Associazione Pratika legate allo sviluppo, alla ricerca sul campo e alla progettazione ed erogazione di orientamento narrativo in contesti scolastici e formativi.

In particolare, il percorso qui presentato è stato utilizzato nell'ambito di azioni di orientamento nel contesto dei Piani Educativi di Zona (Pez) di 5 zone della Regione Toscana durante l'anno scolastico 2018/2019.

Il tipo di romanzo è risultato particolarmente gradito ed efficace per gli studenti del biennio delle scuole secondarie di secondo grado, dal liceo al professionale, con particolare enfasi nelle classi caratterizzate da forte disagio di varia natura e da scarso coinvolgimento e competenza rispetto alla lettura.

I feedback qualitativi e quantitativi delle centinaia di studenti coinvolti, dei loro insegnanti e dei vari stakeholder territoriali, confermano l'efficacia di questo approccio in termini di rafforzamento dell'autostima dei beneficiari, del potenziamento delle competenze narrative, di scelta e progettuali.

Gli insegnanti affermano inoltre che questo tipo di percorsi si integrano ottimamente col curriculum scolastico.

Una ricerca effettuata con strumenti standardizzati (RPQ test), in collaborazione con il Dipartimento di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia diretto dal Prof. Federico Batini, ha inoltre rilevato, secondo il metodo sperimentale, che questo tipo di percorsi, strutturati in tre incontri da due ore ciascuno, sono stati in grado di incidere in modo statisticamente significativo su alcune dimensioni legate al potenziamento della resilienza dei beneficiari.

Per approfondimenti in merito si segnala la pagina dinamica dedicata del sito di Associazione Pratika <http://pratika.net/wp/pez-progetti-educativi-zonali/>.

### Riferimenti bibliografici

- Batini F., Evangelista M. (2017). *Da studenti a ricercatori*. Firenze: Giunti.
- Batini F., Zaccaria R. (eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (ed.) (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini F. (2008). *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2009). *Le storie siamo noi*. Napoli: Liguori.
- Lansdale Joe R. (2017). *Io sono Dot*, trad. it. Luca Briasco. Torino: Einaudi.





## LO STRAORDINARIO MONDO DELLA LETTURA: LEGGERE AI BAMBINI DA 0-6 ANNI

**Giulia Toti, Irene Brizioli, Luciana Pastorelli**  
(Pratika, LaAV e Università di Perugia)

Il cantiere rivolto a insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, formatori, lettori e genitori sarà incentrato sulla pratica della lettura ad alta voce e dell'ascolto, con lo scopo di fornire alcune indicazioni sulle modalità di lettura adatte ai bambini da 0 a 6 anni e suggerimenti bibliografici, classici e novità, per questa fascia età, ponendo l'attenzione alla costruzione dell'immaginazione.

Si prenderà in considerazione il quadro di adeguata comprensione delle caratteristiche dei bambini ai quali si legge, basata su un reale rispetto della loro disponibilità e delle loro reazioni, per non "forzarli" all'ascolto.

La capacità di interazione da parte del lettore contribuisce a creare uno stato d'animo, un'atmosfera emotiva che influenzeranno positivamente l'interesse dei piccoli ascoltatori.

Non si è mai troppo piccoli per imparare ad ascoltare!

Difatti leggere a voce alta è importante e fondamentale già dai primi mesi di vita, come è dimostrato da diversi recenti studi scientifici, poiché il neonato è già in grado di riconoscere le storie che i genitori gli leggono/raccontano e sanno discriminare una storia conosciuta da una che gli viene letta per la prima volta.

La lettura quotidiana con i bambini, sin dalla più tenera età, ha numerosi effetti positivi a lungo termine. Sul piano relazionale la lettura favorisce il consolidamento della relazione tra adulto di riferimento e bambino. A livello emotivo il bambino si calma e si rassicura grazie al potere della voce ed alla vicinanza fisica dell'adulto di riferimento, che contribuisce anche allo sviluppo empatico. La lettura di libri di qualità, inoltre, può favorire nel bambino l'acquisizione di valori, modelli e principi. Allo stesso modo, attraverso la lettura è possibile sviluppare differenti processi cognitivi, soprattutto nel periodo 0-6 anni quando il loro cervello risulta estremamente "suggestionabile".

Due i temi fondamentali del percorso: come leggere (attraverso la lettura di interazione che aiuta a rafforzare i legami e favorisce l'apprendi-

mento) e cosa leggere (scegliere quali libri proporre per accompagnare un'esperienza, sottolineare un'occasione, valorizzare un rapporto).

I libri non semplici "oggetti" da leggere e sfogliare ma compagni di gioco e strumenti fondamentali per lo sviluppo dei bambini e delle bambine.

Il viaggio straordinario nel mondo della lettura condurrà per mano nell'esplorazione, nella scoperta di dimensioni fantastiche diverse dalle esperienze reali, nella condivisione delle emozioni, delle sensazioni e delle gioie. I libri da leggere, sfogliare diventano strumenti per crescere, essere partecipi, mantenere l'attenzione, sviluppare la capacità di ascolto e la curiosità.

Attraverso le storie, i bambini comprendono il mondo e ciò che lo circonda. Nel corso del laboratorio verranno selezionati libri particolarmente interessanti dal punto di vista delle illustrazioni.

### Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Cristofaro G. (2016). *Perché narrare le fiabe*. Roma: Anicia.
- Duursma E., Augustyn M., Zuckerman B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child. Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-7.
- Freschi F. (2013). *Per una 'didattica' della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Laurie A. (2005). *Bambini per sempre*. Milano: Mondadori.
- Nobile A. (2017). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: La Scuola.
- Spitz E.H. (2001). *Libri con le figure*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti R. (2003). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2006). *Leggimi Forte*. Milano: Salani.



## L'ANNO IN CUI IMPARAI A RACCONTARE STORIE: PERCORSI DI ORIENTAMENTO NARRATIVO NELLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

**Andrea Paolini**

(Associazione Pratika)

Il cantiere è rivolto a consulenti di orientamento, insegnanti di qualsiasi disciplina della scuola secondaria di primo grado, dirigenti scolastici, educatori, formatori.

Al centro dell'esperienza sarà la lettura di alcune parti del romanzo, la sperimentazione diretta, da parte dei partecipanti, di alcune attività di orientamento narrativo legate al romanzo nonché la rubricazione di aree di autovalutazione e percezione gradimento per un intervento analogo da erogare nel contesto classe.

Il percorso di orientamento narrativo è stato ideato nell'ambito delle più recenti attività di Associazione Pratika legate allo sviluppo, alla ricerca sul campo e alla progettazione ed erogazione di orientamento narrativo in contesti scolastici e formativi.

*L'anno in cui imparai a raccontare storie* è stato utilizzato nell'ambito di azioni di orientamento nel contesto dei Piani Educativi di Zona (Pez) di 5 zone della Regione Toscana e, nella sua revisione ampliata, all'interno di alcuni moduli Pon dell'I.C.1 di Poggibonsi (SI), durante l'anno scolastico 2018/2019.

Il percorso ha come obiettivi primari quelli di: conoscersi meglio (area dell'identità), sapersi rappresentare e raccontare, saper immaginare il controllo e percepire la propria influenza rispetto ad esso (area del controllo e dell'empowerment), incrementare la propria autostima ed essere in grado di porsi degli obiettivi in proiezione futura. Il romanzo guida, che tratta con taglio non banale alle dimensioni del bullismo e in generale le ingiustizie della vita e che per molti aspetti si presta già a diventare un classico della letteratura per ragazzi, è risultato particolarmente gradito ed efficace in ambedue i contesti di lavoro.

I feedback qualitativi e quantitativi degli studenti coinvolti, dei loro insegnanti e dei vari stake

holder territoriali, (che saranno portati ad esempio nella parte relativa alla valutazione e alla percezione di gradimento a fine intervento) confermano l'efficacia di questo approccio in relazione agli obiettivi di cui sopra.

Una ricerca effettuata con strumenti standardizzati (RPQ test), in collaborazione con la cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia del Prof. Federico Batini, ha inoltre rilevato, seguendo un disegno quasi-sperimentale, che questo tipo di percorsi, sia nella formulazione in tre incontri da due ore ciascuno che in quella cinque incontri da quattro ore, sono stati in grado di incidere in modo statisticamente significativo su alcune dimensioni legate al potenziamento della resilienza dei beneficiari. In questo Quaderno vengono presentati i risultati della ricerca citata.

Per approfondimenti in merito si segnala la pagina dinamica dedicata del sito di Associazione Pratika <http://pratika.net/wp/pez-progetti-educativi-zonali/>.

### Riferimenti bibliografici

- Batini F., Evangelista M. (2017). *Da studenti a ricercatori*. Giunti: Firenze.
- Batini F., Zaccaria R. (eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (ed.) (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2009). *Le storie siamo noi*. Napoli: Liguori.
- Wolk L. (2018). *L'anno in cui imparai a raccontare storie*. Milano: Salani.



## GLI STRUMENTI UMANI: ORIENTARSI CON LA POESIA

**Gabriel Del Sarto**  
(Associazione Pratika)

Il cantiere è rivolto a consulenti di orientamento, insegnanti di qualsiasi disciplina della scuola secondaria di primo e secondo grado, dirigenti scolastici, educatori, formatori.

Al centro dell'esperienza sarà la lettura di poesie della tradizione moderna e la sperimentazione diretta, da parte dei partecipanti, di alcune attività di orientamento narrativo legate ad esse.

La poesia ha a che fare con *la domanda di senso* in un modo del tutto singolare, diverso da quello che altre forme di espressione ci propongono. In altre parole: se desideriamo ricercare una possibile risposta al senso delle cose che ci accadono, che però non sia semplicistica, la poesia è un canale ancora oggi necessario. Come qualcuno ha scritto: «Il bisogno di scrittura poetica ha a che fare anche con un bisogno di *interpretazione* della vita privata, del quale pochi altri luoghi si fanno carico» (Cataldi, 2002, p. 2).

Favorire un processo di manutenzione di sé tramite la poesia significa favorire la cura e la ricerca di un senso che, per quanto soggettivo, mantenga una certa *oggettività*, che a sua volta lo renda comunicabile e condivisibile. La questione di fondo, allora, è comprendere come la scrittura poetica, alla pari di altre espressioni artistiche, divenga un arricchimento delle capacità interpretative della

propria esperienza. E offrire queste occasioni di arricchimento significa, nei fatti, offrire nuove speranze, maggiori possibilità, spazi sconosciuti di azione e creatività.

Fare poesia, nell'ottica formativa che qui proponiamo, vuol dire sviluppare competenze riflessive sul legame che l'altro ci propone per il solo fatto di esserci, espropriandoci inevitabilmente da una posizione da monade che parla solo a sé. Questo comporta anche lo sviluppo di forme di resistenza alla non-relazionalità che il mondo globale, virtualizzato, ci propone.

Questo tipo di percorso si integra ottimamente col curriculum scolastico.

### Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Firenze: Giunti.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (2007). *Narrazione e invenzione*. Trento: Erickson.



## CRESCERE IN MEZZO AI LIBRI: LA PRATICA DEL LABORATORIO DI LETTURA A SCUOLA E L'ESPERIENZA DI QUALCUNO CONCUICORRERE

**Matteo Biagi**

Il cantiere è rivolto principalmente agli insegnanti di ogni ordine e grado. Lo scopo è quello di presentare i principi – base di una pratica didattica, il laboratorio di lettura, che consente di creare un ambiente di apprendimento che facilita lo sviluppo di un'educazione alla lettura profonda e duratura e di rispondere pienamente al dettato delle Indicazioni Nazionali: "La lettura va praticata su un'ampia varietà di testi appartenenti ai vari tipi e a forme testuali, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi, letti dall'insegnante e realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita."

Lo scopo del cantiere è quindi quello di inserire il laboratorio in una cornice pedagogica, di osservarne presupposti teorici e principi di fondo, ma rivolgendo l'attenzione in modo particolare ai suoi aspetti pratico – operativi: l'organizzazione delle sessioni (alta voce e lettura individuale), i criteri per la creazione di una biblioteca di classe, strategie esplicite di lettura da insegnare, i gruppi di lettura in classe, possibili attività di rielaborazione e compiti autentici legati al laboratorio. Sarà dedicato un spazio di lavoro alla sperimentazione diretta di una o due attività collegate al laboratorio di lettura.

Sarà inoltre presentata, nella seconda parte, l'esperienza di [qualcunoconcuicorrere.org](http://qualcunoconcuicorrere.org), figlia dei primi anni di sperimentazione del laboratorio, con un duplice scopo: *in primis*

quello di offrire una testimonianza diretta dell'efficacia di questa didattica e offrire un modello replicabile, secondariamente per presentare il lavoro dei ragazzi della redazione come strumento di aggiornamento del docente o come destinatario di compiti di realtà.

Per approfondimenti si segnala il seguente articolo: <https://libricalzelunghe.it/2018/03/27/incontrarsi-e-conoscersi-in-classe-grazie-ai-libri/>

### Riferimenti bibliografici

- Atwell N. (2007). *The Reading Zone*. New York: NY: Scholastic.
- Chambers A. (2014). *Siamo quello che leggiamo*. Reggio Calabria: Equilibri.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito*. Reggio Calabria: Equilibri.
- Serafini F. (2001). *The Reading Workshop*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Serravallo G. (2015). *The Reading Strategies Book*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Kittle P. (2012). *Book Love*. U.S. Portsmouth: Heinemann Educational Books.



## LE STORIE

L'edizione 2019 del convegno è ospitata dalla città di Follonica, un luogo simbolo della "svolta narrativa" che ha coinvolto non solo le scienze ma anche l'urbanistica e lo sviluppo territoriale. Le fonderie e le altre strutture dell'area ex Ilva, una città fabbrica edificata dai Lorena nell'Ottocento, ospitano oggi – dopo un lungo percorso di recupero che è ancora in corso – la Biblioteca della Ghisa, il Teatro Fonderia Leopolda, il MAGMA, un museo ispirato ai "musei di narrazione" di Studio Azzurro, lo spazio Munari: strutture che cercano esplicitamente di ridare un senso all'abitare i luoghi attraverso pratiche che in senso lato definiamo narrative. In questi luoghi e con i loro abitanti il convegno vuole condividere alcune storie narrate di seguito.





## VOTA KURT COBAIN!

Arianna Gaudio



E se tu vincessi all'improvviso le elezioni politiche? Cosa diventeresti?

Viola Finimondi, giovane disoccupata romana, crea per scherzo un movimento politico chiamato "Vota Kurt Cobain!". A sua insaputa il movimento viene realmente presentato alle elezioni da un personaggio misterioso. Con il 37% dei consensi "Vota Kurt Cobain!" diventa all'improvviso il primo partito d'Italia.

La storia, allo stesso tempo fantastica e verosimile, racconta il risveglio di una persona comune nella propria casa che si ritrova ad avere in mano, dal giorno alla notte, il destino del paese.

Lo spettacolo è una riflessione sullo stato delle cose del mondo in cui viviamo, attraverso il linguaggio umoristico e civile, tipico del teatro popolare italiano.

Lo spazio scenico è essenziale. Una sedia, un tavolo e quegli elementi che mettono in contatto ciascuno di noi con il mondo esterno: un vecchio telefono fisso, uno smartphone, un computer portatile.

Durante lo spettacolo il monologo della protagonista è interrotto da interventi di alcuni personaggi di cui possiamo ascoltare solo le voci. Il monologo aspira a mettere lo spettatore nella posizione di ricordare il proprio punto di vista attraverso l'esperienza della protagonista.

Una specie di piccola bussola che prova a rimettere in ordine alcuni elementi di pensiero collettivo e riportarci al punto di partenza.

Quello che ogni mattina ognuno di noi deve affrontare prima di iniziare a vivere le proprie scelte.

"Quindi questa cosa non è un incubo... Non sono impazzita... Ho realmente vinto le elezioni?!? Ma Cinzia... Io non lo so se adesso di punto in bianco a me mi va di governare il paese..."

Idea e sceneggiatura  
di Filippo Gatti e Arianna Gaudio.  
Con Arianna Gaudio.

Voci registrate di De Ruggeri, Morici, Parisi, Pellegrino,  
Aprea, Lucà, Costantini, Tomassetti, Fasciolo.  
Musiche di Vivaldi, E. Piaf, Nirvana.  
Regia di Federico Vigorito.



## PICCOLA CONTROSTORIA POPOLARE

Alberto Prunetti\*

“C’era una volta a Prata negli anni successivi alla Grande guerra un oste anarchico. Alto, grosso, anzi, enorme, con la barba folta e la voce tonante, come dev’essere giustamente un oste anarchico. Un omeone, di quelli che non avevano paura di niente. Neanche della teppaglia fascista che cominciava a passare sempre più spesso da Prata, facendo la spola tra l’entroterra senese e la costa grossetana. Quando li vedeva, i fascisti, lui buttava giù un gotto di vino, gonfiava il petto, e attaccava il canto di Pietro Gori: “Nostra patria è il mondo intero, nostra legge è la libertà/ e un pensiero/ ribelle in cor ci sta”.

Cantava e tremavano i vetri delle finestre, con sdegno di un proprietario terriero, uno di quelli che allora si chiamavano agrari. E proprio il signore dei latifondi, stanco di quel tremolio di vetri, chiese ai suoi funesti compagni di partito che un’ignobil teppa provvedesse a tappar la bocca a quell’oste anarchico che pareva un tenore della rivoluzione proletaria appena scongiurata.

E così un giorno imprecisato del 1921 arrivarono da Siena — perché i vigliacchi venivano da fuori, per non essere oggetto di ritorsioni — dieci sgherri delle milizie nere, sicuri della superiorità numerica e certi di avere a che fare con un bischero tolto all’agricoltura. Erano le sei del pomeriggio, ma era autunno e già calavano le tenebre. I facinorosi parcheggiarono il camion e entrarono nell’osteria. Dentro li aspettava l’oste, che vedendoli non si perse d’animo.

“Lor signori arrivano per me, immagino”, disse asciugandosi le mani sul grembiulone sporco quell’uomo immenso, che sovrastava i convenuti.

“Immagina bene”, rispose un fascista, mentre gli altri si davano al riso, lasciandosi le mani e confidando nel numero e nei manganelli che avevano appoggiato, assieme all’olio di ricino, fuori dell’uscio.

“Bene”, replicò l’oste. “Allora, prima di risolvere i nostri affari, lasciate comunque che, in onore del posto di cui sono ospite, io vi offra un bicchiere di vino.”

Stupiti e ammutoliti rimasero i nerocamicciati, non aspettandosi un invito al nettare di Bacco. Qualcuno pensò che l’oste fosse un po’ tocco in capo, da non aver capito che erano venuti a malmenarlo. “Comunque, tant’è, leviamoci la sete e poi paghiamogli il conto a legnate”, pensarono quei tristi.

“Oggiù, ci offra dunque questo vino e poi veniamo al dunque.”

E allora l’oste tolse da una mensola sul muro un vassoio pieno di bicchieri piccoli, i cosiddetti gotti, e ne mise in fila sul banco undici. Dieci per i fascisti, e uno per sé, tutti in fila belli allineati. I fascisti ridevano, non credendo alla stoltezza di quell’omone gusto.

A quel punto l’oste anarchico — e qui tutti quelli che mi hanno raccontato questa storia dicono che è vero, che proprio è andata così — prese da un angolo dell’osteria una damigiana di rosso, di quelle da 54 litri, la sollevò per il collo con una mano sola e la abboccò al primo gottino con un polso saldo delle dimensioni di un mattone cotto in una fornace. Gli italianissimi ammutolirono. Senza che il braccio accennasse a una vibrazione, colmò il primo gotto, alzò il collo della damigiana e passò al secondo, lo riempì, e poi andò avanti, uno dopo l’altro, fino all’undicesimo, stando ben accorto a che non una sola goccia macchiasse il marmo del bancone.

Tanto fu lo spavento che i fascisti liberarono quello che Dante chiama “un triste fiato”.

Intuendo col naso il puzzo di quei villani, l’oste cercò di rassicurarli:

“Che volete, signori, il mestiere mio lo so far

\* Alberto Prunetti (Piombino, 1973) ha pubblicato *Potassa, Il fioraio di Peròn, Amianto, una storia operaia* (Alegre 2014), *PCSP – Piccola Controstoria Popolare* (Alegre 2015), *108 metri. The new working class hero* (Laterza 2018). Traduttore e lavoratore culturale free lance, scrive su Letteraria, Giap, Carmilla, Il Manifesto, La Repubblica edizione Firenze e altre testate.





bene". E detto questo l'oste depose la damigiana a terra, sollevò il bicchiere e brindò a Pietro Gori.

Bevero i fascisti per non contrariare l'oste, poi si scapparono e cominciarono a arretrare verso la porta.

"Ovvia, noi si ripartirebbe, allora..."

"Vadino signori, che la strada verso Siena è lunga e perigliosa...", li congedò l'oste anarchico.


E poi l'oste di Prata, bagnate le labbra nel vino rosso della Musa, riattaccò:

*Per gli sbirri, i fascisti, gli agrari  
La Maremma 'un è luogo sicuro  
Ogni forra, ogni pezzo di muro  
Un pericolo celan per lor*

*Finché verrà il dì della riscossa  
Per i Neri non resterà scampo  
La Boscaglia e la Camicia Rossa  
In Maremma giustizia faran!"*







Finito di stampare  
SETTEMBRE 2019  
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio*