

Maieutica della creatività. Scrittura e riscrittura per una pedagogia della significazione

Greta Martini*

Riassunto: Il contributo indaga la creatività come facoltà formativa che trova nella scrittura e nella riscrittura due sedi decisive di attivazione. Entro una cornice pedagogica, ermeneutica ed estetica, la scrittura viene letta come pratica di emersione e configurazione dell'esperienza, mentre la riscrittura dei testi viene assunta come dispositivo di appropriazione e vivificazione culturale. Attraverso l'analisi di sincretismi interdisciplinari, il saggio mostra come l'incontro con l'alterità letteraria attraverso la scrittura creativa permetta di far reagire i saperi umanistici, favorendo processi di alfabetizzazione emotiva e metariflessione. Le proposte didattiche evidenziano come l'apprendimento dei contenuti, la formazione interiore e le competenze trasversali possano convergere in un'unica pratica educativa capace di rispondere alle sfide del reale. La creatività si configura così come una leva per l'edificazione identitaria, trasformando il patrimonio simbolico in un'infrastruttura vitale per abitare la complessità del presente.

Parole chiave: narrative learning, scrittura creativa, riscrittura, esperienza estetica, metariflessione.

English title: The Maieutics of Creativity. Writing and Rewriting for a Pedagogy of Meaning-Making.

Abstract: This article explores creativity as a formative faculty activated through writing and rewriting. Within a pedagogical, hermeneutic, and aesthetic framework, writing is interpreted as a practice of emergence and configuration of experience, while the rewriting of texts is understood as a device for cultural appropriation and vivification. By analyzing interdisciplinarity, the essay demonstrates how the encounter with literary through creative writing alterity allows humanities to react, fostering emotional literacy and meta-reflection. The practice proposals show how content learning, inner formation, and transferable skills can converge within a single educational practice capable of addressing contemporary challenges. Creativity thus emerges as a lever for identity-building, transforming symbolic heritage into a vital infrastructure for navigating the complexity of the present.

Keywords: narrative learning, creative writing, rewriting, aesthetic experience, metareflection.

1 Introduzione

Concetto trasversale alle arti e alle scienze, e insieme principio generativo dell'etnosfera simbolica entro cui abbiamo imparato a nominare il mondo, la creatività accompagna l'evoluzione neurocognitiva dell'essere umano quale facoltà primordiale di connessione. Essa consente infatti di accostare ciò che appare di-

* Università di Firenze. Email: greta.martini@unifi.it

stante, intrecciando esperienza e linguaggio fino a trasformare la materia dispersa del vissuto, con le sue risonanze emotive e financo oniriche, in pensiero e racconto. Se Walter Fisher (1987) riconosceva nella nostra specie un *Homo narrans*, portato a strutturare la realtà attraverso trame e legamenti interpretativi, Paul Ricœur (1983) mostrava come proprio nel dare forma al sentire si giocasse una delle soglie decisive della significazione umana. Risalendo ancora, già la maieutica socratica, in quel sincretismo platonico tra l'ostetricia e la filosofia, affidava alla parola il compito di suscitare legami nuovi, quasi che il pensiero, per venire al mondo, dovesse essere accompagnato da pungoli ermeneutici e interrogazioni creative capaci di far maturare ciò che ancora giaceva in potenza. Il *logos* e l'intreccio attraversano così la storia della formazione, facendo della crescita un esercizio continuo di riconfigurazione e creazione.

Oggi la questione acquista una urgenza pedagogica peculiare, perché l'ecosistema digitale contemporaneo, mentre moltiplica accessi e possibilità combinatorie, rischia di condannare la creatività a una quiescenza pernicioso, appaltando quote sempre più consistenti del lavoro cognitivo a un ragionamento algoritmico. Pur prezioso nella ristrutturazione dei dati, tale calcolo esternalizzato rischia di saturare l'attenzione e inaridire la possibilità stessa di coltivare una riflessività lenta, sedimentata, capace di interiorizzazione profonda, qualora venga utilizzato sistematicamente al posto del pensiero indipendente. Alla luce di ciò, la creatività ha bisogno di tornare come centro formativo vitale, proprio nel momento in cui la sua necessità rischia di venire oscurata dall'abbondanza del già detto. La scrittura acquista qui una gravidanza assoluta, obbligando a trasformare il pensiero in forma visibile e restituendo al soggetto il tempo della lentezza e della configurazione: assunta come pratica di attraversamento del patrimonio, infatti, essa apre un varco al rapporto intimo e vivo con quei testi e immaginari che l'istituzione scolastica è chiamata a trasmettere.

② La creatività come significazione narrativa ed esperienza estetica

La narratività si offre, qui, come matrice profonda e grammatica originaria attraverso cui l'essere umano apprende a dare continuità al vissuto, selezionando ciò che conta per annodare ogni frammento a una figura più ampia e generare, perciò, significato. Già Bruner (1990), riconducendo la mente a una *biology of meaning*, ovvero a una disposizione strutturale a entrare nell'universo del senso, chiarisce come la trama divenga una forma cognitiva capace di organizzare il reale ben oltre i confini strettamente letterari. Quando viene interrogata in senso pedagogico, la creatività tocca dunque il modo in cui il soggetto costruisce nessi entro la diacronia della propria esperienza e, simultaneamente, di quella altrui. In tale slancio inter e intrapersonale prende forma una pedagogia interculturale capace di sostanziare gli orizzonti di una cittadinanza sostenibile, spingendo a riconoscere configurazioni inedite e a immaginare mondi ulteriori (Goodman, 1978).

Dopotutto, è nella *mise en intrigue* che la significazione prende corpo, traducendo la successione eterogenea degli eventi e degli affetti in una configurazione intelligibile che restituisca forma all'esperienza senza prosciugarne l'originaria complessità magmatica (Ricœur, 1983; 1991). È proprio nel cuore del conoscere, lì dove il soggetto seleziona e interpreta, che questo processo permette al sapere di traslarsi da bene d'accumulo in figura dotata di profonda risonanza. Se assunta come tecnologia di configurazione dell'esperienza, la scrittura, soprattutto se a mano, costringe il pensiero a misurarsi con la resistenza della lingua, imponendo di dare visibilità a ciò che permane altrimenti in una condizione opaca e dispersa. Proprio obbligando a questa operazione vitale, la pagina si fa spazio di maturazione per una coscienza più densa del proprio rapporto con ciò che si sa, si sente e si immagina.

Oltrepassato il suo pur essenziale ruolo di contenuto da trasferire, il sapere esige di farsi contenente di significazione personale ed esperienziale e, poiché ogni autentico processo formativo necessita di radicarsi nel corpo e nel sentire, l'esperienza estetica acquista un rilievo peculiare: sospendendo l'inerzia della fruizione, essa richiede un calarsi totale nell'opera (Schaeffer, 1999), quasi come in una vasca di deprivazione sensoriale capace di isolare e amplificare l'attenzione. Le neuroscienze affettive e la biologia, riconoscendo in questa immersione *embodied* un motore di un sommovimento cognitivo assoluto legato ai meccanismi di simulazione incarnata (Gallese, 2019), concordano nel mostrare come pensiero ed emozione si dispongano quali forze profondamente coappartenenti (Damasio, 1994; Immordino-Yang, 2015), in cui l'incontro artistico altera l'assetto percettivo del soggetto, scoperchiando parti del sé per legarle indissolubilmente all'architettura della conoscenza.

Abitare una storia, sostando nei conflitti dei personaggi ed entrandovi tramite voci e figure, significa perciò esercitare una disponibilità trasformativa che la pagina scritta provvede ad ancorare. Qui narrativa e creatività incrociano l'*agency ermeneutica* perché lo studente, chiamato a muoversi nei grandi testi, vi passa attraverso compiendo autentiche passeggiate inferenziali (Eco, 1979). È necessario, tuttavia, che l'opera non venga svilita nel suo potenziale: per prevenirlo, serve che il docente sappia farsi custode a tenuta stagna dell'anima letteraria, preservando la densità della tradizione ma, nel medesimo movimento, accogliendo le possibilità inesplorate che i discendenti traducono in riscritture esperienziali. Osare e usare la disciplina, umanistica o scientifica che sia, può diventare centro stesso di un apprendimento permanente che trasforma il patrimonio in materia organica vitale, essenziale per la strutturazione della psiche e per lo sviluppo di insostituibili competenze interiori e trasversali.

③ Trasmissione culturale e metariflessione

Crocevia necessario per operare la significazione, la trasmissione culturale è ovviamente centrale nel percorso di formazione per garantire al soggetto l'accesso a livelli superiori di riflessione e metariflessione. Tali processi sono resi possibili

solo dall'acquisizione profonda dei saperi indagati nelle loro architetture formali e linguistiche. Rintracciabile nel professionista riflessivo di Donald Schön (1983), simile facoltà di riflettere *in-action* e *on-action* coincide con l'esercizio di una coscienza critica sulle cornici sociali e storiche entro cui il soggetto è immerso. Affinché il pensiero possa articolarsi, tornando su di sé per leggersi mentre opera (Giroux, 1988), occorre un patrimonio simbolico su cui innestare il lavoro ermeneutico. Se privata di un simile nutrimento, l'immaginazione perde profondità e la creatività stessa finisce per assottigliarsi, perché smarrisce il terreno vitale su cui costruire connessioni e variazioni.

Autentica infrastruttura immateriale dell'identità, la cultura agisce come ambiente simbolico entro cui la mente apprende a orientarsi e a trasformare. L'*ecology of mind* di Gregory Bateson (1972) dispiega qui una feconda intersezione pedagogica: il significato sorge sempre entro trame relazionali e sistemi di differenze, animando circuiti di comunicazione che precedono il singolo fino a costituirne la stessa attività interpretativa. Immerso in un ordine simbolico dal quale riceve costanti forme di percezione, l'essere umano sperimenta la trasmissione quale gesto primario di accesso a tali possibilità. La comunicazione, condizione permanente dell'esistenza, dischiude perciò uno spazio di co-costruzione in cui quanto viene ricevuto, interpretato e restituito si tramuta in occasione di ulteriore rielaborazione creativa (Watzlawick *et al.*, 1967).

L'allenamento al pensiero critico trova il proprio compimento quando le abilità formali e creative si misurano con la resistenza di oggetti e tradizioni capaci di dare loro corpo. Attraverso la scrittura e la riscrittura, l'insieme dei saperi umanistici e scientifici offre precisamente la materia vitale necessaria a tale scopo, mettendo a disposizione immagini già dense di esperienza. Sostare presso questi nuclei permette di riflettere sull'azione altrui e, simultaneamente, di osservare sé stessi nell'atto stesso dell'attraversamento. In questo modo, il patrimonio si trasforma in una risorsa operativa che nutre, in un unico movimento, l'apprendimento e la metariflessione creativa, tramutando l'acquisizione culturale in un esercizio vivo di appropriazione.

4 La ricorsività creativa della scrittura

Soglia tra le più significative in cui il pensiero si sedimenta in forma tangibile, la scrittura agisce, infatti e anzitutto, quale tecnologia di emersione. Ancor prima di risolversi in prestazione compositiva, l'atto dello scrivere costringe l'interiorità a misurarsi con la lingua, facendo affiorare nuclei di esperienza opachi per sottoporli a un lavoro di lessicalizzazione che li sottrae alla dispersione. Imprimendo al gesto una temporalità meno precipitosa, la pratica manuale trattiene il pensiero mentre si forma e ne rende visibile l'avanzamento attraverso esitazioni e ritorni; proprio in questo attrito materiale, il soggetto instaura una relazione densa tra la propria voce e il mondo.

Attraverso essa, la creatività trova nella pagina un perimetro di esplorazione euristica, sollecitata fin dalle sue soglie germinali tramite inneschi minimi o pratiche di *freewriting* (Elbow, 1973) che restituiscono la parola a un tempo dilatato, inaugurando un rigoroso esercizio di cura (Mortari, 2006) capace di trasformare la composizione in un dispositivo di profonda elaborazione emotiva del vissuto (Lepore & Smyth, 2002). Divenendo luogo della ricerca autobiografica, la narrazione si fa metodo formativo per riorganizzare le proprie fratture (Cambi, 2002), assecondando un movimento in cui l'educare finisce per coincidere con il narrarsi (Demetrio, 2012). Allo stesso modo, nel tramutare la superficie del foglio in uno specchio di autoriflessione, la scrittura invita a riarticolare il paesaggio interiore affinché il soggetto apprenda a decifrare la propria esperienza nell'attimo in cui la costruisce linguisticamente (Schön, 1983).

Simile fertilità è ancora più interessante da osservare quando la parola personale, piuttosto che germinare nel vuoto, si innesta su materiali simbolici esterni cercando una risonanza nel tempo e nello spazio. Attraverso il *response journal* (Gruwell, 1999) o la reazione creativa a un frammento culturale (Giusti & Tonelli, 2021), ad esempio, l'incontro con l'alterità letteraria introduce un attrito fecondo in cui lo studente, chiamato a decentrarsi, misura la propria esperienza su un appiglio testuale che lo interroga, scoprendo così nella letteratura una voce con cui dialogare e attraverso cui comprendere la propria realtà (Bruner, 2002). Abituando a cogliere la dignità di ciò che la cultura offre, questa zona di risonanza non può non precedere la riscrittura: un movimento in cui l'esperienza individuale acquisisce spessore incontrando una forma che la precede e che, proprio per questo, la spinge oltre se stessa (Eco, 1979).

Vertice di tale processo, l'uso vivo della cultura consegna alla scrittura creativa una materia densa da assimilare e risignificare. Trascendendo il puro affioramento del sé, la pratica compositiva si misura qui con una realtà testuale che oppone resistenza e impone rigore, offrendo un appoggio solido al pensiero e all'immaginazione. Elevato ad ecosistema vitale, il patrimonio si svela quale riserva attiva di segni da impiegare ben oltre il perimetro scolastico, conferendo all'apprendimento una consistenza strutturale. La fertilità pedagogica della riscrittura risiede in questo equilibrio: sostando nei testi per accoglierne la vertigine, il discente conquista la libertà ermeneutica di farli reagire con il presente. L'acquisizione letteraria si tramuta così, attraverso l'allenamento creativo, in un'autentica pratica di *vivificazione* e di *appropriazione*, fino a farsi autonoma produzione culturale.

5 Passeggiate inferenziali dall'universale al particolare

Patrimonio trasversale alle età e ai gradi scolastici, i testi classici offrono una prima occasione di comprendere cosa significhi usare la cultura in modo vivo. La loro distanza linguistica, storica e antropologica rende l'incontro esigente e, perciò, più denso; la pratica compositiva permette di tramutare tale lontananza in

una soglia abitabile, entro la quale l'opera viene accolta come campo di tensioni morali capaci di interrogare il presente. Qui, l'epica omerica fornisce un terreno esemplare: la trama che lega l'onore, la vulnerabilità e la responsabilità nel conflitto tra Achille ed Ettore mette a disposizione una forma già intensamente configurata, che la scrittura può restituire all'esperienza senza impoverirne la complessità. Dopo una lettura guidata di alcuni passi centrali, si può chiedere agli studenti di scrivere a mano una pagina in focalizzazione interna da una cesura precisa della storia, assumendo temporaneamente la voce del personaggio. L'obiettivo non è la parafrasi delle gesta, bensì la comprensione dall'interno dell'orizzonte emotivo e assiologico dell'eroe. Il valore dell'attività risiede in un doppio movimento: da un lato impone un ascolto rigoroso e contestualizzato, perché l'aderenza al testo è condizione necessaria affinché la figura epica mantenga la sua sostanza, rafforzando così l'apprendimento profondo tramite la simulazione e l'*embodiment*; dall'altro apre una risposta immaginativa che trasforma l'eroe in una cassa di risonanza per categorie come coraggio, lealtà e inevitabilità della scelta, che vengono fatte lavorare per essere comprese nel proprio patrimonio esperienziale. Attraversando la cultura, gli studenti scoprono che essa trasmette tanto i contenuti quanto le forme del sentire che risuonano con la sensibilità attuale.

L'appropriazione si fa strumento di indagine sociologica ed emotiva anche nelle cornici culturali, in questo caso sempre letterarie, offerte dalla modernità. Lette attraverso la lente del presente, le dinamiche predatorie del Don Rodrigo manzoniano offrono un vocabolario denso per nominare l'ossessione, lo *stalking* e le declinazioni più subdole del maschilismo contemporaneo. Analogamente, i testi del Novecento garantiscono una prossimità simbolica che consente alla riscrittura di farsi luogo di rielaborazione immediata, pur trattenendo un assoluto rigore interpretativo. L'opera di Luigi Pirandello mette a disposizione, ad esempio, nuclei che toccano il rapporto tra l'immagine di sé e lo sguardo altrui, concedendo alla parola letteraria di diventare una chiave per esplorare concetti esperiti dai discenti come *masking*, depersonalizzazione o disforia sensibile al rifiuto.

Operando proprio in questa faglia, la pratica creativa della scrittura inaugura un terreno di lavoro ad altissima intensità formativa: a partire da *Uno, nessuno e centomila* (Pirandello, 1926/2014), l'attività didattica può invitare ad affidare alla pagina un tratto positivo di sé rimasto invisibile e, parallelamente, un giudizio subito avvertito come estraneo. Tramutando simile materiale in un momento di ascolto prossemico collettivo, in cui chiunque avverta una comunione con le confessioni lette ad alta voce è chiamato ad alzarsi in piedi, lo spazio della classe si trasforma in un teatro di empatia. Sperimentando l'incarnazione di un'omodiegia polifonica, i discenti possono essere chiamati a lasciar defluire tale sommovimento in una breve scrittura di risposta rivolta direttamente alla vulnerabilità altrui. Legando l'emozione al frammento d'autore, lo sforzo creativo coadiuva l'assimilazione e la significazione strutturale.

L'opera letteraria opera così quale dispositivo di decodifica del presente, saldando l'apprendimento storico-letterario all'indagine di processi psichici relazionali

ancora pulsanti, in modo tale da dare alle parole il ruolo di nominare il disallineamento tra sé percepito e sé esposto, il bisogno di riconoscimento e le sottili fratture che solcano il rapporto con gli altri. Concedendo a una forma culturale densa e pre-esistente di dischiudere un orizzonte di decentramento, la riscrittura eleva la letteratura a rigoroso oggetto di studio e a inesauribile occasione di consapevolezza.

6 Traslazione, interdisciplinarietà e sincretismo

Al di là del perimetro ermeneutico della singola opera, la didattica può intercettare sul piano epistemologico l'opportunità di edificare costellazioni sincretiche, affidando alla classe docente un rigoroso esercizio di creatività e audacia inventiva. Sono per primi gli insegnanti a farsi autori di quelle *callidae iuncturae* mediante cui concetti, immagini e lessici di matrice distante vengono fatti reagire per generare forme inesplorate. Quando sosta in simili passaggi di stato del senso, laddove la cultura attraversa soglie disciplinari note per dare figura a questioni inedite, la creatività svela la propria capacità maieutica verso il nuovo. Così l'interdisciplinarietà trova una declinazione concreta: assumere un sapere quale reagente per l'altro permette di far lavorare la scienza dentro la letteratura, radicare la filosofia nella cronaca e intessere il linguaggio artistico direttamente nella trama sociale.

Accostando le riflessioni evoluzionistiche di Charles Darwin (2011) alle reinterpretazioni narrative de *L'Iguana* (Ortese, 1965) e di *Galápagos* (Vonnegut, 1985), per fare qualche esempio pratico, gli studenti osservano in filigrana come una medesima matrice biologica possa farsi materia etica e antropologica. Simile avvicinamento tra *humanitas* e scienze esatte trova risonanza ne *Il sistema periodico* (Levi, 1975) dove, sublimando la chimica in grammatica dell'esistenza, si offre un modello di contaminazione che, costringendo linguaggi eterogenei a produrre una configurazione nuova, educa a connettere senza confondere e a differenziare senza isolare. In questa fucina laboratoriale prende vita quella particolare forma di *learning by doing* (Dewey, 1938) che vede l'arte, intesa come chiave di lettura dell'esperienza, essenziale per allenare i processi di pensiero complesso.

Ampliando la propria efficacia oltre l'orizzonte scolastico, una simile architettura può provare a disinnescare l'ostinata polemica che vorrebbe l'istruzione alienata dalle necessità dell'esistenza. Intercettando la frustrazione di chi percepisce il sapere come un costrutto incapace di preparare alle sfide del reale, questo approccio svela, infatti, come l'aula abbia già l'opportunità di condensare simultaneamente trasmissione culturale, formazione sociale e orientamento professionale. Se è evidente, soprattutto oggi, che frammentare questi domini impoverisce l'atto pedagogico, ancorare la prassi a connessioni interdisciplinari permette all'istituzione scolastica di servire la vita proprio servendosi della cultura, forgiando nel vivo della classe le competenze trasversali necessarie per abitare la complessità (Morin, 1999).

Diventata un cantiere operativo, l'educazione umanistica si può affidare all'intensità di Federico García Lorca (1993), o alla febbrile urgenza della lirica inglese

di John Keats (1986), per fornire un lessico preciso all'alfabetizzazione dei sentimenti. L'immersione poetica, affrontata sulle pagine antologiche o attraverso i testi in lingua originale, innesca una reazione simultanea in cui l'apprendimento idiomatico, la formazione letteraria e la *Whole Person Education* si nutrono a vicenda. O ancora, la riflessione sulle maschere abbandona la pura astrazione teatrale quando la classe convoca la frantumazione identitaria dei *Sei personaggi in cerca d'autore* (Pirandello, 1921/2007) per tramutare l'opera in uno strumento di composizione delle molteplici sfaccettature con cui si può stendere un *curriculum vitae*. Oppure, accostandosi a Cesare Pavese (2020), i discenti scoprono uno spazio sicuro per sondare il benessere e le fragilità psicologiche, imparando a dare voce alla dissonanza tra la sovente magrezza del reale e la propulsione dell'interiorità. Scomodare Dante Alighieri (2021) permette, infine, alla pratica compositiva di sconfiggere l'afasia dell'incomunicabile: sfiorando il *trasumanar*, il poema sacro offre le parole per circoscrivere l'indicibile e apre varchi inattesi per discutere di cosmologia e materia oscura con le scienze esatte. L'audacia culturale, dimostrando come l'apprendimento dei contenuti e la fioritura interiore convergano nel medesimo fuoco vitale, trasforma la parola scritta nella più alta forma socialmente impegnata di creatività.

7 Conclusioni

Se la pratica compositiva trasforma la parola scritta in uno strumento di creatività sociale, è sul piano dell'identità che una simile tessitura rivela la sua necessità pedagogica. L'Io, pur condensandosi nella parola forse più breve della lingua, coincide infatti con il costruito più poroso e cangiante a nostra disposizione. Vivendo sul limine, lungo una traiettoria per sua natura incompiuta, l'architettura interiore chiede strumenti capaci di accompagnarne le silenziose metamorfosi. Incrociando lo sguardo con l'odierno ecosistema formativo, tuttavia, l'apparente quiescenza creativa degli studenti rischia di tradire questa urgenza. Abbandonando l'ipotesi di una presunta povertà originaria, tale paralisi si svela direttamente come il riflesso di un immaginario saturo: la sovrabbondanza di forme pre-confezionate finisce dopotutto per assopire il desiderio di autorialità, insinuando subdolamente l'idea di una parola personale superflua o del tutto sostituibile.

Restituire respiro all'atto narrativo permette perciò di riattivare il piacere intrinseco della creazione personale, dischiudendo il varco verso quella facoltà primaria mediante cui l'essere umano entra nel mondo e accetta di riformularlo. Coltivata nel solco della prassi scrittoria e nell'uso vivo della cultura, la creatività agisce dunque come forza di mediazione decisiva per saldare i frammenti di ciò che muta: il patrimonio simbolico si fa materia plastica, trasformandosi nell'infrastruttura vitale con cui il soggetto giunge a pensarsi nel respiro del tempo. Riconoscere nella scrittura, e nella sua ininterrotta riscrittura, lo spazio d'elezione dell'apprendimento garantisce in questo modo a chi apprende l'opportunità di

sostare nella cultura, per poi restituirla in una forma inedita recante l'impronta esatta della propria esperienza.

Affinché una simile architettura non resti confinata nel perimetro dell'astrazione, la prospettiva di tradurla in pura operatività rimane affidata al dialogo della *communitas* scientifica, consegnandosi come interrogativo aperto e fecondo. Ripensare la formazione universitaria, e precipuamente quella dei futuri insegnanti, potrebbe forse ancorare definitivamente questa costellazione teorica alla prassi quotidiana della parola. È depositata nelle mani della classe docente, dopotutto, l'occasione di tramutare la creatività in una leva per l'edificazione. Solo forgiando professionisti in grado di orchestrare queste *callidae iuncturae*, il processo formativo salda compiutamente la decodifica testuale alla vita e l'appropriazione culturale alla libertà di nominare sé stessi.

Riferimenti bibliografici

- Alighieri D. (2021). *Commedia. Paradiso*. A cura di G. Inglese. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Bruner J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Damasio A.R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Darwin C. (1859/2011). *L'origine delle specie*. Milano: BUR Rizzoli.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Eco U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Elbow P. (1973). *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Fisher W.R. (1987). *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Gallese V. (2019). Embodied Simulation. Its Bearing on Aesthetic Experience and the Dialogue Between Neuroscience and the Humanities. *Gestalt Theory*, 41(2), pp. 113-127.
- Giusti S., Tonelli N. (2021). *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*. Torino: Loescher.
- Giroux H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Goodman N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

- Gruwell E., The Freedom Writers (1999). *The Freedom Writers Diary. How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*. New York: Broadway Books.
- Immordino-Yang M.H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W.W. Norton.
- Keats J. (1986). *Odi*. A cura di S. Givone. Milano: Mondadori.
- Levi P. (1975). *Il sistema periodico*. Torino: Einaudi.
- Lepore S.J., Smyth J.M. (a cura di) (2002). *The Writing Cure. How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-Being*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lorca F.G. (1993). *Tutte le poesie*. A cura di C. Bo. Milano: Garzanti.
- Morin E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori Bruno
- Ortese A.M. (1965). *L'Iguana*. Firenze: Vallecchi.
- Pavese C. (2020). *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*. Torino: Einaudi.
- Pirandello L. (2007). *Sei personaggi in cerca d'autore*. Milano: Mondadori (opera originale pubblicata nel 1921).
- Pirandello L. (2014). *Uno, nessuno e centomila*. Torino: Einaudi (opera originale pubblicata nel 1926).
- Ricœur P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricœur P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Schaeffer J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Vonnegut K. (1985). *Galápagos*. New York: Delacorte Press.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton.