

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura

An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

1/2023

Editor in chief

Cinzia Angelini (Università Roma Tre)

Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo)

Editorial Board

Daniele Coco (Università Roma Tre), Federica De Carlo (Università Roma Tre),

Gloria Donnini (Università di Urbino Carlo Bo), Gabriella Patregnani (Università di Urbino Carlo Bo)

International Scientific Board

Cinzia Angelini (Università Roma Tre), Giuseppe Annacontini (Università del Salento), Massimo Baldacci (Università di Urbino Carlo Bo), Michele Baldassarre (Università di Bari Aldo Moro), Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma), Vincenzo Carbone (Università Roma Tre), Rita Casadei (Università di Bologna), Daniele Coco (Università Roma Tre), Lucio Cottini (Università di Urbino Carlo Bo), Federica De Carlo (Università Roma Tre), Anna Dipace (Università di Foggia), Gloria Donnini (Università di Urbino Carlo Bo), Maka Eradze (Università di Foggia), Dyanne Escorcica (Università Clermont-Auvergne, Francia), Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre), Alberto Fornasari (Università di Bari Aldo Moro), Satu-Maarit Frangou (Università della Lapponia, Finlandia), Concetta La Rocca (Università Roma Tre), Teresa Limpo (Università di Porto, Portogallo), Isabella Loiodice (Università di Foggia), Angelo Maravita (Università di Milano-Bicocca), Massimo Margottini (Università Roma Tre), Berta Martini (Università di Urbino Carlo Bo), Maria Chiara Michelini (Università di Urbino Carlo Bo), Gabriella Patregnani (Università di Urbino Carlo Bo), Paola Perucchini (Università Roma Tre), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Mario Rizzardi (Università di Urbino Carlo Bo), Teresa Savoia (UniPegaso), Alessia Scarinci (Università di Bari Aldo Moro), Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma), Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo), Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Benedetto Vertecchi (emerito, Università Roma Tre), Elena Zizioli (Università Roma Tre).

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura
An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

1/2023



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

Registrazione presso il Tribunale di Pisa n. 7/2022 del 9/6/2022

Direttore responsabile

Roberto Travaglini

Six-monthly journal / Periodico semestrale

Subscription / Abbonamento

print, individual: Italy, UE € 30,00 / Outside EU € 60,00

print, institutional: Italy, UE € 40,00 / Outside EU € 60,00

Subscription fee payable via Bank transfer to
Edizioni ETS
Banca C.R. Firenze, Sede centrale, Corso Italia 2, Pisa
IBAN IT 21 U 03069 14010 100000001781
BIC/SWIFT BCITITMM
Reason: subscription "Graphos"
info@edizioniets.com – www.edizioniets.com

© Copyright 2023

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676677-9

ISSN 2785-6690

Indice

Cinzia Angelini, Roberto Travaglini
Editoriale 7

Saggi

Chiara Lepri
Poesia visiva e sperimentazione creativa.
Percorsi nella letteratura per l'infanzia
Visual poetry and creative experimentation.
Paths in children's literature 11

Cristina Coccimiglio
Invenzione e riscrittura di forme brevi.
Chiavi di lettura tra tecno-estetica e didattica della scrittura
Inventing and re-writing short writing forms
Techno-aesthetics and teaching of creative writing 23

Studi e ricerche

Laura Parigi, Loredana Camizzi
La scrittura tra strumentalità e abilità complesse
nella prima alfabetizzazione: credenze, percezioni
e pratiche degli insegnanti di scuola primaria
Learning to write: basic and communication skills
in the perspective of Italian teachers 37

Mario Rizzardi, Maria Marino, Barbara Tognazzi
Nei panni dell'altro. Un contributo della scrittura a mano
alla formazione degli insegnanti
In the Other's Shoes. A Contribution of Handwriting to Teacher Training 59

●

Daniele Coco, Lucrezia Piazza
Corpo, movimento e assi portanti della scrittura
per diminuire gli errori di ortografia
Body, movement and axes of writing to reduce spelling errors 77

Alessio Castiglione
Per una Pedagogia della Singolarità: intelligenze artificiali
e tecnologie digitali a supporto dell'educazione alla scrittura,
un quasi-esperimento con il modello linguistico GPT-3
*For a Singularity Pedagogy: artificial intelligences and digital
technologies in support of writing education, a quasi-experiment
with the linguistic model GPT-3* 87

Giulia Scarpelli, Anastasia Marini
La formazione degli insegnanti alla didattica del riassunto
nella scuola primaria: primi esiti del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*
*Teacher training for teaching the summarizing ability in primary school:
First results of the research project Today I summarize* 107

Recensioni

Matteo Conte
Travaglini, *Osservare i processi educativi.*
Strumenti, contesti ed esperienze per comprendere 123

Scrittura e discorso: dal gesto grafico all'espressione creativa

Quando si insegna a scrivere, lo studio del fenomeno scrittorio, quale peculiare manifestazione del più ampio linguaggio umano e sociale, può considerarsi un condensato di problematiche educative e pedagogiche non trascurabili, soprattutto quando ci si trova a scegliere uno o più metodi di insegnamento. E questo è quanto mai vero in un'epoca in cui la scrittura manuale e la scrittura digitale convivono all'interno di spazi che si vanno lentamente definendo, con una netta preponderanza della seconda, che si è ormai diffusa in tutti gli ambiti formali e informali, ad eccezione forse della scuola, in cui la scrittura manuale riesce ancora a mantenere il primato. Si pone, allora, la necessità di ripensare la didattica della scrittura attraverso forme e metodi che diano il giusto riconoscimento a entrambe le modalità, manuale e digitale, prevenendo il rischio di analfabetizzazione scrittoria e favorendo processi di produzione di testi di qualità, indipendentemente dalla modalità di scrittura adottata.

Punto d'arrivo dell'apprendimento della scrittura, la produzione di testi non può dunque essere considerata come un apprendimento a sé stante, disgiunto, ma è parte di un processo che prende l'avvio già nella scuola dell'infanzia, con gli esercizi di pregrafismo, e continua a svilupparsi nei primi anni della scuola primaria, con il grafismo, l'acquisizione delle regole di ortografia, grammatica e in seguito anche di sintassi, e il perfezionamento di aspetti legati alla motricità fine, al coordinamento oculo-manuale, alla postura e all'impugnatura dello strumento scrittorio (per menzionarne alcuni): aspetti che evolvono e maturano parallelamente al percorso di crescita fisica e psicologica dei bambini, e che sono funzionali a garantire quel naturale slittamento dall'apprendere a scrivere in senso tecnico all'apprendere a scrivere per esprimersi che avverrà in modo graduale lungo tutto l'arco della scuola del primo ciclo. Si tratta quindi di un continuum in cui il consolidamento e l'automatizzazione dei tecnicismi, una volta avvenuti, consentiranno di concentrare le energie sull'impegno creativo, dal quale avranno origine testi originali, rappresentativi del pensiero e dello stile dello scrivente. È quanto viene ribadito con chiarezza a p. 29 delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, quando si afferma che

L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza

●

ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario requisito. La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'autocorrezione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun allievo ha acquisito.

Attraverso riflessioni, studi e ricerche, questo numero di *Graphos* si concentrerà dunque sull'apprendimento della scrittura, anche in funzione della produzione di testi. I contributi, vari e stimolanti, consentiranno di esaminare il tema dalla duplice prospettiva dell'allievo che apprende e dell'insegnante che sperimenta pratiche didattiche innovative, con e senza l'ausilio di tecnologie digitali sofisticate e all'avanguardia.

Cinzia Angelini, Roberto Travaglini

Saggi

Poesia visiva e sperimentazione creativa. Percorsi nella letteratura per l'infanzia

Chiara Lepri*

Riassunto: Il contributo intende riflettere sul valore dell'esperienza poetica nell'infanzia con particolare riferimento alle proposte di poesia visiva, sollecitate anche dai movimenti italiani d'avanguardia del Novecento che oggi ispirano autori e autrici per l'infanzia. Attingere a tali esperienze, troppo spesso marginalizzate dalla critica letteraria, valorizzarle e riconoscerne le influenze nei linguaggi artistici attraverso cui la letteratura per l'infanzia oggi si esprime, consente di tracciare percorsi conoscitivi di notevole interesse per i più piccoli, chiamati a sperimentare, in qualità di fruitori ma anche di produttori, una relazione appagante e coinvolgente con la materialità della parola e il suo potenziale creativo.

Parole chiave: poesia, poesia visiva, letteratura per l'infanzia, creatività, linguaggi artistici.

English title: Visual poetry and creative experimentation. Paths in children's literature

Abstract: The paper focuses on the value of the poetic experience in childhood with particular reference to the proposals of visual poetry, also stimulated by the Italian avant-garde movements of the 20th century that today inspire authors for children. By drawing on such experiences, too often marginalised by literary criticism, valorising them and recognising their influences in the artistic languages through which children's literature expresses itself today, it is possible to trace cognitive paths of considerable interest for children, who are called upon to experience, as users but also as producers, a satisfying and involving relationship with the materiality of the word and its creative potential.

Keywords: poetry, visual poetry, children's literature, creativity, art languages.

* Università Roma Tre. Email: chiara.lepri@uniroma3.it

*La scrittura non è che la rappresentazione della parola.
È un fatto bizzarro che si presti più di determinare
l'immagine che l'oggetto.*
(J.-J. Rousseau, *Frammento sulla pronuncia*)¹

1 Poesia per l'infanzia e poesia viva

I percorsi scolastici più conformistici sono ancora responsabili di un incontro negativo, se non traumatico, dei più giovani con il testo poetico. Ragazze e ragazzi nella scuola secondaria inferiore risultano spesso maldisposti, impreparati e diffidenti rispetto all'uso di un linguaggio apparentemente inaccessibile e incapaci di apprezzarne il valore espressivo e la rilevanza letteraria nella storia culturale.

A monte di questo problema vi è, anche nel pensiero comune, un'annosa e diffusa tendenza a far coincidere l'idea di poesia con l'adesione a un canone tradizionale egemonico e *monolitico* (Crocco, 2018) connotato da una normatività estetica (e critica) che poco spazio lascia alle esperienze espressive più marginali ed eversive, ma anche un misconoscimento e una svalutazione delle forme di poesia autenticamente vicine all'infanzia o rivolte all'infanzia stessa, specialmente se originate con questa intenzionalità, ossia pensate per un pubblico di piccoli fruitori.

Gli studi comparati più recenti, dal poststrutturalismo alla teoria della ricezione, dalla semiotica ai *cultural studies*, sino agli studi critici in letteratura per l'infanzia sviluppatasi a partire dai primi anni Ottanta del secolo scorso ci dimostrano, tuttavia, l'anacronismo e i limiti di una posizione che stabilisce un'antinomia e un'incomunicabilità tra le diverse forme artistiche in un'epoca in cui esse si intrecciano sempre più tra loro coinvolgendo, in un circolo virtuoso, un pubblico vario e non elitario in un'esperienza sensoriale integrale.

In prospettiva storica si colloca alla metà degli anni Cinquanta l'ingresso della poesia italiana verso una fase di rinnovamento in relazione a una serie di trasformazioni sociali, culturali e linguistiche e in corrispondenza di un rinnovato rapporto tra la società letteraria e le istituzioni culturali da un lato e di una nuova dialettica tra avanguardia, tradizione e sperimentazione dall'altro.

La poesia, in quel decennio, comincia a farsi più *inclusiva* – per usare un termine di Eugenio Montale (1964, pp. 146-148) – avviando un percorso di liberazione dalle costrizioni formali e dai tabù contenutistici: i poeti *modernisti* che si distinguono in quegli anni – riuniti in gruppi e confluiti in correnti intorno a riviste e a esperienze espressive e editoriali – danno luogo a interventi sul testo che ne destrutturano l'impianto tradizionale ora con inserti dialogici (Sereni, Luzi), ora teatrali (Caproni, Giudici), oppure attraverso procedimenti associativi sonori e figurativi (Sanguineti, Zanzotto) rivoluzionari: la *forma* stessa della poesia è sotto-

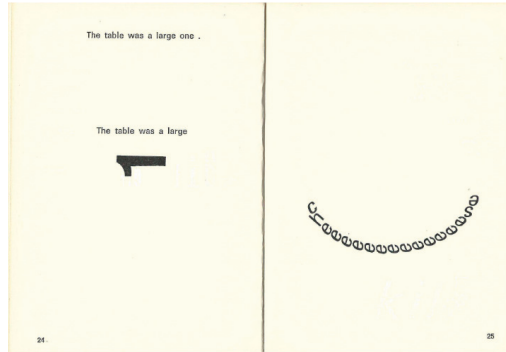
¹ Il frammento è posto in epigrafe a Derrida, 1969.

posta a revisione e il fatto poetico si fa pubblico anche attraverso pratiche performative che rendono il prodotto artistico democratico e ampiamente accessibile.

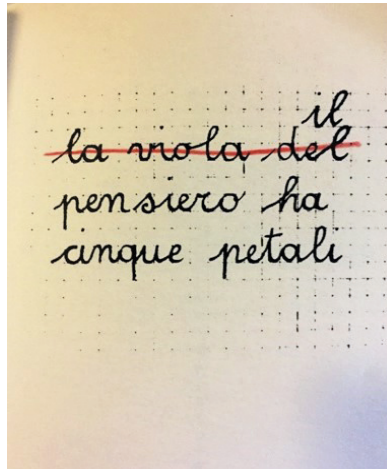
Attraverso le diverse esperienze, che pure si distinguono tra loro, prende le mosse uno sperimentalismo che non si muove in un'unica direzione, ma spazia nell'ambito della contestazione di un rapporto equilibrato tra forma e contenuto moltiplicandone le connessioni e gli attriti "contro il presupposto idealista che l'arte consista nel dare al contenuto la sua propria forma, quella che gli è destinata *ab origine* e che naturalmente e spontaneamente gli compete" (Muzzioli, 2013, p. 17). Si fa stringente, inoltre, la questione dei limiti convenzionali tra i generi, in particolare, come nota Giorgio Maffei (2003, p. 38), "tra la forma letteraria con il suo fardello linguistico e le arti figurative".

Si tratta, è chiaro, di un tema ampiamente dibattuto e sviluppato già nell'ambito delle avanguardie storiche (si pensi al contributo, nel nostro Paese, del futurismo e delle prime sperimentazioni sul libro come oggetto d'arte) che adesso, nel clima di rinascita culturale del secondo dopoguerra e poi negli anni del *boom* economico e dell'avanzare dei processi di massificazione, si pone in termini accentuati e nella prospettiva sempre più urgente di stabilire un ponte tra pensiero poetico e visualità e che vede nella poesia concreta e, in particolare, nella poesia visiva un fertile spazio di attuazione.

La poesia visiva nasce ufficialmente nell'ambito delle sperimentazioni compiute dalla neoavanguardia nel solco di una tendenza in aperta discontinuità con il passato e con la volontà di sottoporre ad analisi il rapporto tra la dimensione verbale e la dimensione iconica. Essa tenta, dunque, una sintesi ideologica ed artistica nel farsi atto multimediale *ante litteram* veicolando la parola, nella sua materialità, lungo una superficie che consente un transito tra il letterario e il figurativo. Il poeta neoavanguardista, scrive ancora Maffei, "diventato pittore e musicista, cerca quindi le compenetrazioni con gli altri linguaggi e sviluppa tutte le connessioni e le potenzialità visuali e sonore legate alla disciplina della parola" (Maffei, 2003, p. 39); nella composizione artistica, così, la parola si sottrae al suo significato quotidiano, si dota di consistenza corporea, e in virtù della sua essenza materiale è trattata in un lavoro di smontaggio e di condensazione che vede nella pagina del libro il luogo privilegiato della ricerca. In questa direzione si collocano, per esempio, le prove di Giulia Niccolai, poetessa milanese legata al Gruppo 63 e vicina al mondo dell'infanzia (oltre alla riscrittura in poesia visiva dell'*Alice* di Carroll, numerose sono le collaborazioni con la Emme Edizioni di Rosellina Archinto): le sue sperimentazioni poetico-visuali, oggi tutte da riscoprire, risultano precorritrici di percorsi espressivi originali e aprono varchi progettuali di straordinario interesse per la concezione di una parola poetica vicina alla sensibilità ludico-surreale e ai procedimenti associativi dei bambini.



Pagina tratta da G. Niccolai, *Humpty Dumpty*, Geiger, Torino-Mulino di Bazzano (PR), 1969.



Pagina tratta da G. Niccolai, *La viola del pensiero*, in *Poema & Oggetto*, 1974.

Va precisato che trattare la parola come fatto fisico, segnico, non comporta una rinuncia alla significazione: in casi come quelli su indicati, la scelta lessicale avviene “in una zona del mentale in cui la percentuale di intuizione è altissima” e “le esigenze sono soprattutto di ordine evocativo”, come nota Vincenzo Accame (1981, p. 41). Non manca, infine, un impiego del materiale linguistico nell’intenzionalità di produrre effetti di valore estetico.

Negli stessi anni in cui si sviluppano queste sperimentazioni, per opera di intellettuali e autori come Sergio Tofano, Bruno Munari, Gianni Rodari, Alfonso Gatto e Toti Scialoja anche la letteratura per l’infanzia avvia un profondo ripensamento dei canoni della poesia: se fino ad allora aveva prevalso una poesia descrittiva e conformistica, dedita all’osservazione estatica della natura o all’enunciazione dei buoni sen-

timenti, gli interventi poetici e riflessivi di questi autori contribuiscono a un progressivo mutamento del nucleo fondante e programmatico della poesia per l'infanzia, la quale cambia nei contenuti e nella forma. In particolare, Rodari, formatosi culturalmente tra avanguardie e sperimentalismi (Lepri, 2020), sul tema interviene magistralmente e a più riprese (Rodari, 1972; 1973) facendosi promotore di un incontro con una poesia tutta da godere, sganciata “dagli usi pratici” (Rodari, 1972, p. 160) ma utile per la formazione di una sensibilità verso le infinite possibilità del linguaggio. Per l'intellettuale della *Grammatica della fantasia* occorre infatti che l'esperienza poetica abbia “come perno principale la parola, cioè la forma dell'espressione e la forma del contenuto, più del contenuto stesso” (Rodari, pp. 167 e 168) e rappresenti “l'incontro con il linguaggio e la sua libertà” (p. 168, i corsivi sono del testo).

A queste sollecitazioni, che gli autori per l'infanzia recepiscono soprattutto tra la fine degli anni Settanta e gli anni Ottanta, rispondono non a caso poeti sperimentali come Antonio Porta e Giovanni Raboni pubblicando, nel 1978, il volume *Pin Pidìn*, un'antologia di poesie scritte (per l'occasione, ma non solo) da autori come Nanni Balestrini, la stessa Niccolai, Nico Orengo, Edoardo Sanguineti, Toti Scialoja, Adriano Spatola, Andrea Zanzotto, ossia, per la maggior parte, poeti *novissimi* incuranti di sconfinare nel campo della letteratura per l'infanzia, che rimane a tutt'oggi un comparto artistico di gran lunga ignorato dalla critica dominante. Con questa operazione, la scelta di Porta e Raboni ricade su proposte espressive connotate da sonorità e aspetti ludicolinguistici che invitano a pensare oltre gli schemi e a una rinnovata concezione del diritto alla poesia per l'infanzia, una poesia in cui siano presenti le caratteristiche di “libertà inventiva e di profondità formale” (Porta e Raboni, 1978, p. 5).

Ma vi sono pure, successivamente, segnali di rinnovato entusiasmo. Come nel caso delle conversazioni sulla poesia che sei poeti conducono nelle scuole medie inferiori e superiori di Parma con l'“incarico” *contrattuale* di “insistere sulle procedure, le tecniche, i modi di fare poesia” e “di parlare del proprio lavoro e del materiale, ambiguo e sfuggente, stratificato, fornito di specifiche resistenze” (Bertolucci *et al.*, 1981, p. 5). Tra questi vi è anche Andrea Zanzotto con le sue poesie funamboliche, nelle quali ai criptici versi si accompagnano punti, linee, parantesi, cancellazioni, così giustificati alle domande incuriosite dei ragazzi:

gli artifici grafici che uso, del resto con molta parsimonia rispetto alla tradizione della poesia visiva, sono indicazioni che potrebbero anche essere tradotte in situazioni foniche (Bertolucci *et al.*, 1981, p. 103).

Ecco allora che gli interventi segnici soccorrono il poeta laddove la punteggiatura risulta, per le sue necessità comunicative, insufficiente, giacché le barre verticali indicano una cesura, “una ferita nel tessuto della poesia” (Bertolucci *et al.*, 1981, p. 103) e i puntini di sospensione non in linea retta ma curva, orientata su stessa, segnalano una sospensione non statica, ma piena di oscillazioni. Dunque, il ricorso alle strategie grafiche avviene perché per il poeta veneto “nella poesia ci sono sempre contemporaneamente un momento visivo e un momento

fonico, che devono integrarsi per non far perdere qualcosa della pienezza del fatto poetico”, giacché la “poesia non è soltanto “tono”, è anche testualità, cioè pagina” (Bertolucci *et al.*, 1981, p. 103).

Ancora nelle scuole medie è Ersilia Zamponi, insegnante di italiano, a introdurre giochi di parole e poesie vive per sollecitare, nei ragazzi, un’attenzione al lessico che sia propedeutica *anche* alla lettura della poesia: I *Draghi locopei* è il volume edito da Einaudi che ne raccoglie gli esiti; per Umberto Eco la testimonianza di un’esperienza di scuola “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 del linguaggio; e col linguaggio si esplorano i meandri della coscienza” (1986, p. VII). È evidente che la parola di poesia si fa, in questi tentativi, più vicina ai ragazzi, ora coinvolti su un piano di *divertissement* originato dai percorsi creativi. E vi è pure un doveroso riconoscimento di un ambito letterario “nobile” quanto ogni altro genere letterario, come scrive Edoardo Sanguineti unendo la poesia per l’infanzia di Rodari (ma il concetto è estendibile ai suoi “eredi”) ai modi “ludici e grotteschi, allucinanti e saltimbancheschi, ironici e beffardi” di quella “linea palazzeschiana” che si è sviluppata lungo il Novecento:

formiamo tutti, alla lettera, un “insieme”. E siamo altrettanto disponibili a uno scambio di ruoli, a giocare, come sottoinsieme di precaria delimitazione, al giuoco del “se”, tra grandi capitati in mezzo ai piccini, tra piccini capitati in mezzo ai grandi (Sanguineti, 1990, p. XVI).

Non va dimenticato che l’esigenza di stabilire un’osmosi tra espressione verbale e visiva, così come emerge anche nelle ricerche verbo-visuali delle seconde avanguardie, trova una ragion d’essere anche nel delinearci della cosiddetta *civiltà dell’immagine* e in relazione al rapido e massiccio incremento di informazioni visive che circolano nella società di massa. Con l’affermarsi dei nuovi *media* e il volgere verso quel *pictorial turn* teorizzato da W.J.T. Mitchell (1992), agli albori della postmodernità la poesia visiva anticipa la portata innovativa di una creatività artistica che avverte come necessaria l’introduzione dell’immagine nell’elaborazione di un linguaggio che sia capace di rappresentare e incidere nella realtà contemporanea (Spignoli, 2014, p. 45). Ciò non comporta, beninteso, un abbandono del paradigma linguistico, piuttosto, con le parole di Krešimir Purgar (2019, p. 147), “il suo arricchimento attraverso l’inclusione di elementi iconici nel linguaggio e nella letteratura”.

Gli studi in comparatistica letteraria in questo senso risultano illuminanti nel delineare una storia dell’*iconologia letteraria* coincidente con la storia della letteratura: per Federico Fastelli,

la storia della letteratura è anche una straordinaria storia delle immagini, degli sguardi e dei dispositivi rappresentati verbalmente. Per via metaforica la contesa tra le due semiotiche o l’impossibile utopia di una loro equivalenza è interna ai meccanismi di funzionamento del congegno verbale. Ma pure gli aspetti figurali di cui è fatto il linguaggio implicano un dialogo, una specie di interdipendenza che riassume lo statuto stesso della rappresentabilità (Fastelli, 2023, p. 23).

I *visual studies* diffusi nell'ultimo ventennio consentono di approcciare lo studio dei testi nell'ottica delle intersezioni e delle contaminazioni fra letteratura e arti maggiori e minori, fra *alto* e *basso*, ma anche di ripensare, in considerazione dei cosiddetti *regimi scopici*, della *storicità dello sguardo*, dell'*immagine come atto sociale* e del rapporto tra *supporti, media e dispositivi* della visione,

iconotesti, fototesti, libri d'artista, pubblicazioni eseditoriali, nonché, più in generale [i] concetti di intermedialità e transmedialità che interessano [...] anche l'ambito della narratologia (Fastelli, 2023, p. 24).

Nell'alveo di tali orientamenti critici occorre oggi riflettere anche sui linguaggi attraverso cui si sviluppa la letteratura per l'infanzia, che da sempre stabilisce una relazione privilegiata con l'immagine non soltanto in ambito poetico, ma anche sul piano del racconto affidato ora al corredo delle illustrazioni nei libri illustrati, ora al rapporto complementare e interdipendente tra testo e immagine nel *picture book* e nel *graphic novel*.

② Nel segno della parola

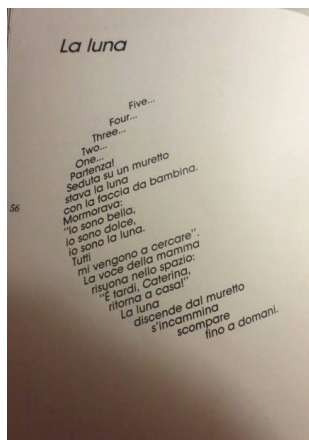
Se ai precursori su menzionati si deve l'attivazione di nuovi impulsi nella poesia per l'infanzia sia sul piano concettuale, sia sul fronte della composizione formale e dei contenuti, quali autori e autrici hanno successivamente privilegiato, nei loro percorsi creativi, un approccio alla parola come corpo visivo? Lavorare sul gesto grafico, assumendo un'idea di parola duttile, plasmabile, capace di assumere figurazioni inedite, è stata una prerogativa del poeta visivo Pietro Formentini. Scomparso nel 2020, il suo contributo ci appare oggi di notevole spessore e interesse non soltanto sul piano della produzione letteraria, che si diffonde a partire dai primi anni Ottanta grazie alla lungimiranza della *editor* Gabriella Armando², ma anche in relazione a una riflessione sul *farepoesia* che apre a una diversa cognizione dei processi di inventività linguistica volti a dare corpo e voce al sentire poetico: accolti con sospetto dalle "Maestre d'Epoca", i suoi versi attingevano infatti – nelle parole dello stesso poeta – a un sentimento

non più sospirato ed etereo, non più rivolto soltanto agli affetti parentali e amorosi in genere, ma più pienamente ad un universo complessivo di Forme, di Suoni, di Figure, di Colori, d'Alberi e d'Aria, con i quali conviviamo, di Metropoli e Spazio dove viviamo, di persone, Sogni, Vita e Visionarietà che ci accompagnano in ogni nostra quotidiana giornata (Formentini, 2007, p. 48).

² Riferisce Gabriella Armando, fondatrice delle Nuove Edizioni Romane nel 1977: "Leggo *Di che materia è fatta una fata* (in *Poesiafumetto*, 1982-2007) e scopro la bandiera di una rottura totale con le abitudini della tradizione poetica italiana per bambini. Mi dissero: 'Sei pazzo. Non esiste, non puoi pubblicare una cosa del genere'. Eppure Pietro Formentini non poteva non essere pubblicato. Questo anche perché la poesia l'ho sempre amata molto e sono sempre stata convinta che i ragazzini amano la poesia se gliela presenti nella maniera giusta. Da allora, le Nuove Edizioni Romane hanno continuato a proporre versi originali e intensi. Chiaramente denaro poco, però resistenza, quando la poesia 'non si vendeva'" (Camorani, 2013).

Con Formentini – e non solo con lui: anche con Roberto Piumini e, più tardi, con Chiara Carminati, Nicola Cinquetti e altri – si rinnova il linguaggio poetico attingendo non soltanto al patrimonio semantico, ma anche a quello della “sensibilità estetica ed emozionale” attraverso combinazioni metaforiche, sinestetiche, iperrealiste e surrealiste, lungo quella “linea eccentrica della poesia” (Zanzotto, 1983, p. 25) che Rodari *in primis* aveva tracciato: ecco allora che il visivo acquista valore espressivo, giacché “si fa poesia con le parole, con le lettere e i suoni che compongono la parola” e con questi segni “virtuali” si dà luogo a una “poesia di cose, di materia, di realtà. [...] Una poesia che abbia contatto con la fisicità, con la concretezza dei corpi, pur attraverso segni letterari e poetici” (Formentini, 2007, p. 51).

Se, come scrive John Berger (2022, p. 9), “il vedere viene prima delle parole” e “il bambino guarda e riconosce prima di essere in grado di parlare”, gli espedienti visivi della raccolta poetica d’esordio di Pietro Formentini, *Poesiafumetto* (1982), in cui i segni reclamano di uscire dalla bidimensionalità della pagina per catturare lo sguardo del lettore, risultano, per un pubblico bambino, particolarmente coinvolgenti: mutuando gli stilemi del fumetto, gli effetti pirotecnici della parola producono metafore comunicando una visione alternativa e aperta a nuove impressioni, mentre la disposizione irregolare dei versi genera sconcerto e sorpresa. L’iconismo linguistico che il poeta adopera mima significati e ne rilancia di inediti: per Fernando Dogana ciò può avvenire almeno in due modi diversi: attraverso la fusione tra codice verbale e codice figurativo (iconismo verbo-visivo), oppure attraverso strutture linguistiche (sintattiche, morfologiche, fonetiche) utilizzate per produrre suoni e immagini (Dogana, 1990, p. 18). Numerosi sono gli interventi di Formentini sul carattere della parola (o della singola lettera) che si dilata, si riduce, si colora o si confonde progressivamente nel disegno. Gli stessi gruppi di parole assumono una figurazione concreta, come nel caso dei calligrammi, oppure acquistano senso se associati ai disegni posti a fianco.

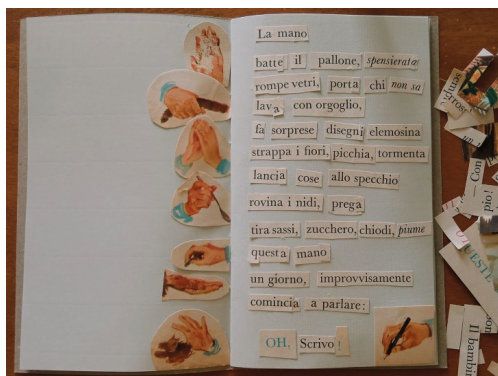
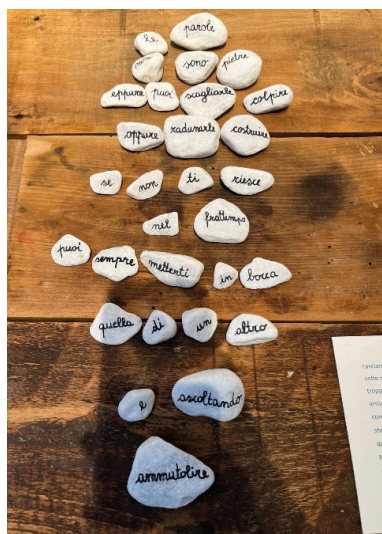


Pagina tratta da Formentini, *La luna*, in *Poesiafumetto* (1982).

Vi è, in questo gioco, una tendenza a riconoscere semioticamente rilevante la materia segnica e la sua essenza figurativa. In altri termini, la parola reifica i propri significati nella corporeità attraverso cui si manifesta. Come scrive Giorgio Maffei, “il poeta, diventato pittore e musicista, cerca le compenetrazioni con gli altri linguaggi e sviluppa tutte le connessioni e le potenzialità visuali e sonore legate alla disciplina della parola” (Maffei, 2003, p. 39).

L’espressione artistica si sviluppa così attraverso linguaggi plurimi, persino multimediali, potremmo dire, capaci a un tempo di interpretare più efficacemente la realtà contemporanea e di intercettare un ampio pubblico di lettori. E i poeti per l’infanzia oggi si dispongono lungo questa strada intrecciando espressività verbo-visiva, gesti, suoni, anche attraverso la stretta collaborazione con illustratrici e illustratori: si pensi ad autori e autrici come Bruno Tognolini, Janna Carioli, Chiara Carminati, Sabrina Giarratana, Silvia Vecchini, tutti connotati da una poliedricità di esperienze espressive e artistiche condotte su un crinale lungo il quale si miscelano teatro, canzone, scrittura televisiva, *performance*, linguaggi iconografici e officina creativa con i piccoli lettori, finalmente chiamati a partecipare al gioco delle parole nel segno di un *farepoesia* che annulla, per dirla con le parole di Renato Barilli, “la differenza tra poeta e lettore, tra colui che fa e colui che consuma” e che fa da

prologo alla grande festa, quando lavoro onirico e lavoro poetico confluiranno, quando non ci sarà più distanza tra una creazione dovuta al caso, fortuita, e una “voluta”, amministrata per via di intelligenza e cultura (Barilli, 1981, p. 17).



Materiali per il laboratorio di scrittura di Silvia Vecchini.

3 Osservazioni conclusive

*Forma, contenuto e suono, in poesia,
sono indissoluti più che in qualsiasi altro linguaggio verbale:
non si possono pensare distinti.
La poesia non ha buccia né polpa:
è un frutto d'acqua, compatta e omogenea molecola di senso.*
(R. Piumini 2021, p. 9)

L'adulto mostra verso la parola un atteggiamento funzionale e utilitaristico quando invece i bambini risultano più interessati alla sua superficie visiva e sonora, alle sue evocazioni figurative. Vi è nell'infanzia sì la necessità di fissare un rapporto tra significante e significato, indispensabile per dotarsi di un apparato di comunicazione condiviso, ma vi è anche un'attenzione alle qualità espressive delle "cose" e alla loro capacità di evocare risposte emozionali ed estetiche: ciò vale, sostiene Dogana (1990, p. 322), anche per quegli oggetti particolari che sono le parole. Si pensi al piacere che i più piccoli ricavano dalla pronuncia di nessi fonetici particolarmente difficili (la diffusione di "lunga durata" di filastrocche popolari, scioglilingua, conte, *nonsense* lo dimostra) o alla loro straordinaria capacità di ideare prodigiosi neologismi (si ricorderà il caso dell'attributo *petaloso* inventato da un bambino di 8 anni e definito dall'Accademia della Crusca come "bello e chiaro": Torchia, 2016) o lingue e alfabeti segreti per stabilire un sistema privato ed esclusivo di comunicazione (la favola rodariana *Brif bruf braf* ben intercetta il bisogno di evasione da una struttura linguistica convenzionale e univoca): sono occasioni che permettono ai bambini di sperimentare il gusto della parola, la sua consistenza "divaricata tra *phoné* e *graphé*" (Spignoli, 2020, p. 9), la sua forma evidente ed esperibile.

Se in anni recenti autrici e autori italiani ci consegnano una letteratura qualitativamente pregiata, capace di promuovere un incontro appagante con la scrittura poetica, un lavoro a casa e a scuola (sia sul piano della ricezione, sia sul piano della produzione) che punti a sviluppare nei bambini il piacere verso il testo poetico sin dalla prima infanzia è ancora da consolidare: un primo passo in questa direzione può consistere nel rilanciare l'avvicinamento verso forme poetiche meno note e meno praticate come quelle espresse dalle neoavanguardie, orientando il piacere della fruizione estetica verso la struttura dinamica e visiva del testo. Un tale approccio, che rompe una visione codificata e arricchisce la formazione di un pensiero laterale, analogico, non lineare, abitua il pensiero a riconoscere la discontinuità e la differenza di un contesto, qual è quello attuale, connotato da un'iconosfera sempre più omologata. Non solo: è uno stile che sostanzia l'esperienza poetica di una cifra affettiva e personale. Lo chiarisce bene Marco Dallari a partire dalle idee winnicottiane, quando scrive che il linguaggio può costituirsi come "congegno simbolico carico della stessa valenza transizionale che hanno gli oggetti", suggerendo che nelle parole-fonemi i bambini imparano sempre qualcosa di sé e della loro cultura "dal cui serbatoio essi possono pescare, elaborare, imparare" (Dallari, 2008, p. 18). E ancora:



La possibilità di inventare parole inesistenti, giocare con la fonetica, storpiare e modificare nomi e frasi, serve proprio a non perdere la dimensione affettiva e personale che può accompagnare l'apprendimento e l'arricchimento semantico (Dallari, 2008, p. 18).

Non da ultimo, l'incontro con la materialità poetica in tutte le sue forme (concreta, visiva, oggettuale) e con i valori espressivi della sostanza linguistica (onomatopee, sinestesie, tecniche verbo-visive e altri fenomeni di iconismo verbale) abitua un interesse verso la parola e il suo potenziale polisemico. È a questo livello che il linguaggio può farsi contenitore da abitare, campo di creatività, terreno di gioco, ma anche strumento conoscitivo per un graduale e gratificante contatto con la parola poetica che deve essere favorito sin dalla prima infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Accame V. (1981). *Il segno poetico. Materiali e riferimenti per una storia della ricerca poetico-visuale interdisciplinare*. Milano: Edizioni d'Arte Zarathustra - Spirali Edizioni.
- Barilli R. (1981). *Viaggio al termine della parola. La ricerca intraverbale*. Milano: Feltrinelli.
- Berger J. (2022). *Questione di sguardi. Sette inviti al vedere fra storia dell'arte e quotidianità*. Milano: il Saggiatore.
- Bertolucci A., Sereni V., Zanzotto A., Porta A., Conte G., Cucchi M. (1981). *Sulla poesia. Conversazioni nelle scuole*. Parma: Pratiche Editrice.
- Camorani M. (2013). Intervista a Gabriella Armando. Fondatrice di Nuove Edizioni Romane. *Raccontare ancora*. <https://www.raccontareancora.org/wp-content/uploads/2015/05/IntervistaGabriellaArmando.pdf>. Accessed march 13, 2023.
- Crocco C. (2018). *La poesia italiana del Novecento. Il canone e le interpretazioni*. Roma: Carocci.
- Dallari M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, imperitinenti*. Trento: Erickson.
- Derrida J. (1969). *Della grammatologia*. Milano: Jaca Book.
- Dogana F. (1990). *Le parole dell'incanto. Esplorazioni dell'iconismo linguistico*. Milano: FrancoAngeli.
- Fastelli F. (2023). *Imagetext. Frammenti per un'iconologia della letteratura*. Firenze: Florence Art Edizioni.
- Formentini P. (1982). *Poesiafumetto*. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Formentini P. (2007). Immaginare poesia: alla ricerca di nuova scrittura, dentro e fuori le pagine, per e con i bambini e i ragazzi. In S. Blezza Picherle (a cura di). *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*. Milano: Vita & Pensiero.
- Lepri C. (2020). Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai nostri giorni: un percorso tra autori e opere. *Rivista di Storia dell'Educazione*, n. 7(2), pp. 61-74.

- Maffei G. (2003). Poesia concreta e visiva. Arte povera e concettuale. In L. Chimirri (a cura di). *Figurare la parola. Editoria e avanguardie artistiche del Novecento nel Fondo Bertini*. Firenze: Vallecchi.
- Mitchell W.J.T. (1992). The Pictorial Turn. *Artforum*, n. 30, pp. 89-94, ora in W.J.T. Mitchell (2017). *Pictorial Turn. Saggi di cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montale E. (1964). Poesia inclusiva. *Corriere della Sera*, 21 giugno 1964, pp. 146-148.
- Muzzioli F. (2013). *Il Gruppo '63. Istruzioni per la lettura*. Roma: Odradek.
- Niccolai G. (1969). *Humpty Dumpty*. Torino-Mulino di Bazzano (PR): Geiger.
- Niccolai G. (1974). *Poema e Oggetto*. Torino-Mulino di Bazzano (PR): Geiger.
- Piumini R. (2021). *Teatro/Poesia*. Mantova: Oligo Editore.
- Porta A., Raboni G. (a cura di) (1978). *Pin Pidìn. Poeti d'oggi per i bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Purgar K. (2019). *Iconologia e cultura visuale. W.J.T. Mitchell, storia e metodo dei visual studies*. Roma: Carocci.
- Rodari G. (1972). *I bambini e la poesia*. In G. Rodari. *Il cane di Magonza*. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Sanguineti E. (1990). *Dialettica della fantasia*. In G. Rodari. *Il cavallo saggio. Poesie, epigrafi, esercizi*. Roma: Editori Riuniti.
- Spignoli T. (2014). Poetica e retorica della poesia visiva. In T. Spignoli, M. Corsi, F. Fastelli e M.C. Papini (a cura di). *La poesia in immagine / L'immagine in poesia*. Pasian di Prato (UD): Campanotto.
- Spignoli T. (2020). *La parola si fa spazio. Poesia concreta e Poesia visiva*. Bologna: Pàtron.
- Torchia M.C. (2016). La parola petaloso ha possibilità di entrare nei vocabolari? *Accademia della Crusca*. <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/la-parola-petaloso-ha-possibilita-di-entrare-nei-vocabolari/6376>. Accessed march 13, 2023.
- Zanzotto A. (1983). Infanzie, poesie, scuoletta (appunti). *Strumenti critici*, n. 20, pp. 52-77.

Invenzione e riscrittura di forme brevi. Chiavi di lettura tra tecno-estetica e didattica della scrittura

Cristina Coccimiglio*

Riassunto: Il governo digitale degli algoritmi, con la diffusione di chatbot dotati di *deep learning*, sta scardinando il paradigma tradizionale di produzione e composizione di brevi testi narrativi riscrivendo il concetto di creatività in termini di creatività computazionale (Wing, 2006; Veale, Pérez y Pérez, 2020) ma l'essere umano, in quanto *poieticus*, è innanzitutto storico e la creatività resta un aspetto costitutivo dell'umano (Garroni, 2010). La predilezione per i testi brevi caratterizza la comunicazione e la scrittura nel *web* e sappiamo che la profondità dei processi di attenzione che li riguarda può essere associata anche a una estrema rapidità (Stiegler, 2012; Vignola, 2013). L'ipotesi principale che si avanza in questo *paper* è che, con la pratica della riscrittura creativa in aula di forme brevi – come aforismi, enigmi, cortometraggi, microracconti ed epigrammi (Eco, 2004; Sabatini, 2012; Nesi, 2017) –, è possibile allenare l'immaginazione degli studenti attivando una particolare forma di catarsi che coinvolge le cosiddette “emozioni dell'intelligenza” (Vygotski, 1972; Montani, 2020) connesse alla ripresa e al riuso del materiale semiotico pregresso, favorendo una riflessione critica sulla propria esperienza in genere e sullo statuto e sulla concezione della creatività tecnica e linguistica.

Parole chiave: forme brevi, riscrittura, emozioni, creatività, digitale.

English title: Inventing and re-writing *short writing forms*. Techno-aesthetics and teaching of creative writing.

Abstract: The digital government of algorithms, with the diffusion of chatbots using deep learning, is modifying the traditional paradigm of production and composition of short narrative texts by rewriting the concept of creativity in terms of computational creativity (Wing, 2006; Veale, Pérez y Pérez, 2020) but the human being is above all historical and creativity remains a constitutive aspect of the human being (Garroni, 2010). The predilection for short texts characterizes communication and writing on the web and we know that the deep attention processes involved can also be associated with extreme speed (Stiegler, 2012; Vignola, 2013). The main hypothesis advanced in this paper is that, with the practice in the classroom of creative rewriting of short forms - such as aphorisms, short films, micro-stories and epigrams (Eco, 2004; Sabatini, 2012; Nesi, 2017), it is possible to train students' imagination by activating a particular form of catharsis involving the so-called “emotions of intelligence” (Vygotski, 1925; Montani, 2020) connected to the recovery and reuse of previous semiotic material, favoring a critical reflection on one's own experience and on the status and conception of technical and linguistic creativity.

Keywords: short writing forms, rewriting, emotions, creativity, digital creative writing.

* Indire. Email: c.coccimiglio@indire.it

1 Il simbolico e la “catastrofe del sensibile”

Le crisi dei saperi e dell'insegnamento (Tomlinson *et al.*, 2008; Stiegler, 2012 *et al.*; Biesta, 2022) possono essere comprese a fondo solo se si analizza anche la mutazione radicale prodotta dalla rivoluzione tecnologica digitale con la relativa presa di controllo del simbolico da parte della tecnologia industriale. Il corpo umano porta inscritta nella sua essenza l'azione della tecnica e della cultura. Con le nuove possibilità di formattazione, di produzione, di circolazione, di archiviazione e di riuso di testi e di immagini, si verifica un cambiamento nel sistema di produzione della cultura materiale: muta il rapporto che *homo sapiens* intrattiene con le estensioni tecniche del proprio corpo e si verifica un *empowerment* tecnico di determinate *skills* (Ihde e Malafouris, 2019; Montani, 2020). Come fu per la comparsa del linguaggio articolato foneticamente, che presto divenne un modo per organizzare cognizione e vita, così è stato per la scrittura a stampa, prima, e con la formattazione elettronica poi (Ficht, 2010). La nostra specie, grazie alla peculiare plasticità che la caratterizza, è in grado di accogliere l'impatto della tecnologia nella sua bio-genesi (Malabou, 1999).

Se il linguaggio articolato e la scrittura non sono semplici tecniche strumentali che possiamo dominare ma l'espressione di un *empowerment* di *skills* determinate, ne deriva che, pur non essendo in grado di governare completamente il nostro linguaggio, ne siamo dipendenti (Morin, 2016) e per questo siamo creativi. La creatività – si pensi ad esempio a quella che si attiva nella costruzione e nella produzione di forme scritte brevi a partire da modelli letterari – non è sovrapponibile alla mera fantasia ed è strettamente collegata alla dipendenza¹ (Morin, 2016) e al bisogno.

Le forme scritte brevi per concisione, efficacia comunicativa e facilità di memorizzazione sono sempre esistite. In particolare, qui si considera l'impiego di esse sia in modalità di scrittura estesa (*extended writing*) digitale, sia nelle pratiche creative di riscrittura in aula, a partire da modelli letterari o da immagini-stimolo. Questa seconda categoria di forme scritte ha un peculiare carattere evolutivo che ne contraddistingue sia la manifestazione ciclica nel corso della storia della letteratura, sia la specifica modalità di espressione e di funzionamento cognitivo ed estetico. Con le forme brevi si è infatti come davanti a un fenomeno che, nello sviluppo, segue un andamento carsico: esse si realizzano in modo non lineare e inesauribile e manifestano solo effetti mediati che poi si rivelano chiaramente soltanto nel prosieguo. Si pensi al destino degli aforismi, utilizzati dai tempi di Ippocrate, fino ai moderni esempi che si distinguono ancora per caratteristiche precise (la forma verbale non sempre esplicitata, la presenza di una disposizione calibrata delle parole con una *pointe finale*) (Ruozi, 2001; Nesi, 2017). Con le forme brevi ci si emoziona per il lavoro che il testo fa fare al fruitore ma ci si accorge di questo in un tempo differito (Vygotskij, 1972; Montani, 2020), cioè alla fine

¹ Edgar Morin usa il termine *reliance*, affidamento: l'uomo si affida al linguaggio.



del breve processo di lettura e, soprattutto, in forza di un movimento che deve poter consentire una fulminea sintesi retrospettiva, una ripetizione (Freud, 1989; Benjamin, 1996) che genera emozioni particolari di cui in seguito proveremo a chiarire natura e caratteristiche. In aula gli studenti riscrivono epigrammi, riprendendo modelli letterari ispirati agli esempi illustri di Machiavelli, Bassani, Fenoglio, Penna e riflettono sulle relazioni con i propri compagni attingendo a esperienze personali e autobiografiche nella riscrittura (Nesi, 2017). La docente ed esperta disciplinare Cristina Nesi, in una giornata di studi Indire legata alla discussione degli esiti del progetto *Didattica della Scrittura attraverso la letteratura. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola* (Morani, Coccimiglio e Longo, 2021), ha condiviso una riflessione su un'esperienza di riscrittura di sceneggiatura di un cortometraggio, realizzata dagli studenti della II C dell'Istituto Ferraris-Brunelleschi di Empoli (FI), ispirata a un microromanzo perfetto in sole sei parole "For sale. Baby shoes. Never worn" (leggendariamente ma erroneamente attribuito a Hemingway). Qui in pochissimi termini sono condensate tutte le componenti di un romanzo (protagonista, coprotagonisti, evento perturbante), diventate per gli studenti il varco attraverso il quale guardare la tragedia dei più di mille migranti morti nel sud del Mediterraneo e l'occasione per immaginare una feritoia possibile al dolore. Le forme brevi audiovisive, in particolare, fanno lavorare l'immaginazione, innanzitutto su processi integrativi tra l'iconicità dell'immagine e la discorsività del pensiero linguistico e mettono in contatto con la radice comune di immagine e linguaggio. La forma breve costruisce l'emozione dello spettatore, non nel senso che lo porta passivamente a provarla ma in quanto offre la possibilità di accorgersi retrospettivamente di cosa effettivamente ha provato. Si avvia una chiarificazione delle passioni: l'effetto catartico origina da un cortocircuito che si presenta alla fine e richiede indugio e tempo. Non si tratta di un *pathos* immediato che viene comunicato dall'immagine. È un *pathos* differito, che non necessariamente risolve la conflittualità delle emozioni ma la fa emergere e richiede una rielaborazione, una riflessione critica. Perché ciò avvenga, il testo deve essere fruibile di seguito, in modo da averne in mente di volta in volta una sinossi affidabile che consenta di riesperire. Affrontare queste forme nella didattica, considerata la diffusa familiarità che gli studenti conservano con l'*habitus* comunicativo sintetico tipico dei *social network*, o con la novità dei processi di *storytelling* affidati all'intelligenza artificiale, può diventare un'occasione per cogliere le potenzialità della brevità nella scrittura e per ragionare sulle opportunità espressive e di condivisione offerte oggi dalle nuove tecnologie. Nel processo di produzione creativa che si può avviare nelle classi (Giusti, Batini, Del Sarto, 2006; Friot, 2021) il compito degli insegnanti è dare un valore alla scrittura, alla sua utilità per fini comunicativi, espressivi e sociali (Dallari, 2010; Benvenuto, 2022). Nel progetto di ricerca Indire in precedenza menzionato, è chiaramente emerso che, anche in aula, le forme brevi legate a giochi linguistici, alla produzione di fiabe o racconti brevi, vengono privilegiate nei laboratori di scrittura. Inoltre, gli insegnanti, anche nei progetti PON realizzati grazie ai Fondi Strutturali Europei negli anni 2014-2020, sembrano utilizzare in modo capillare e produttivo

l'elemento iconico (si pensi all'uso di albi illustrati, nelle esperienze delle docenti intervistate: Capetti, Minuto e Vecchini) e la produzione di brevi video.

Per quanto riguarda le forme brevi nel *web*, se ne possono chiarire meglio le ragioni di diffusione, i limiti e le potenzialità in rapporto ai tempi attuali, evocando il concetto stiegleriano di “catastrofe del sensibile”. Si tratta del sottotitolo usato dal filosofo francese della tecnologia Bernard Stiegler per il secondo volume dell'ambizioso progetto dell'opera *La miseria simbolica* (2022). Con questa espressione egli designa l'odierna perdita di partecipazione alla produzione di simboli, siano essi frutto della vita intellettuale (concetti, idee, teoremi, saperi) o della vita sensibile (arti, saper-fare, costumi). Stiegler denuncia così il vuoto d'esperienza che ci investe dal momento che siamo coinvolti in processi di digitalizzazione capillare (Stiegler *et al.*, 2012), privati della possibilità di determinare i nostri desideri. Egli svela, quindi, come la condizione umana sia sempre più esposta alla rimozione della dimensione del “noi” e come non si possa sfuggire alla conseguente necessità di trasformare il veleno postmoderno della tecnologia in “farmaco” (Bradley e Kennedy, 2021). In questo contesto è utile declinare il concetto stiegleriano, indagando gli effetti di questa “catastrofe del sensibile” che si manifestano anche con la crisi della dimensione collettiva di condivisione dei saperi e degli apprendimenti. Quest'ultima, se sottovalutata, è di ostacolo all'unico modo innovativo possibile di fare scuola con gli studenti oggi: partendo dai bisogni, formando gruppi flessibili e monitorando i progressi di ciascuno.

L'obiettivo di questo lavoro è utilizzare un approfondimento sulle forme brevi per svelare la relazione tra creatività linguistica e tecnica, e dimostrare come alcune teorie estetiche che devono molto alla filosofia della tecnica e della tecnologia contribuiscano a chiarire la specificità della creatività umana (delle emozioni, dell'intelligenza e dell'immaginazione) e la posta in gioco legata al destino della scrittura, fornendo elementi critici di riflessione alla pedagogia e alla filosofia dell'educazione.

② Motivazione e attenzione

Una prima criticità è radicata in una prassi didattica diffusa, quella di un approccio alla scrittura che sottovaluta le potenzialità delle forme brevi. Purtroppo, la pedagogia linguistica tradizionale, per quanto riguarda la produzione scritta, tende a sviluppare maggiormente la capacità (non sempre utile) di disquisire a lungo su un argomento, trascurando le capacità di schematizzare, di sintetizzare, di essere brevi², di saper scegliere fraseggio e lessico adatto ai destinatari reali di uno scritto (Benvenuto, 2022, p. 20).

Una seconda criticità riguarda l'attenzione. Si è verificata una mutazione generazionale: l'esposizione costante ai *media* digitali induce la formazione di nuove

² Si veda la tesi numero sette, tra le “Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica”, GISCEL, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica>.

forme di attenzione (Hayles, 2012; Cecchi, 2019). Un importante divario digitale è oggi quello che emargina chi non riesce a prestare attenzione e non solo chi non ha accesso all'informazione (Stiegler *et al.*, 2012). Si verifica una dispersione della concentrazione, si crea uno spazio tra un indugio, tra un tempo sospeso e un tempo di attenzione concentrata. Molti studiosi (per esempio, Simone 2012) hanno sottolineato preoccupazioni e critiche circa il presunto deterioramento delle capacità di lettura e di alfabetizzazione complessive, potenzialmente causati e/o accelerati dalla digitalizzazione. Essi notano come lo sviluppo di tecnologie abbia deragliato verso obiettivi di profitto di grandi *corporation* globali.

Bernard Stiegler colloca la formazione dell'attenzione alla base di ogni processo d'individuazione psichico e collettivo. Riprendendo i circuiti della trans-individuazione di Gilbert Simondon (2017), ovvero dei processi di trasmissione intergenerazionale e di memoria collettiva, egli ritiene che l'erosione della *deep attention* abbia infantilizzato la cultura lasciandola preda di istinti pulsionali, minando la maturità critica (Stiegler, 2022). A differenza di Hayles, sostiene però che alla profondità dell'attenzione (Vignola, 2013) possa essere associato anche un processo elaborativo-riflessivo molto rapido. Il filosofo francese invita dunque a cogliere le opportunità offerte dall'innovazione digitale, animando il suo progetto culturale e politico con una prospettiva "farmacologica" di ri-scoperta della tecnologia come *pharmakon*.

Torna pertinente esemplificare la portata di questo fenomeno che riguarda l'attenzione, facendo riferimento proprio alle forme brevi. Per produrre e memorizzare forme scritte brevi è infatti necessario che si attivi il lavoro dell'attenzione e che nella memoria riaffiorino precedenti letture, da cui si ricava una rete di rimandi, di metamorfosi e di sedimentazioni, che consentono la piena comprensione di un testo letterario. È necessario, inoltre, che si attivi l'immaginazione e quindi "una certa capacità, incarnata e multimodale, di raccogliere dati, comporli, trarne inferenze e generalizzazioni, condividerli con gli altri, elevarne e potenziarne la concatenabilità tramite l'introduzione di procedure ricorsive" (Montani, 2023, p. 76).

I paradigmi tradizionali per intendere la creatività, intanto, inevitabilmente mutano e richiedono un ripensamento. Cosa avviene nel *web*? Con le nuove tecnologie digitali si verifica una anticipazione dell'operazione descritta: nei *social* e in molte *chat* di recente diffusione, l'algoritmo automatizzato interviene espropriandoci del governo di questo processo, rinegoziando i tempi di questo "gioco" tra aspetto attenzionale e di indugio che si attiva nei processi creativi in cui opera l'immaginazione. Ne va del perfezionamento tecnico di un processo naturale.

Alcuni ricercatori esperti di creatività computazionale (McCormack, 2012) hanno definito le macchine non viventi in grado di rompere lo schema stabilito dall'algoritmo, muovendosi in nuove direzioni e rivelarsi capaci di simulare comportamenti creativi, come dar vita a opere d'arte, inventare storie e narrazioni o produrre e comprendere usi creativi del linguaggio come le metafore o i motti di spirito.

Esiste infine una terza criticità che riguarda la motivazione. Quando l'esercitazione in aula è finalizzata alla valutazione, si riduce notevolmente la motivazione alla scrittura: lo conferma anche una recente indagine di analisi motivazionale rivolta

agli studenti di tutti i gradi scolastici sulle prove di scrittura scolastica (Cortiana, 2020), che individua nel riassunto la forma più difficoltosa di scrittura per la scuola primaria. A ciò va aggiunta la scarsa propensione dei docenti a proporre esercitazioni con l'utilizzo delle tecnologie, ripensando la didattica e i contenuti. Una buona scelta dovrebbe condurre nella direzione di forme di didattica riflessiva e collaborativa, che prevedano anche l'utilizzo di diverse tecnologie con prospettive comunicative diverse. Per chiarire al meglio quali sono le possibili chiavi di lettura rispetto a queste criticità, occorre ribadire l'importanza di rifondare la connessione tra sentire (*aisthesis*) ed esperienza, e questo sarà oggetto di una trattazione tematica nel paragrafo seguente. Saranno i nativi della rivoluzione digitale a indirizzarla creativamente, ma dobbiamo aspettarci che essa dia spazio soprattutto a prodotti discorsivi con nuove caratteristiche. Proprio i nativi del *web* interattivo sono infatti alla prova anche con la produzione di essi e non solo con una semplice operazione di ricezione, come è sempre accaduto in passato.

3 Modi del sentire: tra conoscenza ed esperienza

In questo paragrafo affronto la pertinenza di due proposte teoriche utili a far luce sulle condizioni che determinano la diffusione, il funzionamento e i possibili utilizzi di queste forme scritte brevi.

Sulla scia dell'ipotesi avanzata dal filosofo Pietro Montani con riferimento all'audiovisivo, si può ipotizzare di adattare anche alle forme brevi come aforismi, cortometraggi, microracconti, massime ed enigmi, riscritti in aula in modo creativo (a partire da noti esempi letterari³), l'ipotesi teorica che, nel saggio *Psicologia dell'arte* (1925), lo psicologo russo Lev Vygotskij formulava, utilizzando l'esempio del genere letterario della favola. Infatti molto pertinente, rispetto alle forme brevi, si rivelerebbe il corollario di questa teoria secondo il quale le "emozioni dell'intelligenza" (Vygotskij, 1972)⁴, che si generano nella produzione e ricezione di queste forme scritte, comporterebbero uno specifico processo di elaborazione e una forma di catarsi tipica. Un processo che coincide molto spesso con la gravidanza di un'immagine singola e il cui innesco dipende dalla valorizzazione della densità di senso che una singola figura espressiva può raggiungere alla fine del processo di lettura (Vygotskij, 1972; Montani, 2020) e, soprattutto, grazie a un movimento che deve poter consentire una fulminea sintesi retrospettiva, una ripetizione.

³ A questo proposito, si veda la sperimentazione *Non t'inganni l'apparenza delle scorciatoie. Massime, Aforismi, Epigrammi, Enigmi*, proposta dalla studiosa ed esperta disciplinare Cristina Nesi, documentata in Biblioteca dell'innovazione | Indire, e realizzata grazie ai contributi dei Fondi Strutturali Europei - PON 2007-2013 all'interno del progetto "Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano" [B-10-FSE-2010-2].

⁴ Per Vygotskij, sul piano estetico, questi eventi e modi del sentire sono legati alla struttura, alla forma scrittoria più che ai contenuti, sono "emozioni della forma" (non formalistiche).

Si può dunque pensare che, così come per la struttura compositiva della favola, anche ad esempio per microracconti, aforismi o epigrammi, l'effetto catartico nasca dall'attivazione simultanea di due correnti emotive, una legata al contenuto narrativo, l'altra al montaggio di questo contenuto, quindi all'intreccio, alla struttura. Questa catarsi crea un effetto retroattivo sull'esperienza di lettura: il lettore ripete l'esperienza testuale compiuta e scopre di avere esperito una duplicità di sentimenti di cui la lettura ha consentito l'elaborazione. Se dunque, da un lato, nel *web*, assistiamo alla produzione di brevi testi (si pensi ai *social network*), di *meme* o di generiche pratiche di scrittura estesa che integra immagini, suoni e parole, in aula il lavoro guidato di riscrittura mobilita ancora la creatività.

Queste emozioni dell'intelligenza connesse al dispositivo della ripetizione in che rapporto sono con la materia semiotica e linguistica? Come avviene questo processo creativo di manipolazione di sintagmi ai fini della realizzazione di una forma compiuta scrittoria breve? Quale creatività è in gioco? In che modo la materialità viene mescolata con la nostra esperienza vissuta e con il pensare?

La rete favorisce una forma particolare di *engagement* la cui materia è costituita da immagini, parole e suoni archiviati nel *web*, materia prima su cui si esercita la scrittura estesa⁵. Si tratta di una pratica che, nel farsi suggerire le regole di riorganizzazione dal materiale, riesce a riorganizzare il materiale stesso.

Questo tipo di processo creativo è descritto dall'archeologo cognitivo Lambros Malafouris come "thinging": la materialità per la *Material Engagement Theory* si riferisce all'intrecciarsi costitutivo della mente con la materia. Le capacità umane di agenzialità, memoria e immaginazione vengono intese come processi materiali che si estendono oltre l'individuo e non esistono solo nell'interiorità del cervello umano.

Gli umani pensano costruendo segni, disegnando linee e lasciandosi alle spalle tracce mnestiche. Fanno tutto ciò principalmente mediante i movimenti del loro corpo, specialmente delle mani. Ciò non equivale a dire che i segni che facciamo o le linee che disegniamo meramente "rappresentino" o "riflettano" intelligenza. L'intelligenza "riflessa" non è tenuta nascosta in qualche regno mentale separato dal cranio. La mano che si muove e le sue tracce materiali non esteriorizzano semplicemente il funzionamento interno della mente. Piuttosto l'intelligenza è prodotta (*enacted*) attraverso essi; procede secondo linee e segni materiali di un tipo o di un altro. Per esempio, costruire un utensile di pietra non è un prodotto del pensare (Malafouris, 2020, p. 27).

Questo paradigma, riferito a una pratica situata, ripreso dall'ambito dell'archeologia cognitiva e ripensato da studiosi e filosofi in Italia (anche in relazione alla produzione di scritture digitali e tradizionali) aiuta a leggere, nella continuità e nella discontinuità, gli sviluppi delle forme scrittorie del passato e del presente, in aula e nel *web*, e a trovare punti di contatto, differenze e ragioni di questo loro continuo emergere e riemergere come una costante nella storia.

⁵ Con riferimento alla *scrittura estesa* nel *web*, il filosofo Pietro Montani nel seminario "Forme brevi. Scritture sincretiche" (La Sapienza, 25 Febbraio 2023, Roma), a cura dei professori Isabella Pezzini e Riccardo Finocchi, ha utilizzato l'esemplificativo concetto di "Syncretic turn".

Alcune intuizioni contenute nella *Material Engagement Theory* o nella concezione di una creatività “specie specifica” (Garroni, 2010) possono mettere in crisi il paradigma corrente che sostiene che ad un *chatbot* lanciato da *Open AI* nel novembre 2022 come *Chat GPT* (nella sua prima e originaria versione) possano essere demandate realmente intelligenza e attività creative. Si tratta di un sistema che non è in grado realmente di attuare una profonda comprensione dei testi: l’intelligenza artificiale agisce con successo ma non è in grado, come una persona, di agire in modo intelligente per arrivare a quel determinato successo. Le macchine devono imparare a padroneggiare molto più a fondo il linguaggio naturale e la logica delle emozioni e l’assenza di una sensibilità etica rende l’intelligenza artificiale fallibile sul fronte della verità (Sassoon, 2019). Agire in modo computazionale non significa agire in modo intelligente. *L’homo poieticus* è storico e la *Material Engagement Theory* chiarisce bene come il processo creativo origini da una co-costituzione di persone, di cose/artefatti fisici o digitali.

4 Dalla teoria alla pratica

Lavorare sui giochi linguistici che prevedono rovesciamenti, operare sulle costanti formali nella riscrittura di aforismi moderni, o sugli enigmi, come suggeriva Rodari nella *Grammatica della fantasia*, significa manipolare materiale semiotico (Eco, 2004; Sabatini, 2012; Nesi, 2017). Torna pertinente indagare la connessione tra il processo creativo della scrittura e quello tecnico che riguarda l’esplorazione manuale e che riguarda, ad esempio, attività pedagogiche laboratoriali come il *t(h) inking* (Poce, Amenduni e De Medio, 2019), in cui si impara facendo. Si tratta di un approccio *Science Technology Engineering Art Mathematics* (STEAM) che sta trovando forte diffusione e si realizza attraverso attività che contemplano il fare, il costruire, il manipolare, il realizzare un progetto scegliendo materiali (Michalko, 2011; Blikstein, 2013). La connessione tra tecnica e arte, che abita il senso dell’acronimo STEAM, nel suo raccogliere insieme i destini di arte e tecnologia (e scrittura), si svela proprio alla luce di una riflessione su creatività tecnica e creatività linguistica.

Quando si attiva la creatività linguistica, le lingue “ritagliano” il mondo della prassi secondo precise partizioni. La creatività si svela dunque come quella capacità peculiarmente umana che consente di riorganizzare la legalità (cioè l’adesione a regole combinatorie) in modo produttivo, modificandola, avendo sempre a che fare con il sentire, con l’*aisthesis* e con l’immaginazione.

Per centinaia di migliaia di anni l’essere umano ha coltivato con successo evolutivo le risorse specifiche dell’immaginazione che si espressero nella sua creatività tecnica, senza ricorrere al sussidio della modalità più potente dell’espressione linguistica articolata, che non poté comparire prima di alcune importanti trasformazioni morfologiche e genetiche. Questa creatività tecnica, a sua volta, riposa su una più originaria capacità di prendere le distanze dalla prassi operativa e si serve di competenze dell’immaginazione più arcaiche.



Nell'attività dell'immaginazione è infatti in gioco un particolare modo cognitivo di interagire con il mondo-ambiente, come quando unificiamo in uno schema coerente un insieme di dati dispersi, come ad esempio l'operazione di osservazione dei fenomeni naturali e il reperimento delle leggi che li regolano. Contemporaneamente in questo processo si attiva un'interazione percettivo-motoria, come quando scopriamo le proprietà di un oggetto (Idhe e Malafouris, 2019). Si può dunque sostenere che il lavoro dell'immaginazione eserciti tutte le sue prestazioni attraverso uno schema, in senso kantiano: cioè sottopone all'intelletto degli schemi ipotetici sintetizzabili con una regola concettuale. Ma ciò che interessa sottolineare è che il processo che si attivò, già migliaia di anni fa, ben prima del linguaggio articolato, fu innanzitutto usato in senso tecnico (Montani, 2022) per strutturare strategie sociali, cooperative o per produrre artefatti. L'uso degli strumenti tecnici può rimodellare la mente, produrre i nostri sistemi cognitivi, e possiamo chiederci se il progetto creativo costruttivo di composizione e riscrittura di un racconto breve, di un aforisma o di un epigramma ad esempio, sia antecedente alla realizzazione dello stesso, o se siano la materia, la contingenza e l'ambiente a suggerire qualcosa di decisivo per la costruzione di esso.

Una teoria come la *Material Engagement Theory* fornisce una ipotesi possibile in risposta a questa questione e contrasta un ormai datato paradigma ilomorfo. A sua volta, un'analisi come quella di Vygotskij consente di sfuggire alla semplificazione che vede possibile per l'intelligenza artificiale sostituire intelligenza e creatività umane ma rende indispensabile seguirne opportunità e sviluppi. Occuparsi di tecnologia, di linguaggi e di apprendimenti significa tenere ben salde le correlazioni che intercorrono tra i termini in questione.

Ripensando il ruolo delle istituzioni educative e i contenuti delle discipline tecniche e umanistiche, è opportuno sottolineare che non si può prescindere da una analisi antropologico-filosofica che esplori immaginazione e creatività, con l'obiettivo di leggere in modo critico gli effetti della rivoluzione digitale sugli apprendimenti, sul linguaggio e sui saperi. La domanda che tutti ci poniamo andrebbe rovesciata: non è sufficiente chiedersi cosa ci aspettiamo dall'intelligenza artificiale, ma sarebbe utile domandarsi quale ruolo ci aspettiamo dalle istituzioni educative. Cosa dovrebbero considerare i docenti nei testi narrativi degli studenti? Cosa dovrebbero valorizzare o valutare e cosa davvero vogliono chiedere ai loro studenti?

Riferimenti bibliografici

Benjamin W. (1996). *Sul concetto di storia*. Torino: Einaudi.

Benvenuto G. (2022). Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, ETS, Pisa, 1, 2022, pp. 17-34.

- Biesta G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blikstein P. (2013). *Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention*. In C. Büching e J. Walter-Herrmann (eds). *FabLabs: Of machines, makers and inventors*. Transcript Publishers, pp. 1-21.
- Bradley J.P., Kennedy D. (eds) (2021). *Bernard Stiegler and the Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Cecchi D. (2019). Devices in Experimentation: The Work of Art in a Pragmatist Perspective, between Somaesthetics and Techno-aesthetics. *Aisthesis*, 12 (2), pp. 87-99.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
- Dallari M. (2010). *Creatività e scritture*. In E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes, pp. 19-28.
- Eco U. (2004). *Note sull'aforisma: statuto aletico e poetico del detto breve*. In Ruozzi G. (a cura di). *Teoria e storia dell'aforisma*. Bruno Mondadori: Milano, pp. 152-166.
- Ficht W.T. (2010). *The Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud S. (1989). Rielaborare, ripetere, rielaborare (1914). *Opere*, vol. VII. Torino: Bollati Boringhieri.
- Friot B. (2021). *Conversazione con Bernard Friot*. In R.M. Morani, C. Coccimiglio, F. Longo (a cura di). *Scrivere, narrare e immaginare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*. Roma: Carocci, pp. 11-19.
- Garroni E. (2010). *Creatività*. Macerata: Quodlibet.
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (2006). *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*. Roma: Erickson.
- Hayles K.N. (2012). *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Idhe D., Malafouris L. (2019). Homo Faber Revisited: Postphenomenology and material engagement. *Philosophy and Technology*, 32(2), pp. 195-214.
- Malabou K. (1999). *Plasticité*. Paris: Editions Léo Scheer.
- Malafouris M. (2013). *How things shape the mind*. Cambridge (MA)-London: MIT Press.
- Malafouris L. (2014). Creative Thinging. The Feeling of and for Clay. *Pragmatics and Cognitions*, 22 (1), pp. 140-158.
- Malafouris L. (2020). *Mente e coinvolgimento materiale*. In M. Pavanini (a cura di). *Tecnica. Figure e strutture dell'artificio*. Napoli: Kajak, pp. 23-58.
- McCormack J. (2012). *Creative ecosystems*. In J. McCormack, M. D'Inverno (eds). *Computers and creativity*. Berlin: Springer, pp. 39-60.

- Michalko M. (2011). *Creative thinking: Putting your imagination to work*. Novato, California: New World Library.
- Montani P. (2017). *Tre forme di creatività: Tecnica, arte, politica*. Napoli: Cronopio.
- Montani P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*. Milano: Meltemi.
- Morani R.M., Coccimiglio C., Longo F. (2021). *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nesi C. (2017). "Non t'inganni l'apparenza delle scorciatoie". *Massime, Aforismi, Epigrammi, Enigmi*. Biblioteca dell'innovazione | Indire.
- Paulsgaard K. S., Malafouris L. (2017). *Models, Mathematics and Materials in Digital Architecture*. In S.J. Cowley, F. Vallée-Tourangeau (a cura di). *Cognition beyond the brain: Computation, Interactivity and human artifice*. New York: Springer, pp. 283-304.
- Poce A., Amenduni F., De Medio C. (2019). From Tinkering to Thinkering. Tinkering as Critical and Creative Thinking Enhancer. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(2). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1639>.
- Sabatini F. (2012). La lingua nella concretezza del testo. *Scuola Valore*, http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/la-lingua-nella-concretezza-del-testo/.
- Ruozzi G. (2001). *Forme proprie e improprie dell'aforisma nella tradizione letteraria italiana*. In G. Cantarutti (a cura di). *La scrittura aforistica*. Bologna: il Mulino.
- Sassoon J. (2019). *Storytelling e intelligenza artificiale. Quando le storie le raccontano i robot*. Milano: FrancoAngeli.
- Simone R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Simondon G. (2017). *Sulla tecnica*. Napoli-Salerno: Orthotes (trad. it. di A.S. Caridi; ed. originale: *Sur la technique*. Paris: PUF, 2014).
- Stiegler B., Kambouchner D., Meirieu P., Gautier J. e Vergne G. (2012). *L'École, le numérique et la société qui vient*. Paris: Fayard/Mille et une nuits.
- Stiegler B. (2022). *La Miseria Simbolica, Volume 2. La catastrofe del sensibile*. Milano: Meltemi.
- Tomlinson C.A., Brimijoin K., Narvaez L. (2008). *The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Veale T., Pérez y Pérez R. (2020). Leaps and Bounds: An Introduction to the Field of Computational Creativity. *New Gener. Comput.*, 38, pp. 551-563.

- Ventura D. (2017). *Autonomous intentionality in computationally creative systems*. In T. Veale, F.A. Cardoso (eds). *Computational creativity: The philosophy and engineering of autonomously creative systems*. New York: Springer International Publishing, pp. 49-69.
- Vignola P. (2013). *L'attenzione altrove. Sintomatologie di quel che ci accade*. Napoli: Orthotes.
- Vygotskij L.S. (1972). *Psicologia dell'arte*. Roma: Editori Riuniti.
- Walls M., Malafouris L. (2016). *Creativity as developmental ecology*. In V.P. Glaveanu (a cura di). *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 553-566.
- Wing J.M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Studi e ricerche

La scrittura tra strumentalità e abilità complesse nella prima alfabetizzazione: credenze, percezioni e pratiche degli insegnanti di scuola primaria

Laura Parigi*, Loredana Camizzi**

Riassunto: Secondo le *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, la dimensione comunicativa della competenza di scrittura dovrebbe essere coltivata in tutte le fasi di apprendimento del processo di scrittura, attraverso attività di familiarizzazione e avvicinamento al testo scritto durante la scuola dell'infanzia e mediante la produzione di testi ancorati all'esperienza dei bambini e delle bambine nella scuola primaria, anche durante la fase di acquisizione delle abilità di base. Un'indagine condotta su circa 900 insegnanti italiani mette in luce, tuttavia, che le prime fasi dell'alfabetizzazione formalizzata, nella classe prima della scuola primaria, sono dedicate prioritariamente all'acquisizione delle abilità di base, in particolare degli aspetti grafo-motori. A questa tendenza, comune a insegnanti che adottano metodi differenti per l'apprendimento della scrittura convenzionale, si lega un'attenzione fortemente focalizzata su pochi aspetti dell'alfabetizzazione emergente.

Parole chiave: prima alfabetizzazione, alfabetizzazione emergente, scuola primaria, competenza scrittoria, apprendimento della scrittura.

English title: Learning to write: basic and communication skills in the perspective of Italian teachers.

Abstract: According to the Italian curriculum guidelines (*Indicazioni Nazionali*), communication skills and textual competence should be cultivated from the early stages of emergent and early literacy. Writing tasks, such as short messages, should be part of the familiarization with the written culture in preschool and before the acquisition of basic writing skills, during the first years of primary school. However, according to research on 900 primary school teachers, the early stages of formal literacy are still strongly focused on the acquisition of basic skills, mainly grapho-motor abilities that are perceived as the major difficulty for children who are learning to write. This focus seems to narrow down the observation of children's emergent literacy skills.

Keywords: emergent literacy, early literacy, primary school, writing skills, learning to write.

1 La produzione testuale nel primo apprendimento della scrittura

Nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012) (IN), la funzione comunicativa della scrittura e la produzione testuale rivestono un ruolo centrale nell'apprendimento della scrittura; fin dalla scuola dell'infanzia, infatti, si fa riferimento alla sperimentazione di prime forme di comunicazione scritta (IN, p. 21). Nei primi tre anni della scuola primaria, che sono invece dedicati all'acquisizione della scrittura convenzionale, lo sviluppo delle strumentalità di base come le abilità grafico-manuali e della correttezza ortografica, si affianca a obiettivi di apprendimento che riguardano la produzione testuale (IN, p. 31).

* Indire. Email: l.parigi@indire.it. È autrice dei paragrafi 3 e 4.2.

** Indire. Email: l.camizzi@indire.it. È autrice dei paragrafi 1, 2, 4.1 e 5.1.

Sebbene il testo normativo lasci ampia libertà sui metodi da utilizzare per raggiungere questi obiettivi, nelle IN è possibile individuare alcuni orientamenti per la fase iniziale di alfabetizzazione formale. Si esplicita, per esempio, che fin dai primi passi dell'introduzione della pratica della scrittura occorre radicare il processo di apprendimento nell'esperienza e sollecitare la scrittura di parole e frasi a partire da bisogni comunicativi. L'acquisizione delle strumentalità di base è concepita come un percorso lento e graduale, che interessa i primi due anni della scuola primaria; lo si definisce un "apprendistato indispensabile" che tuttavia non esaurisce la complessità dell'apprendimento e dell'insegnamento della scrittura, legato all'acquisizione di modelli testuali e delle fasi del processo di scrittura. Si fa infine riferimento alla necessità di diversificare le attività didattiche, alla trasversalità della produzione testuale rispetto alle discipline del curriculum e all'importanza della motivazione alla scrittura (IN, p. 29).

La concettualizzazione dell'apprendimento della scrittura delineata nelle IN è radicata negli studi sulla *literacy* intesa come abilità di fare usi produttivi della lingua scritta (Boscolo, 1997). A partire dagli anni Ottanta, infatti, l'alfabetizzazione non è intesa più solo come l'acquisizione delle abilità di codifica e decodifica del linguaggio scritto, ma come un processo articolato in cui intervengono componenti strumentali, cognitive, culturali, sociali, distribuito lungo un *continuum* di competenza (Cisotto e Rossi, 2019, p. 17). In questa ottica, l'alfabetizzazione non inizia con l'acquisizione della scrittura convenzionale, ma si sviluppa a partire da una prima familiarizzazione con la lingua scritta in ambito domestico e scolastico, con l'acquisizione del codice alfabetico e delle convenzioni comunicative e con la partecipazione a pratiche culturali e sociali in cui la lingua scritta è utilizzata per una varietà di scopi e funzioni (Cisotto e Rossi, 2019, p. 12).

Dare centralità alla produzione testuale consente di coltivare in parallelo le diverse dimensioni della competenza, come spiega Teruggi:

[q]uando i bambini della scuola dell'infanzia dettano all'insegnante un avviso da appendere fuori dalla sezione, stanno "scrivendo" un testo, cioè stanno costruendo il suo contenuto, e contemporaneamente "stanno imparando" (per lo più implicitamente) alcune delle sue proprietà distintive; il formato e il supporto materiale, i discorsi e il lessico pertinente, la relazione tra oralità e scrittura, le forme delle lettere, i segni di punteggiatura; allo stesso modo (Teruggi, 2019, pp. 228-229).

Tuttavia, non è chiaro se la sollecitazione a coltivare sin dalla prima alfabetizzazione la produzione testuale in situazioni autentiche sia recepita dagli insegnanti, in particolare nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla classe prima della scuola primaria, dove si realizza l'acquisizione dell'apprendimento formale della scrittura alfabetica. Occorre dunque comprendere in che misura sia diffusa la consapevolezza che l'apprendimento del codice scritto si colloca in una competenza comunicativa più ampia e che le abilità di base, come il grafismo, l'ortografia, la rapidità e correttezza in lettura e scrittura, non hanno necessariamente caratteri di propedeuticità rispetto alle abilità complesse implicate nella comprensio-

ne e nella produzione di messaggi (Castoldi, 2019, p. 263). Se nei libri di testo il modello di alfabetizzazione iniziale proposto è ancora di tipo *top-down* e si registra un'assenza generalizzata di percorsi di scrittura di tipo funzionale (Baratter, 2017), una recente indagine delle pratiche di prima alfabetizzazione condotta su un campione rappresentativo di insegnanti trentini (Castoldi, 2019, pp. 256-277) ha messo in luce la tendenza a lavorare sulle abilità complesse sin dalla classe prima primaria, affiancando le attività di acquisizione del codice con compiti di narrazione orale e scritta proposti agli alunni attraverso strategie di completamento e ordinamento di sequenze allo scopo, per esempio, di lavorare fin dai primi passi su coesione e coerenza testuale. Meno diffusa appare, tuttavia, anche nel contesto di questa ricerca, la pratica di scritture spontanee attraverso cui i bambini e le bambine possano esprimere abilità e conoscenze acquisite in via informale o nella fase di familiarizzazione con la cultura scritta. La scrittura spontanea, intesa come pratica testuale in cui gli alunni elaborano un testo in base al livello di concettualizzazione della scrittura (Ferreiro e Teberosky, 1992; Teruggi, 2019), è un dispositivo particolarmente utile per la regolazione dell'intervento didattico, in quanto consente di elicitarne il livello di *alfabetizzazione emergente* (Clay, 1999; Sannipoli, 2017) e cioè il grado di familiarità con la materialità e le tipologie testuali, la conoscenza dell'alfabeto, delle funzioni della scrittura e degli aspetti convenzionali. La rilevazione delle componenti dell'alfabetizzazione emergente è particolarmente importante perché consente di ancorare la pratica di insegnamento alle precoscnoscenze dei bambini e delle bambine (Nigris *et al.*, 2019), pratica che costituisce una condizione efficace dell'insegnamento (Hattie, 2012), e perché permette di rilevare le differenze in ingresso e di calibrare interventi nell'ottica della differenziazione didattica (Perrenoud, 1997; Tomlinson, 2014).

② Le pratiche di prima alfabetizzazione: finalità e metodologia di indagine

La ricerca di INDIRE origina dall'esigenza di comprendere se e in che misura gli insegnanti italiani accolgano gli orientamenti espressi nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum riguardo alla prima alfabetizzazione, in particolare per quanto concerne le modalità di insegnamento finalizzate all'acquisizione di abilità di base legate alla scrittura convenzionale e di abilità complesse di produzione testuale. La ricerca, che ha carattere esplorativo, si è articolata in due momenti; una prima fase qualitativa, realizzata mediante questionario a risposta aperta e finalizzata alla raccolta di descrizioni delle pratiche di insegnamento elaborate dagli insegnanti, e una successiva indagine quantitativa finalizzata a evidenziare le tendenze relative alle credenze, alle percezioni e alle pratiche in una popolazione estesa di docenti di scuola primaria; quest'ultima è stata realizzata attraverso un questionario strutturato, diffuso attraverso i canali istituzionali dell'ente. Per l'indagine qualitativa (Camizzi e Parigi, 2020), i cui esiti sono riportati nel paragrafo 3, si è scelto di adottare un approccio fenomenologico-empirico, facendo riferimento in particolare all'impianto

to definito da Mortari (2010) che richiama i metodi e le tecniche della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967); lo scopo dell'indagine era infatti predisporre per gli insegnanti uno "spazio di parola" per la descrizione delle pratiche che non fosse eccessivamente condizionato dalle precomprensioni, dalle concettualizzazioni e dal linguaggio dei ricercatori. Si sono proposte, tuttavia, delle focalizzazioni per la strutturazione delle descrizioni, individuando alcune domande guida relative all'organizzazione della didattica nella prima alfabetizzazione, alla percezione di efficacia e ai saperi in ingresso dei bambini e delle bambine¹. L'analisi ha previsto una fase di codifica induttiva del materiale, realizzata da un gruppo formato da due ricercatrici e da due insegnanti esperte rispetto ai temi della prima alfabetizzazione e della didattica della scrittura². Le categorie emergenti dalla prima lettura sono state socializzate nel gruppo dei ricercatori impegnati nell'analisi con lo scopo di definire un lessico condiviso, identificare livelli ulteriori di analisi e potenziali relazioni tra le categorie. Le sessioni di lavoro sono infine servite per individuare e validare relazioni tra categorie (codifica assiale) e i procedimenti di astrazione e generalizzazione del vocabolario di analisi (codifica selettiva) (Creswell, 2012).

Gli esiti della ricerca qualitativa (vedi paragrafo 3) hanno contribuito alla realizzazione di un'indagine estesa realizzata attraverso un questionario strutturato indirizzato agli insegnanti di scuola primaria e diffuso attraverso i canali istituzionali di INDIRE. Tramite il questionario si sono indagate le credenze riguardo alle finalità della prima alfabetizzazione, chiedendo ai docenti di esprimere il grado di accordo rispetto ad affermazioni correlate all'acquisizione delle strumentalità di base e all'importanza della produzione testuale³. Si sono inoltre indagate le aspettative rispetto alla scuola dell'infanzia, anche in questo caso sondando il grado di accordo tra due affermazioni rappresentative rispettivamente della focalizzazione sull'acquisizione dei prerequisiti e sulla produzione di scritture spontanee⁴. Sempre mediante il grado di accordo si è inteso cogliere il posizionamento dei rispondenti rispetto alla coltivazione della motivazione alla lettura e alla scrittura e le credenze relative all'origine delle disomogeneità

¹ Le domande del questionario sono riportate per esteso al paragrafo 3, contestualmente all'analisi.

² Si tratta di Bruna Campolmi, autrice insieme a Paul Le Bohec di *Leggere e scrivere con il metodo naturale* (Edizioni Junior, 2006), Nerina Vretnar, autrice, tra gli altri, di *In punta di penna. Insegnare a scrivere a scuola* (Edizioni Junior, 2011) e, con Giancarlo Cavinato, di *Scrivere insieme: Idee e proposte per la scrittura collettiva* (Asterios, Collana Ricerca-azione MCE, 2019). Le due docenti, oggi in quiescenza, sono attive nel Movimento di Cooperazione Educativa. La ricerca nasce a partire da una loro sollecitazione relativa alla percezione di un ritorno esteso a pratiche di prima alfabetizzazione centrate sull'acquisizione del codice, emerse nell'ambito dell'attività di formazione dei docenti in ingresso e in servizio.

³ Le due affermazioni sono rispettivamente "È fondamentale che i bambini e le bambine acquisiscano una buona padronanza del codice il più presto possibile" e "È importante che i bambini e le bambine possano comunicare ed esprimere i loro pensieri in forma scritta fin dall'inizio, anche prima dell'acquisizione completa del codice".

⁴ Nel caso delle aspettative rispetto alla scuola dell'infanzia le affermazioni proposte sono: "È importante che i bambini e le bambine sviluppino i prerequisiti per la scrittura prima dell'ingresso alla primaria!" e "È importante che i bambini della scuola dell'infanzia sperimentino la lettura e la scrittura spontanea come mezzi per esprimersi e comunicare".

nelle abilità e nelle conoscenze tra gli alunni al loro ingresso nella scuola primaria⁵.

Un secondo segmento del questionario è stato riservato alla rilevazione delle percezioni sulle abilità e sulle preconcoscenze dei bambini e delle bambine. In questo caso è stato chiesto ai rispondenti di scegliere fino a tre risposte da un gruppo di opzioni che identificano le abilità grafo-motorie per la scrittura⁶, il livello di concettualizzazione della scrittura convenzionale⁷, la consapevolezza fonologica, la competenza lessicale. Con la stessa modalità si è rilevata la percezione delle difficoltà principali che gli alunni affrontano nel primo apprendimento della scrittura alfabetica; anche in questo caso si sono identificate risposte afferenti all'acquisizione delle abilità grafo-motorie, dell'associazione grafema-fonema, della segmentazione del testo e delle convenzioni ortografiche, della realizzazione di produzioni testuali.

Una terza sezione del questionario è stata dedicata all'organizzazione della didattica nella fase iniziale della classe prima primaria. Si è chiesto ai docenti di indicare fino a tre le attività scelte in un elenco articolato in attività per lo sviluppo delle abilità grafo-motorie, attività per l'acquisizione del codice, attività di produzione testuale. Infine, si è chiesto ai docenti di dichiarare esplicitamente il metodo o l'approccio metodologico a cui fanno riferimento per il primo apprendimento della lettura e della scrittura. Rispetto a quest'ultima richiesta, la letteratura e la ricerca qualitativa hanno messo in evidenza che, in molti casi, il metodo rappresenta uno sfondo di riferimento su cui si innestano attività, approcci e materiali a cui l'insegnante attinge con un buon margine di libertà e autonomia progettuale (Castoldi e Chicco, 2019, p. 259); nell'ambito del questionario la richiesta era orientata a comprendere come questo sfondo teorico e culturale incide sulle credenze, sulle percezioni e sulla didattica, nonché per identificare convergenze e divergenze tra i rispondenti. Per la classificazione dei metodi, si è attinto alla classificazione UNESCO (1949) che discrimina tra metodi sintetici, come il *metodo fonosillabico* e il *metodo fonemático*, metodi analitici, come il *metodo globale* e i *metodi misti*, caratterizzati da un primo approccio globale alla parola a cui seguono attività tipiche dei metodi sintetici. Alla classificazione è stato integrato il "metodo" naturale, un approccio derivato dalla pedagogia di Célestin Freinet che inquadra l'apprendimento della lettura e della scrittura come un processo che può avvenire anche senza un'istruzione specifica tramite l'immersione in un ambiente appositamente strutturato e organizzato in compiti significativi (Le Bohec e Campolmi, 2001 p. 9).

⁵ L'affermazione relativa è la seguente: "La disomogeneità nel livello di conoscenze e abilità dipende più dal contesto socio-culturale delle famiglie che dal lavoro svolto nella scuola dell'infanzia".

⁶ Relativamente alle abilità grafo-motorie si è richiesto ai partecipanti di indicare due aspetti in particolare: il corretto orientamento nello spazio del foglio e la padronanza della motricità fine.

⁷ Rispetto all'acquisizione della scrittura convenzionale è stato richiesto di indicare, a partire dalle ricerche di Ferreiro e Teberosky (1992), se scrivono il loro nome, riconoscono alcune lettere e le combinano in modo casuale nel tentativo di scrivere e se sono in grado di scrivere correttamente parole intere.

3 Primi passi nella scrittura: un'indagine qualitativa

L'indagine si inserisce nel filone di quelle descritte nella rassegna di Franca Rossi (Rossi, 2017) presente all'interno della pubblicazione IPRASE dal titolo *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (Castoldi e Chicco, 2017). Tali ricerche realizzate tra la fine degli anni Ottanta e i primi venti anni del Ventunesimo secolo hanno allargato l'attenzione dalle conoscenze e dalle idee dei bambini sulla scrittura e la lettura, alle pratiche di prima alfabetizzazione degli insegnanti e alle loro credenze su cosa significhi insegnare a leggere e a scrivere. È necessario, infatti, analizzare la pratica di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura come fenomeno complesso e multidimensionale dal punto di vista dei diversi attori implicati, dell'oggetto dell'insegnamento e del contesto di riferimento (Altet, 2012).

Il questionario a risposta aperta, composto da tre domande (1. *Come organizzate le attività di scrittura e lettura all'inizio della prima primaria?* 2. *Secondo la tua esperienza, cosa "funziona" e cosa, invece, "non funziona" nell'insegnamento della scrittura e della lettura? Quali sono i passaggi più difficili? Quali sono le pratiche più efficaci?* 3. *Secondo la tua esperienza, quali sono le conoscenze e abilità dei bambini nella scrittura e nella lettura all'arrivo alla prima primaria?*), è stato somministrato all'inizio del 2020 utilizzando la rete di contatti di Indire e MCE per fare una prima raccolta di opinioni e esperienze sui temi proposti (vedi par. 2). I docenti hanno potuto rispondere liberamente utilizzando fino ad un massimo di 1500 battute per domanda. Hanno risposto 71 docenti, prevalentemente di primaria, appartenenti alla rete di contatti di MCE e di Indire e provenienti da 11 regioni, in particolare da Campania e Toscana. Si tratta di docenti con più di venti anni di servizio nel 49% dei casi.

Dall'analisi delle risposte sono emerse alcune prime indicazioni interessanti sulle idee e le pratiche degli insegnanti (Camizzi e Parigi, 2020). *In primis* abbiamo scelto come nostro punto di osservazione sulle idee e le scelte degli insegnanti le loro pratiche didattiche e non abbiamo chiesto direttamente ai docenti che metodo di insegnamento della lettura e della scrittura usano, perché volevamo che non si limitassero a dichiarare quello, ma che scendessero nel merito di cosa fanno in classe. Abbiamo poi, effettivamente, visto che la maggior parte di coloro che nella risposta hanno dichiarato il metodo (15/71) ha risposto sinteticamente senza descrivere le attività realizzate. Tra quelli citati il metodo più presente è il fonosillabico (12/15), ma anche in alcune risposte che non esplicitano il metodo scelto a volte è possibile riconoscere un certo orientamento (ad esempio, "Presentazione VOCALI con canzoncina e drammatizzazione"; "Presentazione del FONEMA/GRAFEMA (consonanti) tramite una storia accattivante").

Dalla descrizione delle pratiche emergono soprattutto una pluralità di approcci e una cultura didattica che fa attenzione al mondo del bambino, ai suoi tempi, a creare un clima, delle relazioni e un ambiente favorevoli all'apprendimento e a mantenere alta la motivazione. Si tratta di una caratteristica delle nostre scuole dell'infanzia

e della primaria, come emerge anche da ricerche come quella recente del CIDI in cui, al di là degli approcci diversi, i docenti coinvolti condividevano una sensibilità e un'attenzione a questi aspetti (Pozzo, 2020). Le risposte sono molto diverse, ma dimostrano un approccio articolato e complesso al centro del quale ci sono le storie, la creazione di un clima adeguato ai piccoli apprendenti e la motivazione:

Prima di iniziare le specifiche attività relative alle abilità di lettura e di scrittura, organizzo una fase di avvio attraverso l'ascolto di storie, per avvicinare emotivamente i bambini al testo e al "bisogno" di leggere e scrivere con le parole. [...] La riflessione sui suoni e l'apprendimento della corrispondenza suono-grafema si basa sempre su contesti linguistici noti: esperienze dei bambini, narrazioni, eventi della quotidianità.

Tra le attività che funzionano sono annoverate, infatti, al di là del metodo scelto, la narrazione e la drammatizzazione di storie per avvicinare i bambini al testo scritto, la lettura ad alta voce dell'insegnante (4 occorrenze), la manipolazione, i giochi corporei, sensoriali ecc. (15 occorrenze) e in qualche caso anche i lavori di gruppo (2 occorrenze). Meno presenti sono gli esercizi di memorizzazione e ripetizione di sillabe, fonemi e grafemi (2 volte), che sono annoverati anche tra le attività che non funzionano perché noiosi e ripetitivi.

Molte delle attività descritte dagli insegnanti, tra cui anche molte di quelle che partono da uno stimolo motivante, hanno come obiettivo quello di lavorare su grafemi e fonemi, di introdurre i caratteri e lo sviluppo dei prerequisiti (pregrafismo, impugnatura, motricità fine e spazialità) (10 occorrenze):

Dopo aver esercitato i prerequisiti (manualità, direzionalità, coordinamento oculo-manuale...), presento le vocali e successivamente le consonanti lunghe (l, m, s, r più semplici da fondere alle vocali) con le quali formare le sillabe.

Coerentemente con questo, dalle risposte alla domanda su *Quali sono i passaggi più difficili?* sembra emergere che la preoccupazione principale degli insegnanti è l'acquisizione del meccanismo di associazione grafema-fonema e il passaggio alla fase ortografica (Frith, 1985) con l'acquisizione dei gruppi fonetici più difficili (ch, gh...) (13 occorrenze). Inoltre, vi sono numerosi riferimenti espliciti e impliciti al possesso delle abilità grafico-manuali necessarie alla scrittura intesa come grafia (7 occorrenze), i prerequisiti che ci si aspetta siano coltivati all'infanzia:

Sempre maggiormente scarse le preabilità in fonologia e in grafia. Alcuni alunni hanno difficoltà a impugnare la matita e hanno un tratto grafico incerto oltre a molta fretteolosità.

In pochi, invece, tra i rispondenti dichiarano di fare un lavoro specifico sulle conoscenze pregresse dei bambini, per comprendere e valorizzare quanto i bambini sanno già di scrittura e lettura all'ingresso del percorso formale di prima alfabetizzazione, come avviene invece in questo caso:

[Comincio con un'] indagine sulle conoscenze pregresse dei bambini e delle bambine relative a scrittura e lettura oltre alle relative conoscenze linguistiche in italiano anche in lingua madre con il supporto di mediatori culturali. Generalmente si avvia il riconoscimento delle lettere leggendo i nomi dei compagni quotidianamente per segnare i presenti e gli assenti.

Infine, riguardo alla terza e ultima domanda aperta che chiedeva di indicare quali sono le conoscenze della lingua scritta con le quali arrivano i bambini in prima primaria, si sono ottenuti due gruppi di risposte. Un gruppo fa riferimento al possesso o meno dei prerequisiti (gesto grafico, spazialità, direzionalità ecc.) negli alunni all'arrivo dalla scuola dell'infanzia:

All'arrivo alla scuola primaria i bambini possiedono già una buona padronanza lessicale, hanno una discreta competenza nei pregrafismi, una buona capacità di orientarsi nello spazio, conoscono quasi tutte le lettere dell'alfabeto, sanno scrivere il proprio nome, conoscono i numeri entro il 20. Pochi bambini sanno già leggere.

Un altro, in minor numero, fa riferimento alla motivazione, alla curiosità, all'interesse dei bambini nei confronti della parola scritta, alla loro conoscenza di alcune parole scritte (il proprio nome, le parole familiari) e alle loro ipotesi sul funzionamento della parola scritta.

Dipende molto dal contesto in cui sono inseriti. Tenzialmente tutti conoscono il loro nome e le lettere che vi appartengono, qualcuno conosce anche le lettere presenti nei nomi degli amici. La scuola dell'infanzia è un buon laboratorio dove trovare *input* linguistici.

In generale, un certo numero di docenti rileva la grande diversità e disomogeneità di competenze di scrittura tra i bambini dovute alle esperienze pregresse, alla provenienza linguistica e al contesto socioculturale (12/71) e qualcuno lo evidenzia come un problema (9/71) (ad esempio, *Tanti conoscono già molte singole lettere sia per la lettura che per la scrittura, ma non sempre è positivo*).

Alcuni docenti vedono invece queste differenze come una grande ricchezza da sfruttare da ricondurre al lavoro svolto nella scuola dell'infanzia e a esperienze vissute nel contesto familiare:

Ci sono differenze nelle esperienze familiari e sociali che i bambini e le bambine hanno fatto prima di venire alla scuola elementare. Ci sono differenze legate anche alla loro personale fase di appropriazione del codice (c'è chi è già dentro al sistema alfabetico e chi ancora non ha colto le connessioni suono-lettere). Tutti ad ogni modo hanno idee più o meno implicite sulla scrittura, idee molto importanti da conoscere sia per noi insegnanti che possiamo capire cosa pensano e quale senso danno alla lettura e scrittura, sia per loro stessi perché possono rendersi conto dei propri ragionamenti impliciti e quindi riconoscerli, modificarli, ampliarli.

4 La prima alfabetizzazione tra orientamenti metodologici e operativi: una prima lettura degli esiti dell'indagine estesa

4.1 Credenze, percezioni: divergenze e punti di contatto tra i diversi orientamenti metodologici

L'indagine estesa è stata condotta nei primi mesi del 2021, tramite somministrazione di un questionario che ha ottenuto 932 compilazioni valide, nel 96,78% da insegnanti di scuola primaria. La popolazione dei rispondenti è costituita per il 51,29% da insegnanti con più di venti anni di esperienza nella scuola e che hanno avuto almeno un'esperienza di insegnamento nella classe prima primaria (93,3%). Nel 41,1% dei casi si tratta di docenti che hanno conseguito una laurea specialistica, mentre il 40,6% è in possesso di un diploma di scuola secondaria di II grado. Il 60,4% insegna discipline dell'area linguistico-antropologica. La distribuzione regionale dei rispondenti si concentra in particolare in Toscana (18,78%), Lombardia (12,34%) e Lazio (11,70%); le altre regioni si attestano tra il 7 e il 4%, senza corrispondenza con la numerosità degli insegnanti presenti sul territorio. Sono infine poco rappresentati (meno dell'1%) il Trentino-Alto Adige, il Molise, la Basilicata, il Friuli-Venezia Giulia.

Per quanto concerne i metodi di insegnamento della letto-scrittura, il 39,7% dichiara di far riferimento principalmente al metodo fonosillabico, mentre il 28,2% si riconosce nel metodo misto e il 9% nel metodo globale. Solo il 3,4% dichiara di utilizzare il metodo naturale. La restante percentuale dei rispondenti dichiara di far ricorso ad altri metodi (ad esempio, metodo Bortolato, metodo fonemico ecc.) o di non utilizzare nessun metodo in particolare.

Le motivazioni della scelta variano in modo significativo in relazione al metodo di insegnamento (fig. 1).

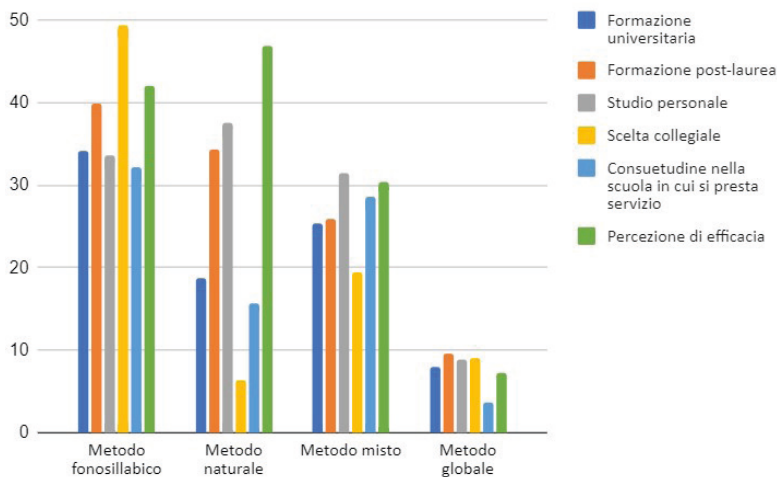


Figura 1. Motivazione alla base della scelta del metodo di insegnamento della letto-scrittura.

Nel caso del metodo fonosillabico, prevale la scelta collegiale seguita dalla percezione di efficacia. Si tratta di un metodo che una percentuale significativa dei rispondenti ha appreso nel corso della formazione iniziale (34%) e post-laurea (39,9%). La percezione di efficacia è alla base della scelta del metodo naturale (46,9%) che è invece il meno rappresentato nella formazione iniziale. Si tratta di una scelta dell'insegnante a partire dalla consuetudine, dallo studio personale e dalla formazione post-laurea. Lo studio personale e la percezione di efficacia sono alla base della scelta del metodo misto, mentre per il metodo globale la formazione iniziale e post-laurea, lo studio individuale e la scelta collegiale incidono in modo simile sull'orientamento degli insegnanti. A eccezione di quest'ultimo caso, è interessante notare la rilevanza della percezione di efficacia, in particolare nel confronto tra metodo fonosillabico (42,1%) e metodo naturale (46,9%); nel primo caso, infatti, la letteratura riporta una sostanziale coerenza tra il punto di vista degli insegnanti e le evidenze empiriche (Calvani *et al.*, 2021), mentre rispetto al metodo naturale manca una validazione delle percezioni dei docenti, anche se in alcuni casi l'approccio è assimilato al metodo globale (Zappaterra, 2013).

Per quanto concerne le credenze dei rispondenti, si registra complessivamente un forte accordo riguardo alla necessità di sostenere la motivazione; si tratta di un posizionamento deciso in quanto l'89,5% dei rispondenti ha scelto l'opzione "molto" nella scala di Likert prevista nel questionario (fig. 2).

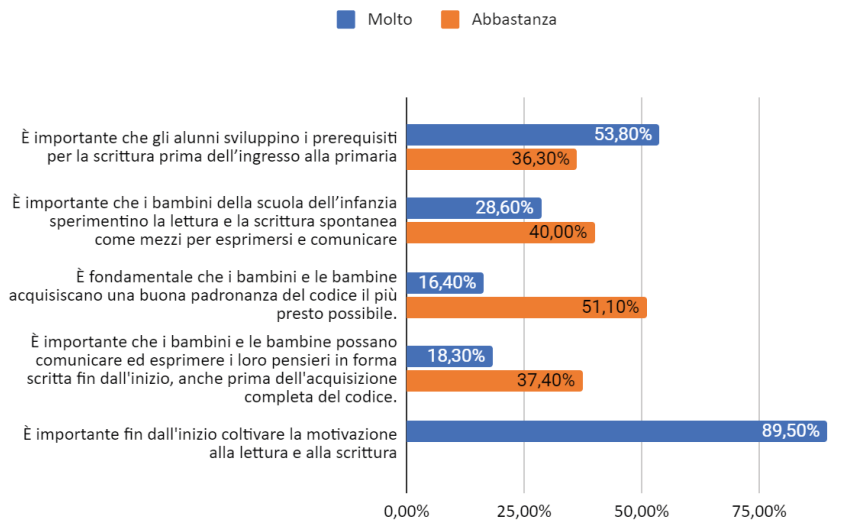


Figura 2. Il grado di accordo dei rispondenti rispetto alle affermazioni riguardanti le abilità di base, la produzione testuale e la motivazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Relativamente al ruolo della scuola dell'infanzia nel percorso di preparazione all'alfabetizzazione, quasi il 90% dei rispondenti ritiene che lo sviluppo dei prerequisiti sia importante, con un posizionamento forte del 53,80% dei docenti che dichiara di essere molto d'accordo con l'affermazione. La familiarizzazione con la testualità e la sperimentazione di forme di scrittura spontanea raccoglie il consenso di poco meno del 70% dei docenti, ma in questo caso è nettamente inferiore (28,6%) la percentuale degli insegnanti che esprime un alto grado di accordo con l'affermazione. Sembra dunque che l'aspettativa degli insegnanti della scuola primaria riguardi in particolare l'acquisizione di alcune abilità di base preparatorie alla scrittura e che, come vedremo più avanti, siano percepite come la principale difficoltà nel processo di prima alfabetizzazione. Se si considerano le risposte relative alle affermazioni sugli apprendimenti nella fase di prima alfabetizzazione alla scuola primaria, l'acquisizione del codice e degli automatismi di codifica/decodifica rappresenta una priorità per il 67,5% dei rispondenti, ma la percentuale dei posizionamenti "forti" è inferiore al 30%, dunque meno netta rispetto al caso dei prerequisiti. Più della metà dei docenti (55,7%) ritiene che sia importante coltivare la produzione testuale prima dell'acquisizione del codice, con una percentuale inferiore al 20% di docenti che si dichiarano fortemente d'accordo con l'affermazione, mentre si dichiara poco d'accordo il 29,70% dei rispondenti e per niente il 14,50%; rispetto alla possibilità di coltivare in parallelo abilità strumentali e abilità complesse, dunque, la popolazione degli insegnanti risulta divisa. L'orientamento metodologico incide in modo significativo rispetto al posizionamento; se si considera, per esempio, il massimo grado di accordo previsto nella scala di Likert, si rileva che solo per sostenitori del "metodo" naturale la scrittura spontanea e le attività di produzione di testi rappresentano una priorità (54,50%) rispetto allo sviluppo dei prerequisiti (30,3%). La divergenza in favore delle attività della dimensione comunicativa della competenza di scrittura è ancora più marcata rispetto alla scuola primaria, dove il 51,5% dei docenti che adottano l'approccio ispirato alla pedagogia freinetiana esprime il massimo grado di accordo con l'affermazione proposta (*È importante che i bambini e le bambine possano comunicare ed esprimere i loro pensieri in forma scritta fin dall'inizio, anche prima dell'acquisizione completa del codice*), mentre gli insegnanti che optano per gli altri metodi si attestano su percentuali che vanno dal 13%, nel caso del metodo fonosillabico, al 20% per il metodo misto e al 23% per il metodo globale.

Per quanto concerne le abilità in ingresso alla scuola primaria, più della metà dei rispondenti (56,3%) rileva una forte disomogeneità tra gli alunni; tale disomogeneità è rilevata in modo significativamente più marcato dagli insegnanti che utilizzano il metodo misto (70%). Non vi sono differenze rilevanti, invece, circa l'origine della disomogeneità che viene imputata in prevalenza al contesto socioculturale di provenienza degli alunni e non alle attività svolte nella scuola dell'infanzia. Tra le abilità, le preconoscenze e gli atteggiamenti proposti nel questionario, alcune opzioni hanno polarizzato in modo marcato le risposte dei partecipanti, evidenziando significative differenze in base all'orientamento metodologico (fig. 3).

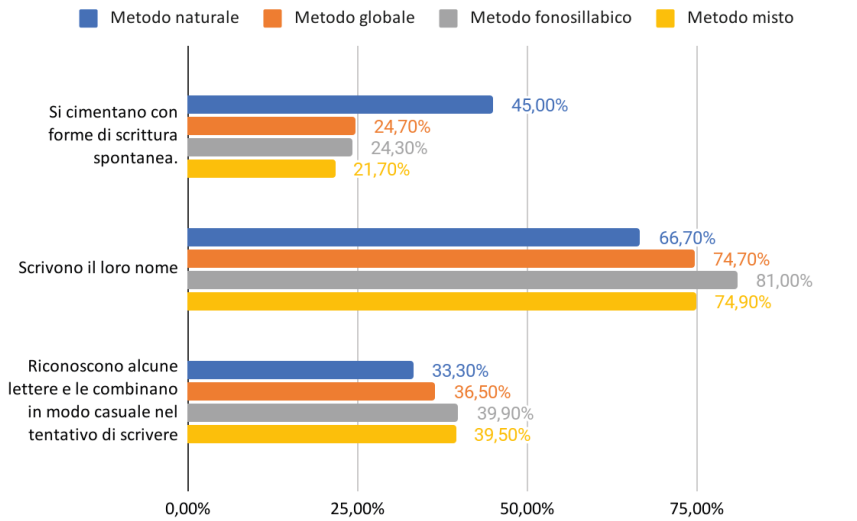


Figura 3. Percezione su preconoscenze, abilità e atteggiamenti degli alunni e delle alunne al loro ingresso alla scuola primaria.

Gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine concordano nel riconoscere che i bambini e le bambine sanno scrivere il proprio nome e circa un terzo dei rispondenti rileva forme di scrittura preconvenzionale. L'osservazione di scritture spontanee è invece rilevata in maniera più marcata dai sostenitori del metodo naturale (45%); tale divergenza può essere tuttavia spiegata in funzione delle attività che caratterizzano le primissime fasi dell'alfabetizzazione formale e che sono centrate proprio sul coinvolgimento degli alunni e delle alunne nella produzione di messaggi scrivendo "come si sa", allo scopo di rilevare lo stadio di concettualizzazione della lingua scritta (Campolmi *et al.*, 2001). È interessante notare che le altre opzioni proposte nella domanda sulle preconoscenze hanno ricevuto un basso riscontro generalizzato, attestandosi sotto il 10% senza variazioni significative in relazione al metodo: è il caso delle abilità grafo-motorie, come la motricità fine e l'orientamento nello spazio del foglio e della consapevolezza fonologica che si attesta a percentuali inferiori al 3%. Assai limitata risulta essere, secondo le percezioni dei docenti, la presenza di bambini e bambine alfabetici, cioè in grado di scrivere correttamente parole o brevi frasi; anche per questi due casi, la percentuale dei riscontri positivi è inferiore al 3% per tutti i metodi considerati.

Per la domanda relativa alle difficoltà principali che gli alunni e le alunne affrontano nella prima alfabetizzazione si registra a livello complessivo una polarizzazione molto forte dei partecipanti rispetto alle abilità di base; l'acquisizione delle abilità grafo-motorie risulta essere la più importante tra le difficoltà evidenziate

(48,50%) insieme all'acquisizione degli automatismi di codifica e decodifica della lingua scritta (38,8%). Il passaggio alla produzione di testi non preoccupa gli insegnanti (15,50%), almeno in questa fase iniziale. Il confronto tra i differenti orientamenti metodologici, tuttavia, fa emergere alcune differenze significative (fig. 4).

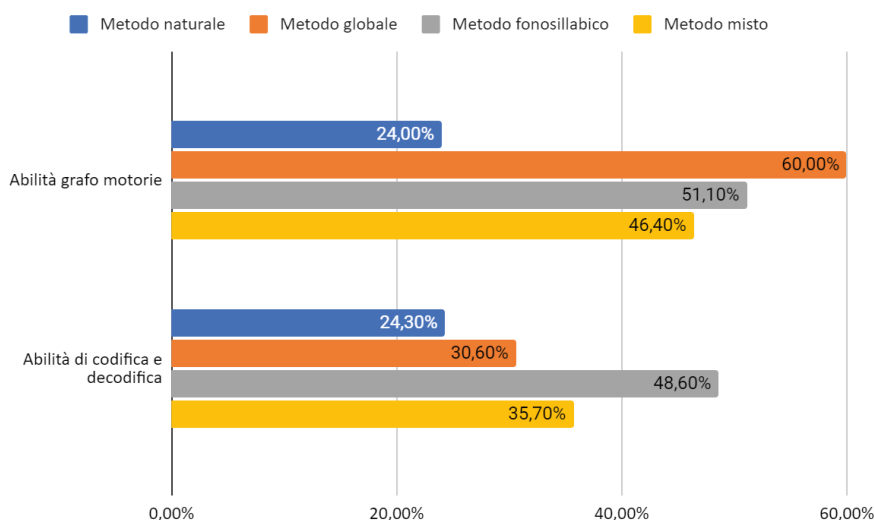


Figura 4. Le difficoltà principali della prima alfabetizzazione in base al metodo scelto dai rispondenti.

L'acquisizione delle abilità grafo-motorie costituisce, infatti, un problema per tutti i metodi, con un picco percentuale per gli insegnanti che utilizzano il metodo globale, e con l'eccezione dei docenti che utilizzano il metodo naturale, che sembrano meno preoccupati dagli aspetti correlati all'esecuzione del gesto grafico della scrittura. Per quanto concerne invece l'acquisizione degli automatismi di codifica e decodifica, sono gli insegnanti che adottano il metodo fonosillabico a risultare i più attenti. Infine, tra i sostenitori del metodo naturale non emerge una polarizzazione forte; le abilità di base si attestano sul 20% circa delle risposte e si evidenzia un 21,9% degli insegnanti che annoverano tra le difficoltà la motivazione alla scrittura per fini espressivi e comunicativi.

4.2 Pratiche di prima alfabetizzazione e idee di scrittura (15.000)

Recuperando le risposte alla prima domanda del questionario aperto relative proprio alle attività di prima alfabetizzazione, abbiamo provato a sottoporre un quesito a un campione più ampio chiedendo "Quali sono le principali attività di scrittura e lettura che realizzi nelle prime settimane della prima primaria?". I risultati (fig. 5) hanno rafforzato alcune tendenze che avevamo visto nel primo questionario: l'attività che prevale in assoluto è l'*Attività di pregrafismo per lo sviluppo*

della motricità fine, l'acquisizione della spazialità e della direzionalità con 676 risposte (72,53%) che, pur essendo un lavoro deputato dai docenti stessi alla scuola dell'infanzia, sembra occupare le prime settimane della prima primaria a completamento o compensazione di quanto fatto in precedenza. Questo dato è confermato anche da altri studi di osservazione delle pratiche (Rossi, 2017). Seguono le *Attività finalizzate alla creazione del clima, della socializzazione* (61,70%) che confermano l'attenzione all'ambiente e alle relazioni evidenziate nella prima parte della ricerca e *Attività ludiche vicine al mondo del bambino, finalizzate comunque allo sviluppo di prerequisiti (lateralizzazione)* (56,44%). Al quarto posto *La lettura ad alta voce dell'insegnante* che si sta sempre più diffondendo tra i docenti italiani sulla scorta di numerose campagne di diffusione e ricerche, che dimostrano come favorisca, attraverso l'ascolto di storie e la condivisione dell'immaginario, lo sviluppo linguistico, lessicale e cognitivo, la creazione di un clima positivo e piacevole e il senso di appartenenza alla comunità (cfr. Teberosky e Sepulveda 2018; Batini, 2022; Pontecorvo, Morani e Rossi, 2010).

Anche le attività finalizzate all'acquisizione del meccanismo di associazione fonema-grafema sono oggetto di lavoro per più della metà dei docenti interpellati già dalle prime settimane di scuola primaria, se si sommano le risposte relative alla *Presentazione e riproduzione del codice* (21,67%) e allo *Sviluppo della competenza fonologica* (37,12%).

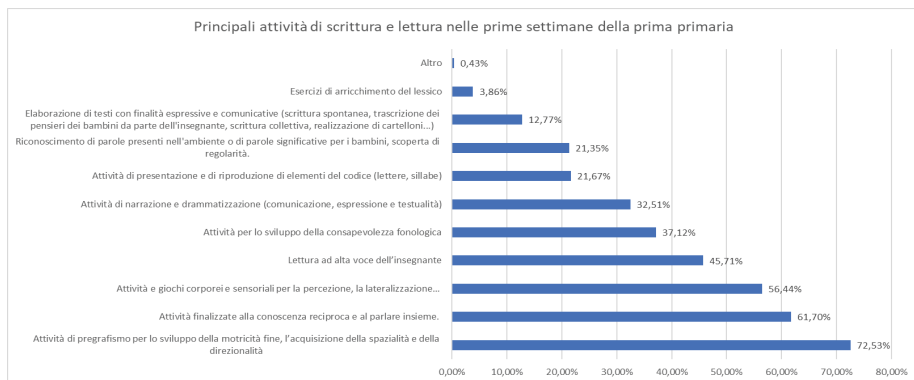


Figura 5. Le principali attività di prima alfabetizzazione.

Le attività che vengono meno scelte sono quelle legate alla lingua come veicolo di significati, ossia le attività di *Arricchimento del lessico* (3,86%), quasi assente anche nel questionario a risposta aperta (1 occorrenza) e l'*Elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative (scrittura spontanea, trascrizione dei pensieri dei bambini da parte dell'insegnante, scrittura collettiva...)* (119 scelte, circa il 12% dei rispondenti). L'uso della lingua scritta per la produzione dei significati pare rimandato a dopo l'acquisizione del codice, in una visione progressiva del processo

di alfabetizzazione che predilige in un primo momento il lavoro sul movimento grafico e sull'acquisizione del meccanismo di associazione grafema-fonema. Si lavora quindi non sulla scrittura ma sulla grafia, sul movimento sul foglio e non sulla scrittura per comunicare.

Incrociando le scelte di coloro che hanno scelto come prima risposta *Elaborazione di testi comunicativi ed espressivi*, emerge come seconda scelta *Attività finalizzate alla conoscenza reciproca e al parlare insieme* (62), alla quale segue per il 40% circa l'*Attività di pregrafismo per lo sviluppo della motricità fine, l'acquisizione della spazialità e della direzionalità* (47), che quindi costituisce un minimo comune denominatore per pressoché tutti i docenti che hanno partecipato al questionario (vedi par. 4.1). In questo caso sembra verificarsi quella situazione ottimale per cui la cura degli aspetti grafo-motori, comunque necessari, si integra non prevalendo con le attività di scrittura come atto sociale finalizzato alla comunicazione (con degli scopi, dei destinatari e delle forme specifiche) (Centurelli, 2022). Nella maggior parte dei casi, però, nelle prime settimane di scuola primaria le attività di pregrafismo e tutti gli altri esercizi destinati all'acquisizione dei prerequisiti per la scrittura prevalgono su attività di altro tipo (vedi anche Teruggi, 2019).

Anche quando abbiamo chiesto ai docenti *Quali sono i passaggi/aspetti più difficili nel processo di insegnamento-apprendimento della scrittura e della lettura nella prima alfabetizzazione?* (vedi cap. 4.1. e fig. 4) i rispondenti, che potevano scegliere tre risposte, hanno confermato l'attenzione ai prerequisiti (48,50%), seguiti dall'*Acquisizione dei meccanismi di codifica e decodifica* (sopra il 30%), a cui vanno aggiunte anche tutte le altre risposte che si riferiscono ad attività di acquisizione di vari aspetti del codice (la scrittura dei gruppi fonetici più complessi; la padronanza delle convenzioni ortografiche; la discriminazione dei suoni simili ecc.). Molto dopo arriva il passaggio dalla decodifica alla comprensione (19,42%) e solo il 15% ha difficoltà a sviluppare la motivazione a scrivere e a comunicare.

Emerge dunque a conferma di quanto già risulta dalle risposte aperte al primo questionario, l'idea della linearità dell'apprendimento, in cui la comprensione e la produzione del testo vengono dopo l'acquisizione delle strumentalità di base. Per cui anche se in un'altra domanda i docenti hanno detto che è *Importante che le bambine e i bambini sviluppino i prerequisiti per la scrittura prima alla scuola dell'infanzia prima dell'ingresso alla primaria* (molto o abbastanza per il 70%), sentono di dover fare una verifica, un ripasso prima di cominciare tutto il resto. In alcuni commenti inseriti nelle domande aperte del questionario trapela da parte dei docenti della primaria l'atteggiamento diffidente, già evidente nel primo questionario, che spesso caratterizza i gradi scolastici più alti rispetto a quelli più bassi ai quali si rimprovera e attribuisce l'arrivo di alunni carenti nei requisiti (*La scuola dell'infanzia dovrebbe far acquisire abilità che la scuola primaria non ha tempo di esercitare*). Si conferma anche in questa fotografia delle pratiche di prima alfabetizzazione la presenza di due visioni opposte della scrittura: una, prevalente, che considera l'apprendimento della scrittura, almeno nelle prime fasi, solo l'acquisizione del codice grafico e una seconda, meno presente, di coloro che considerano

la scrittura un linguaggio da scoprire ed esplorare per praticarne i diversi scopi (Rossi, 2017).

Se guardiamo le attività dal punto di vista dell'organizzazione del lavoro (*Come organizzati prevalentemente il lavoro di scrittura e lettura in prima primaria?*) in prima posizione c'è il lavoro con il grande gruppo, con l'intera classe (70%), seguito però con molte preferenze dal lavoro collaborativo (59%) e infine dal lavoro individuale (28%). Meno presente è il lavoro per gruppi di livello (19%) e residuale il lavoro di interclasse che sappiamo caratterizzare scuole che privilegiano una progettazione collegiale e che propongono agli alunni esperienze sociali e di apprendimento più aperte e flessibili, mettendo a sistema momenti per classi parallele in cui gli alunni fanno insieme laboratori, esperienze e approfondimenti (fig. 6).

Come organizzati prevalentemente la classe per le attività di prima alfabetizzazione?

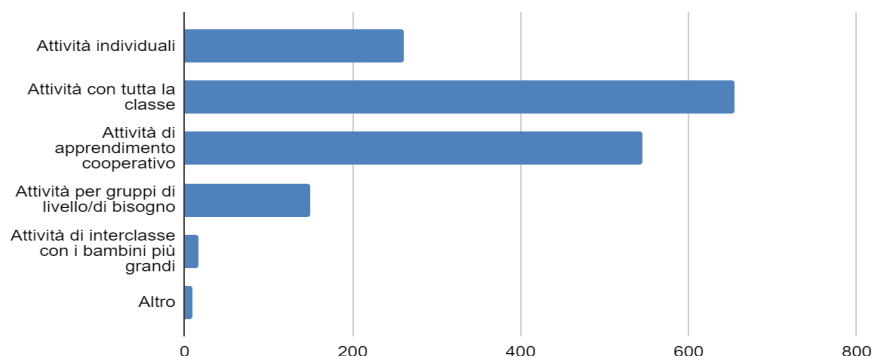


Figura 6. Tipi di organizzazione del lavoro in classe.

Facendo un incrocio con le attività prima analizzate, il quadro è quello mostrato dal grafico (fig. 7): si confermano i dati generali per cui le modalità di lavoro non cambiano molto tra i soggetti che realizzano le diverse attività, ma coloro che propongono l'elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative propongono più degli altri le attività cooperative (64,7%), che sono pari alle attività collettive (65,5%), invece sempre prevalenti per coloro che realizzano le altre attività. La dimensione sociale è centrale per chi propone queste attività in cui, tramite lo scambio e il confronto tra pari, i bambini riflettono sulle forme e sulle funzioni comunicative del codice che ancora non hanno acquisito (Teruggi, 2019).

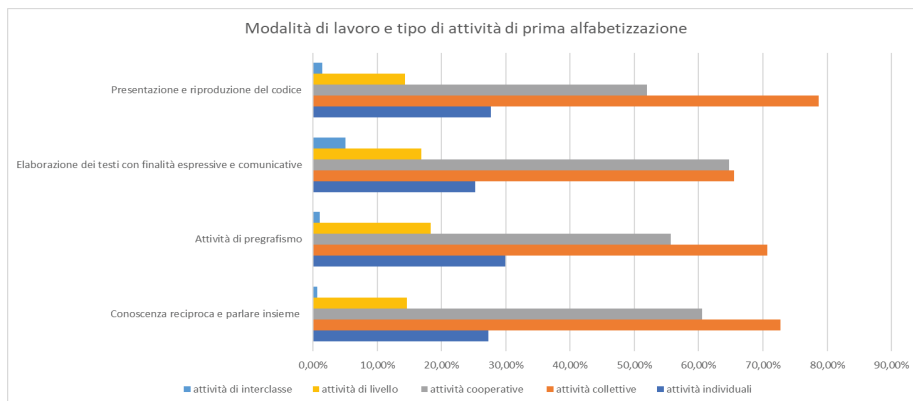


Figura 7. Modalità di organizzazione del lavoro in classe in base alle attività di prima alfabetizzazione.

Nel precedente paragrafo (4.1) abbiamo visto come la scelta di un determinato metodo di insegnamento della letto-scrittura implichi una certa idea di scrittura e una visione delle preconoscenze dei bambini. Se osserviamo i metodi anche dal punto delle *Attività di prima alfabetizzazione scelte dai docenti* (fig. 8), emergono alcune convergenze e differenze interessanti:

- in generale, sono in accordo sulle attività scelte coloro che praticano il metodo fonosillabico e il metodo misto e in parte il metodo globale, mentre coloro che scelgono il “metodo” naturale si differenziano nettamente dagli altri tranne che per alcune attività, come le attività finalizzate al conoscersi e al parlare insieme (68%) e la lettura ad alta voce dell’insegnante (56%), che accomunano tutti;
- le attività di pregrafismo, come abbiamo visto, sono prevalenti per tutti i metodi e in particolare per chi utilizza il fonosillabico (quasi 83%), mentre si abbassa molto la percentuale di chi le utilizza tra coloro che sposano il “metodo” naturale (25%);
- anche le *attività ludiche e i giochi corporei* comunque destinati allo sviluppo di altri prerequisiti (lateralizzazione) sono tra le attività più praticate (più del 50% con una lieve prevalenza di chi sceglie il metodo misto con il 58%), tranne che nuovamente per chi adotta il “metodo” naturale che lo sceglie solo per il 37%;
- lo *sviluppo della competenza fonologica* è oggetto di lavoro soprattutto di chi adotta il metodo fonosillabico con più di 10 punti percentuali di distacco dagli altri, in coerenza con le proposte di chi sostiene quel metodo (Calvani e Ventriglia, 2019);
- le attività di *presentazione e riproduzione del codice* hanno valori analoghi per gli altri metodi tutti sopra il 20%, tra i quali in particolare è scelto da chi utilizza il metodo globale (29%), mentre solo una minoranza (6%) di chi si identifica con il “metodo” naturale lo indica tra le attività più usate.

- invece chi sceglie il “metodo” naturale sembra lavorare di più *sull’elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative* (47%) anche in modalità vicaria, collettiva o con scritte spontanee e sul riconoscimento *di parole nell’ambiente e di parole importanti per i bambini al fine di risalire alle regole* (43%), attività che fin da prima dell’acquisizione del codice coltivano la lettura e la scrittura come comprensione e produzione dei significati;
- a differenza della scrittura, per la lettura sembra esserci una maggiore attenzione di tutti (meno di chi sceglie il metodo globale) alla comprensione e alla condivisione dei significati fin dall’inizio del percorso di alfabetizzazione, attraverso una lettura delegata all’insegnante e condivisa dalla classe come quella della lettura ad alta voce (Batini, 2022).

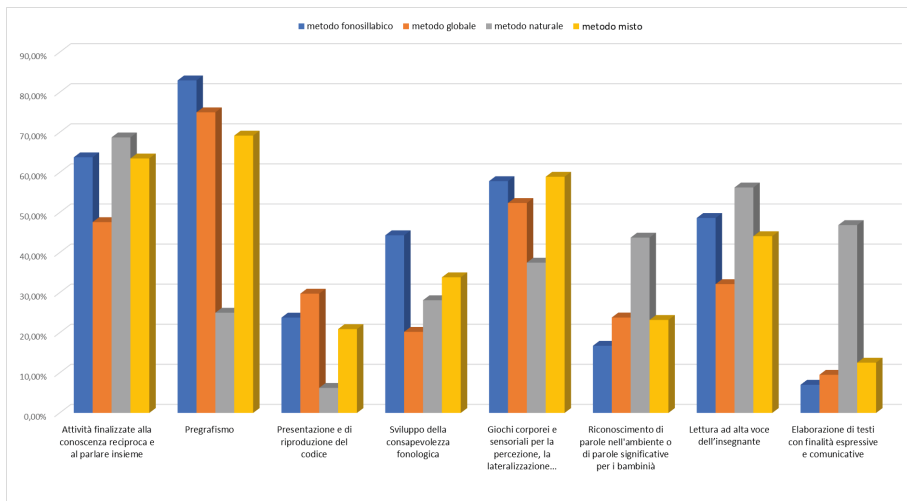


Figura 8. Le attività e i metodi di insegnamento.

Abbiamo anche ipotizzato che, come per la scelta dei metodi (par. 4.1), la realizzazione di alcune attività incidesse sulla percezione da parte dei docenti delle competenze dei bambini, ma vedendo i dati (fig. 9) emerge che non vi è molta differenza tra coloro che propongono le diverse attività: in particolare abbiamo qui evidenziato quelle che sembrano identificare una certa idea di scrittura (*Attività di pregrafismo; Presentazione e riproduzione del codice; Elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative*) e le abbiamo incrociate con le preconoscenze degli alunni intercettate con una percentuale maggiore al 10%. Si evidenziano comunque alcune tendenze interessanti. L’elemento più rilevante è che coloro che *propongono ai bambini attività di scrittura espressiva e comunicativa* sembrano intercettare una maggiore varietà di abilità tra i bambini soprattutto rispetto a chi si concentra nella presentazione e riproduzione del codice: risponde così il 77,31% dei docenti, con una differenza di 10 punti circa dagli altri e di 22 punti da chi realizza come attività prevalente la

presentazione e riproduzione del codice (53,96%). Come avevamo visto anche nel primo questionario, c'è una parte dei docenti che ha interesse a osservare cosa fanno i bambini e si accorge delle loro specificità, e quindi diversità, più di altri che invece sono più orientati a una visione progressiva del processo di acquisizione del codice secondo tappe ben precise, uguali per tutti. Sono sempre loro che vedono i bambini cimentarsi in forme di scrittura spontanea un po' più dei colleghi (28% invece del 23%), forse perché creano le condizioni per esprimere le loro abilità e per scrivere spontaneamente⁸. Ciascuno vede di più ciò che gli interessa osservare: per questo i pochi che *lavorano esplicitamente sul lessico* fin dai primi giorni della primaria dichiarano più di altri che i bambini hanno una buona padronanza lessicale (14% rispetto al 7% per chi pratica le altre attività), mentre chi *lavora sul codice* intercetta maggiormente la conoscenza di alcune lettere e la capacità di combinarle tra loro in modo casuale (46,4%) (fig. 9).

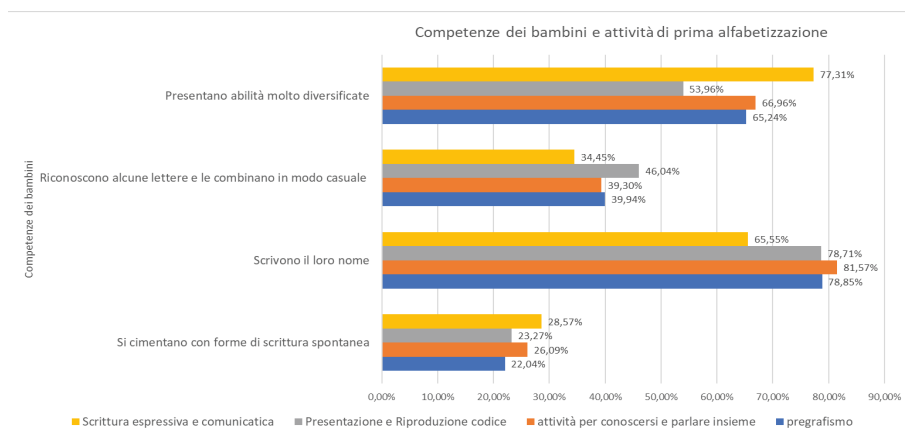


Figura 9. Le competenze in lettura e scrittura dei bambini viste da coloro che propongono diverse attività di prima alfabetizzazione.

5 Conclusioni

5.1 Orientamenti metodologici: convergenze e divergenze

La ricerca esplorativa condotta da Indire ha permesso di comprendere alcune tendenze nella pratica della prima alfabetizzazione e il posizionamento rispetto agli orientamenti contenuti nelle Indicazioni Nazionali riguardo all'acquisizione delle abilità strumentali e delle abilità complesse per la scrittura. L'indagine estesa ha messo in luce che gli insegnanti danno grande valore alla coltivazione della motivazione alla lettura e alla scrittura, e riconoscono il valore della produzione

⁸ Molto più forte emerge, come abbiamo visto (par. 4.1), il connubio tra "metodo" naturale e intercettazione di attività di scrittura spontanea da parte degli alunni.

testuale. Tuttavia, quando si entra nel merito della prima alfabetizzazione, l'acquisizione delle strumentalità di base, come gli automatismi di codifica e decodifica della lingua scritta e le abilità grafo-motorie, è considerata una priorità rispetto alle attività afferenti alla dimensione comunicativa della scrittura. La focalizzazione sulle strumentalità ricorre nelle aspettative rispetto alla scuola dell'infanzia, centrate sull'acquisizione dei prerequisiti, nella rilevazione delle difficoltà principali, e in particolare delle abilità legate all'esecuzione grafica della scrittura e nelle attività proposte nei primi giorni della classe prima, orientate principalmente al pregrafismo. Si tratta di orientamenti che accomunano tre dei quattro metodi scelti dagli insegnanti e che esprimono forte convergenza, dunque, sia rispetto alle modalità operative prevalenti sia rispetto al carattere di propedeuticità dell'acquisizione del codice. Anche riguardo alle abilità grafo-motorie vi è convergenza tra i diversi orientamenti metodologici; si tratta, inoltre, di un problema che trova ampio riscontro in letteratura che evidenzia una tendenza regressiva nell'esercizio della scrittura manuale che rischia di incidere negativamente sulla *literacy* degli studenti (Angelini, 2022; Vertecchi, 2022).

Il "metodo" naturale, un approccio al primo apprendimento della letto-scrittura ispirato alle tecniche freinetiane e praticato in Italia dagli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa, si distingue per alcuni posizionamenti divergenti in uno scenario di forti convergenze. Gli insegnanti che si identificano con questo complesso di tecniche, che prevede la simultaneità delle strumentali e la produzione testuale in compiti significativi (avvisi, bacheche, corrispondenza, giornale di classe, verbali dei consigli di cooperazione), risultano meno preoccupati dall'esecuzione del gesto grafico e più focalizzati sulle abilità complesse, fin dalle prime fasi dell'alfabetizzazione. Anche rispetto alla rilevazione delle preconoscenze degli alunni e delle alunne, essi differiscono dai colleghi per capacità di cogliere una maggiore varietà di abilità e rilevano in modo più articolato le diversità nei livelli di concettualizzazione della lingua scritta da parte dei bambini, anche in virtù della pratica sistematica delle scritture spontanee. Quest'ultimo dato risulta particolarmente interessante in quanto esistono in letteratura robuste evidenze sull'efficacia della didattica calibrata sulle preconoscenze degli studenti (Hattie, 2012). Poiché anche i docenti che adottano il metodo naturale dichiarano un'alta percezione di efficacia, una possibile direzione di ricerca futura potrà riguardare la validazione di tali percezioni attraverso ricerche di tipo sperimentale.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002). L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, n. 138, pp. 85-93.
- Angelini V. (2022). Educare il gesto grafico: la riscoperta di una didattica funzionale all'apprendimento della scrittura manuale. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, n. 2, pp. 43-52.

- Baratter P. (2019). Analisi critica dei libri di testo e dei sussidi didattici maggiormente utilizzati nella realtà della scuola trentina per il primo insegnamento della lettoscrittura. In M. Castoldi e M. Chicco (a cura di). *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*, vol. 1. Rapporto di ricerca. Provincia autonoma di Trento-IPRASE, Rovereto.
- Batini F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Calvani A., Damiani P., Montesano L., Miranda S., Ventriglia L. (2021). Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 6(3), pp. 14-32.
- Camizzi L., Parigi L. (2020). Primi passi nella scrittura e nella lettura. In B. Campolmi, A. Di Credito e N. Vretenar (a cura di). «Chi nel comincia...» *Parlare-scrivere-leggere a scuola*. Collana MCE, n. 5. Trieste: AsteriosAbiblio, pp. 99-107.
- Campolmi B., Di Credito A., Vretenar N. (a cura di). «Chi ben comincia...» *Parlare-scrivere-leggere a scuola*. Collana MCE, n. 5. Trieste: AsteriosAbiblio.
- Castoldi M., Chicco M. (2017). *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*. Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Rovereto.
- Castoldi M., Chicco M. (2019). *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*, vol. 1, Rapporto di ricerca. Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Rovereto.
- Centurelli L. (2022). I bambini riflettono sulla lingua scritta. In L.A. Teruggi, E. Farina, *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cisotto L., Rossi F. (2019). L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte. In M. Castoldi, M. Chicco (a cura di). *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*, vol. 1, Rapporto di ricerca. Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Rovereto.
- Creswell J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson Education.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1992). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research (Grounded Theory)*. Taylor & Francis eBooks DRM Free Collection.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012). https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- Le Bohec P., Campolmi B., Mitri A. (2001). *Leggere e scrivere con il metodo naturale*. Bergamo: Junior.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.

- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Torino: Pearson.
- Perrenoud P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Pontecorvo C., Morani R., Rossi F. (2010). Altro che storie! Pratiche di lettura a scuola, *Infantiae. Org. rivista di psicolinguistica applicata*, n. 10, pp. 1-2.
- Pozzo G. (2020). Narrare le pratiche. Una ricerca-azione tra infanzia e primaria. In G. Pozzo e M.T. Mignone (a cura di). *Narrare la scuola. Sguardi dall'interno. Contesti per imparare la lingua scritta tra scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Aracne, pp. 15- 43.
- Rossi F. (2017). Ricognizione delle ricerche sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura. In M. Castoldi e M. Chicco, *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*. Provincia autonoma di Trento – IPRASE, pp. 123-138.
- Sannipoli M. (2017). Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Form@re*, vol. 17, n. 2, pp. 52-62.
- Teberosky A., Sepúlveda A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 7(2).
- Teruggi L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Teruggi L.A., Farina E. (a cura di) (2022). *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Tomlinson C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA, USA: Ascd.
- Vertecchi B. (2022). È importante anche la terza dimensione. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, n. 1, pp. 11-15.
- Zappaterra T. (2013). Teaching Writing in the context of Learning disabilities. *Pedagogia oggi*, n. 1, pp. 87-100.

Nei panni dell'altro. Un contributo della scrittura a mano alla formazione degli insegnanti

Mario Rizzardi*, Maria Marino**, Barbara Tognazzi***

Riassunto: Il presente lavoro, che si colloca nell'ambito della pedagogia della formazione e della educazione degli adulti, intende proporre una strategia standardizzata di attivazione di osservazioni introspettive e di riflessioni soggettive quale strumento efficace per promuovere il cambiamento nella formazione di adulti che operano in campo educativo e scolastico con bambini e adolescenti con DSA, nel caso specifico con disgrafia. Adottando la tecnica della simulazione, è stato richiesto a una insegnante di scuola media superiore di partecipare per una settimana a una sessione quotidiana con il compito di ricopiare un testo con la mano non dominante. La grafia prodotta in ciascuna delle sessioni è stata valutata da tre giudici indipendenti in termini di fluidità e leggibilità e, seguendo la metodologia della fenomenologia sperimentale, sono stati raccolti i vissuti del soggetto nel corso della esperienza. I risultati sono discussi alla luce del forte impatto emotivo suscitato dalla immedesimazione, motivo di un cambiamento degli atteggiamenti nel soggetto e della adozione di comportamenti inclusivi nei confronti degli studenti con disgrafia.

Parole chiave: educazione degli adulti, pedagogia della formazione, disgrafia, DSA, inclusione.

Abstract: This study aims to suggest a standardized strategy for activating introspective observations and subjective reflections as an effective tool to promote change in the training of adults working in the educational field and school with children and adolescents with Learning Specific Disabilities (LSD), in this specific case with dysgraphia. Using the simulation technique, a high school teacher was asked to participate for a week in a daily session with the task of copying a text with the non-dominant hand. The handwriting produced in each of the sessions was evaluated by three independent judges in terms of fluency and readability and, following the methodology of experimental phenomenology, the experiences of the subject during this practice were collected. The results are discussed with regard to the strong emotional impact aroused by identification, accountable for changing attitudes and for the adoption of inclusive behaviors towards students with dysgraphia.

Keywords: adult education, pedagogy of training, dysgraphia, SLD, inclusion.

1 Introduzione

Nel presente contributo, che si colloca nell'ambito della pedagogia della formazione e della educazione degli adulti, non ci si prefigge lo scopo di presentare una ricerca sperimentale, ma si intende proporre una strategia standardizzata di attivazione di osservazioni introspettive e di riflessioni soggettive quale strumento effica-

* Università di Urbino. Email: mario.rizzardi@uniurb.it

** Università di Urbino. Email: dsabes@uniurb.it

*** Università di Urbino. Email: barbara.tognazzi@uniurb.it

ce nella formazione di adulti che operano in campo educativo e scolastico, passibile nondimeno di orientare ricerche empiriche future rigorose più estese.

② L'insegnante di qualità

L'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OCSE, 2005) ha riconosciuto da tempo il miglioramento della professionalità degli insegnanti come principale fattore di aumento del rendimento scolastico, di promozione del benessere e di crescita sociale degli alunni. La formazione di insegnanti di qualità, capaci di “rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009, p. 11) è diventato uno degli obiettivi principali della formazione degli adulti. Per preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro e aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità, gli insegnanti devono possedere, tra le altre, le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche (Commission of European Communities, 2007).

Si tratta di capacità pedagogiche fondate sul “valore della differenza” (Cottini, 2018) che, affinché possa declinarsi in prassi educativa, deve includere atteggiamenti, conoscenze, abilità specifiche ed emozioni. Comporta la definizione di atteggiamenti e opinioni circa il rispetto e la valorizzazione delle differenze individuali considerate come valore aggiunto per l'individuo, la scuola e la società e verso il grado di impatto dell'insegnante sull'autostima e sull'apprendimento; la conoscenza dei differenti funzionamenti e bisogni di apprendimento degli alunni; la capacità di imparare ad apprendere dalle differenze, di individuare le modalità più opportune per rispondere a tali differenze in tutte le situazioni utilizzandole come risorsa didattica e di impiegarle nel curriculum; gli elementi personali, emotivo-affettivi e relazionali, vocazionali, professionali che possono avere un impatto enorme sulla capacità di agire adeguatamente dell'insegnante.

La relazione della Commissione raccomanda altresì pratiche di riflessione, di ricerca e di formazione continua al fine di sviluppare nuove conoscenze per gli insegnanti, quali

continuare a riflettere in maniera sistematica sulle loro pratiche, intraprendere ricerche in classe; incorporare nell'insegnamento i risultati delle ricerche effettuate in classe e delle ricerche accademiche; valutare l'efficacia delle strategie d'insegnamento e modificarle conseguentemente; nonché valutare le proprie esigenze in materia di formazione (Commission of European Communities, 2007, p. 392).



3 Le competenze emotive

Le competenze emotive costituiscono lo sfondo su cui si esprimono tutte le altre competenze pedagogiche: le emozioni colorano e animano la comunicazione, i rapporti, le relazioni, gli apprendimenti, “possono facilitarli e farli divenire più efficaci, oppure ostruirli, renderli meno adeguati, inaridirli, fino a svuotarli di significato” (Agosta *et al.*, 2021, p. 69). Le emozioni, dunque, possono facilitare o piuttosto ostacolare lo stesso apprendimento, la motivazione ad apprendere, la comprensione e l’attenzione, come è stato ormai assodato da numerose ricerche e studi in merito (Mancini e Trombini, 2017). Bion (1962) ritiene che quando si parla di processi mentali

è artificioso parlare di processi mentali come separati da aspetti affettivi... Mentale è un termine onnicomprensivo di tutti i processi psichici, cognitivi e affettivi insieme (Bion, 1962, p. 306).

Pertanto, la primaria competenza emotiva del docente è costituita dalla consapevolezza delle proprie emozioni che, a sua volta, è il prerequisito per la fondamentale capacità di gestire e regolare le proprie emozioni, sulla quale poggerà anche la qualità della propria attività educativa.

Nell’ottica delle neuroscienze cognitive, Antonio Damasio e i suoi collaboratori hanno portato gli studi sulle emozioni verso una nuova concezione dell’intelligenza, in cui le reazioni fisiche legate alle emozioni e ai sentimenti acquistano un ruolo chiave nel guidare il pensiero e le decisioni. In questa prospettiva, le emozioni costituiscono un repertorio di comportamenti e di conoscenze che permette alle persone di dare risposte adeguate in diverse situazioni. Quando la conoscenza, l’apprendimento e la formazione sono relativamente privi di emozioni, le persone apprendono “meccanicamente”, senza una motivazione intrinseca, senza un senso di interesse e soprattutto senza un senso di rilevanza per il mondo reale. È molto probabile che così non saranno in grado di utilizzare quello che hanno appreso nelle esperienze concrete: acquisiranno conoscenze senza però avere la capacità di utilizzarle in modo efficace quando una concreta situazione specifica educativa lo richiede. Sensazioni reali o simulate che provengono dal corpo contribuiscono ai sentimenti, che a loro volta possono influenzare il pensiero (Immordino-Yang e Damasio, 2007). Quando le persone imparano un nuovo compito raccolgono marcatori emotivi che costituiscono le memorie implicite incarnate, i “marcatori somatici” di Damasio, che, costituendo le basi per implementare le conoscenze procedurali, guidano il comportamento futuro. I processi emotivi, dunque, sono indispensabili non solo per rendere significativo ciò che si apprende ma soprattutto per trasferire e applicare le conoscenze e le competenze acquisite nel contesto formativo a nuove situazioni della vita reale.

4 La simulazione nell'educazione

L'impiego della simulazione come metodologia e strumento della formazione si può collocare teoricamente all'interno di quattro prospettive pedagogiche classiche: il *learning by doing* di Dewey, in cui l'apprendimento si costruisce attraverso l'esperienza, la scoperta, la pratica e l'interazione con il mondo e l'integrazione di teoria e azione; il costruttivismo di Piaget, che pone l'azione sensorimotoria alla base della rappresentazione e della costruzione della conoscenza; il *learning cycle* di Lewin, che inizia e termina con la concreta esperienza passando per la teoria; l'*experiential learning* di Kolb, in cui l'apprendimento deriva dai processi di auto-osservazione della propria esperienza.

La simulazione, nata un secolo fa nel mondo dell'aeronautica per addestrare i piloti ai comandi di volo, era presente già da molto tempo prima, dalla metà del Settecento, nel mondo sanitario con l'uso di bambole e manichini per l'apprendimento delle pratiche medico-chirurgiche, ostetriche e infermieristiche e a tutt'oggi, anche in virtù dello sviluppo delle alte tecnologie digitali e delle realtà virtuali, rappresenta uno dei principali strumenti per la formazione alle tecniche di diagnosi e di intervento. E negli ultimi anni si è vista una crescita notevole grazie ai progressi nella tecnologia che ha dato un impulso al *Computer Based Training*.

Attualmente la simulazione al computer, in cui il computer viene usato per l'imitazione di un processo o di un sistema del mondo reale descritto da un modello matematico, viene utilizzata pressoché in tutti i campi del sapere e delle attività dell'uomo.

In ambito educativo e scolastico si è diffuso l'impiego di simulazioni simboliche basate su modelli e di simulazioni basate sull'esperienza. Tra queste ultime di particolare rilievo per la formazione è il *role playing*, una tecnica di simulazione consistente nella recita di una rappresentazione di una situazione reale ricostruita e agita in un ambiente simulato da parte di attori che interpretano ruoli reali. I partecipanti sono coinvolti direttamente e attivamente e, interpretando i ruoli assegnati, si ritrovano a improvvisare delle situazioni.

Particolarmente interessante rispetto alla pedagogia dell'inclusione è lo studio di Matera *et al.* (2021), in cui su 437 studenti di scuole medie e medie superiori è stato valutato l'effetto della immedesimazione verso la disabilità sugli atteggiamenti e sui comportamenti inclusivi, facendo percorrere ai giovani appartenenti al gruppo sperimentale un percorso su un marciapiede seduti in carrozzina.

L'immedesimazione ha determinato nel gruppo sperimentale atteggiamenti più favorevoli, livelli più alti di empatia e intenzioni di contatto più elevate verso le persone con disabilità rispetto al gruppo di controllo e una riduzione dei pregiudizi nei confronti anche di altri gruppi minoritari.

5 L'esperienza svolta

Lo studio qui descritto intende offrire alcuni spunti di riflessione, sia teorici che operativi, attraverso una proposta metodologica per la formazione dei docenti basata sul potere empatico dell'immedesimazione e testata attraverso uno studio pilota su un caso che qui viene presentato. Si parte dal presupposto che un insegnante normodotato voglia capire come aiutare gli studenti con DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento) e si ipotizza che, se gli venisse data la possibilità di sperimentare la neurodiversità su sé stesso, tale esperienza potrebbe stimolare la comprensione del disturbo e l'implementazione di strategie didattiche efficaci.

In tale contesto entra in gioco l'empatia, cioè la capacità che ci consente di sapere come si sente un altro essere umano. L'empatia non è solo un fenomeno mentale, bensì anche fisiologico in quanto percorre spesso gli stessi canali non verbali coinvolti nelle emozioni. Si è dimostrato, infatti, che più il corpo di una persona mima quello di chi si sta osservando, tanto maggiore sarà la percezione e la comprensione di ciò che prova quella persona. "Il principio generale", come spiega Goleman, è il seguente: "più simile è lo stato fisiologico di due persone in un certo momento, più facilmente esse sono in grado di percepire le sensazioni reciproche" (Goleman, 2020, p. 31). Si fa qui riferimento a quello che Titchener definì "mimetismo motorio", rifacendosi non tanto al significato greco del termine *empátheia*, cioè "sentire dentro", quanto alla sensazione che scaturisce dall'imitazione fisica della sofferenza altrui, capace di evocare poi gli stessi sentimenti anche nell'imitatore (Goleman, 2015). È in questo contesto che si attua la distinzione tra *sympátheia*, quella che potremmo definire "empatia cognitiva", cioè la compassione che proviamo nel comprendere come si sente un'altra persona, senza però dividerne la sofferenza, e la preoccupazione empatica, quella che ci spinge ad agire per aiutare l'altro (Goleman, 2015; 2016).

Grazie all'empatia, veicolata attraverso le emozioni che fungono da mediatore nella nostra relazione con gli altri, è possibile per un insegnante mettersi nei panni degli studenti e promuovere degli insegnamenti che siano modellati sui loro talenti. Come ricorda Goleman (2020, p. 36) "sentire *con* ci spinge ad agire *per*". Quindi, per un docente che desideri agire per i propri alunni, trovare delle strategie per migliorarne le prestazioni, il rendimento e, più in generale, il benessere a scuola, può essere utile sentirsi, in qualche modo, come si sentono loro. Ma l'empatia senza l'azione potrebbe non essere sufficiente: il rischio per noi abitanti di una civiltà moderna è quello di relazionarci con chi è in difficoltà, mantenendo una certa distanza, quella dell'empatia cognitiva, cioè razionale (Goleman, 2020). Da qui la decisione di far sperimentare, attraverso la via del corpo, le sensazioni che un disturbo di apprendimento può suscitare.

Tra i principali DSA la disgrafia è l'unica che riguarda l'ambito della motricità e, dunque, afferendo a una sfera in qualche modo corporea si può tentare di riprodurla senza l'ausilio di strumenti tecnologici. La simulazione dello stato corporeo

relativo consentirebbe dunque di ricostruire le emozioni provate da altri servendosi del processo che sta alla base dell'empatia (Damiani, Santaniello e Gomez Paloma, 2015). Ma come simulare di essere disgrafici? La disgrafia è un disturbo della grafia intesa come abilità grafo-motoria. Consiste cioè proprio nella difficoltà a realizzare il tratto grafico sul foglio e di per sé coinvolge i movimenti scrittori, la posizione e la postura che adottiamo nello scrivere, la pressione e l'impugnatura della penna, le abilità visuo-motorie nell'organizzazione dello spazio.

Un espediente che permetterebbe di avvicinarsi alla riproduzione di un *deficit* grafo-motorio può essere quello di scrivere con la mano non dominante. L'ipotesi dalla quale siamo partiti ci ha suggerito che facendo scrivere una persona con la sua mano non dominante, questa avrebbe dovuto confrontarsi con gli aspetti che coinvolgono la motricità fine, la difficoltà di impugnatura, di organizzazione dello spazio, che interessano per l'appunto le persone con disgrafia.

Perché interrogarsi sulla disgrafia oggi, quando il disturbo della scrittura a mano può essere risolto mediante l'uso di computer e strumenti digitali? Per cominciare, la disgrafia è un disturbo che in alcuni casi può migliorare con l'allenamento; inoltre, la scrittura a mano ha a che fare con lo sviluppo cognitivo e psicologico dell'individuo e non a caso essa viene usata a scopo terapeutico in psicologia e psicoanalisi in quanto in particolare il corsivo ci mette in contatto con il nostro io profondo ed è un mezzo di conoscenza di sé; infine, essa rappresenta un enorme patrimonio culturale fonte di studi e riflessioni antropologiche. Per tutte queste ragioni, si ritiene che la scrittura manuale non vada trascurata, a maggior ragione nella manifestazione di un disturbo quale la disgrafia che tanto può rivelarci sull'individuo che ne fa esperienza.

6 Lo studio di caso

Il presente contributo si configura come un caso-studio che consente di analizzare da vicino e in maniera approfondita un singolo soggetto allo scopo di ottenere un resoconto che sia il più dettagliato possibile. Infatti, nello specifico ci si è proposti di analizzare i vissuti di un soggetto, una docente di scuola superiore, durante alcune sessioni di scrittura effettuate con la mano non dominante per poter comprendere ciò che provano le persone affette da un disturbo della scrittura a mano. Si tratta quindi di un singolo caso studio che viene esaminato in un periodo di tempo definito (corrispondente a sette giorni) attraverso la raccolta di eventuali percezioni, sensazioni o emozioni evocate dalla consegna.

Nello specifico, è stato chiesto alla partecipante di rispondere alle seguenti domande:

1. Quali sono le sensazioni che emergono quando, simulando la disgrafia, si copia un testo per iscritto con la mano non dominante?
2. La grafia è migliorata nel corso dei sette giorni?

Per rispondere alla prima domanda sono stati utilizzati un questionario a risposta chiusa e un diario di bordo, entrambi compilati dalla partecipante alla fine di ogni sessione di scrittura. Il questionario ha fornito dati quantitativi, che hanno consentito di estrapolare una frequenza delle sensazioni provate per avere un quadro che indicasse quale fosse la sensazione provata più spesso (ad esempio, fatica, piacere, dolore, soddisfazione, frustrazione ecc.), ovvero se una determinata sensazione fosse aumentata o diminuita nel corso dei sette giorni. Tuttavia, per ricavare un'immagine più approfondita e più introspettiva delle percezioni sperimentate, e per un'opportuna triangolazione dei dati, tale analisi è stata integrata con i dati emersi da un diario contenente delle annotazioni sulle sensazioni provate alla fine di ogni singola sessione.

Per rispondere al secondo quesito, ci si è serviti di due *set* di osservazioni, oggettive e soggettive. In accordo con il metodo indicato da Russo *et al.* (2012) per l'effettuazione di una diagnosi di disgrafia, le osservazioni oggettive sono servite per valutare la fluidità, cioè la velocità di scrittura, che è stata misurata con un cronometro per stabilire il tempo impiegato a completare il compito di copiatura di volta in volta. Le osservazioni soggettive sono state affidate a dei giudici esterni che hanno stimato la qualità del segno grafico rispondendo a un sondaggio che valutava la leggibilità del testo prodotto dall'insegnante-partecipante. I giudici esterni, opportunamente resi anonimi, sono stati reperiti, su base volontaria, tra gli studenti di una scuola secondaria di secondo grado.

Procedura

Per comodità d'uso e familiarità con lo strumento, sia le risposte al questionario, sia le osservazioni dei giudici sulla leggibilità sono state raccolte mediante "Google Moduli". Il diario di bordo è stato compilato dalla docente-partecipante a mano con scrittura corsiva su un comune taccuino a righe. Infine, le osservazioni sulla fluenza sono state raccolte su un documento di testo all'interno di una tabella e poi trasferiti su un foglio di calcolo.

In relazione al primo quesito, si precisa che il questionario ha preso in esame una serie di considerazioni legate più al profilo fisico dello scrivere, valutando parametri come la contrazione di muscoli, la fatica, il dolore, il respiro, la pressione sul foglio, il tratto grafico, l'impugnatura della penna, la presa, la posizione della mano, il controllo del gesto e lo svolgimento complessivo del compito. L'analisi delle domande a risposta chiusa dei questionari compilati giornalmente alla fine del compito ha permesso di evidenziare l'evoluzione di tali fattori durante il lasso di tempo preso in considerazione. Si è valutata, in particolare, la frequenza di determinate risposte per capire quali fossero le sensazioni rilevate più spesso di altre.

Per quanto riguarda invece l'indagine introspettiva, è stato compilato un diario di bordo in maniera non strutturata, a mano libera e in corsivo, per far sì che il pensiero, insieme a tutte le percezioni e sensazioni provate, potesse fluire in maniera il più possibile diretta e senza troppi condizionamenti dalla mente al foglio. La triangolazione di questi due insiemi di dati, uno di tipo più analitico e uno di

tipo introspettivo, ha fornito come esito la maggiore o minore frequenza di certe sensazioni, emerse in primo luogo in maniera sintetica dai questionari e successivamente in maniera più dettagliata attraverso le parole del diario di bordo.

Per rispondere al secondo quesito sono stati presi in esame due parametri fondamentali per la valutazione della disgrafia, vale a dire la fluenza, cioè la velocità di scrittura, e la leggibilità. Per valutare la fluenza è stata utilizzata una scheda di osservazione annotando la data della sessione di scrittura e il tempo impiegato per la copiatura del testo misurato con un cronometro digitale. La comparazione dei dati raccolti nell'arco dei sette giorni ha così consentito di valutare se la velocità di scrittura fosse aumentata o diminuita nel corso del tempo. Per quanto riguarda invece la leggibilità, in accordo con Russo *et al.* (2012, p. 1) secondo cui

Per una valutazione di I livello relativamente alla qualità (o leggibilità) della grafia, è possibile fornire un giudizio circa la leggibilità del testo, facendo assegnare a due giudici indipendenti una valutazione globale in termini di leggibilità,

si è ritenuto quindi più opportuno far giudicare la leggibilità a dei giudici esterni, idealmente scevri di pregiudizi. Tali giudici sono stati selezionati tra alcuni studenti di scuola secondaria.

Materiali

I testi scelti per la copiatura, necessariamente esenti da diritto d'autore, sono stati tratti da sette diverse favole di Esopo reperite *online* al *link* riportato in bibliografia; ognuna di esse è stata successivamente ridotta a una lunghezza di cento parole esatte a partire dall'inizio della storia. Si è ritenuto opportuno servirsi di una stessa quantità di parole seppur differenziando il contenuto, per una serie di motivazioni atte a conferire maggiore validità all'indagine. L'uguale lunghezza dei testi è considerata una necessità non trascurabile, infatti, perché la misurazione della fluenza prende in considerazione il tempo in cui il compito di copiatura viene completato e per avere dei dati comparabili è stato quindi necessario che i testi fossero di una stessa misura. La decisione di non copiare un unico testo per sette volte, ma di selezionare dei testi diversi, scaturisce da due ragioni. La prima deriva dall'ipotesi che, se si copiasse sempre lo stesso testo, la conoscenza pregressa di esso avrebbe potuto facilitare il compito. La seconda è invece di natura estrinseca, volta a fare in modo che i giudici al momento di valutare la leggibilità del testo non si trovassero a leggere sempre lo stesso contenuto, perché ciò li avrebbe facilitati nell'interpretazione dello stesso e avrebbe quindi inficiato la validità del loro giudizio.

Le penne utilizzate sono principalmente a inchiostro liquido (di colore blu o rosso) per favorire una migliore scorrevolezza sul foglio, con una punta di 0.7 mm e gommino per l'impugnatura.

Il cronometro impiegato per misurare il tempo di esecuzione del copiato è un normale cronometro digitale reperibile all'interno di un qualsiasi telefono cellulare.

Per la copiatura dei testi e il diario di bordo sono stati utilizzati un comune



quaderno a righe formato A4 e un taccuino a righe formato A5.

Partecipanti

Oltre alla docente, cioè il soggetto che svolgeva le prove di scrittura, hanno preso parte in qualità di giudici tre alunni di una scuola secondaria di secondo grado di Rimini, che si sono dichiarati disponibili su base volontaria.

Considerazioni etiche

Il rispetto nei confronti dei partecipanti è stato osservato durante tutte le fasi della stessa. Si è ottenuto il consenso informato prima dell'inizio dell'indagine e a tutti i partecipanti è stato ricordato che, qualora lo desiderassero, avrebbero potuto ritirarsi in qualsiasi momento. La riservatezza è stata garantita attraverso una memorizzazione sicura e confidenziale dei dati personali. Tutti i dati sono stati resi anonimi. Ai partecipanti è stato comunicato che a conclusione dello studio sarebbero stati informati dei risultati.

7 Risultati e discussione

Sicuramente le informazioni più utili per comprendere tutti i dati raccolti sono quelle relative al diario di bordo.

Dall'analisi dei questionari sulle sensazioni provate in relazione a tensione dei muscoli, fatica, dolore, respirazione, piacevolezza o frustrazione nello svolgere il compito, e delle caratteristiche più tecniche dello scrivere, come la pressione, il tratto, la presa, la posizione della mano o impugnatura, e il controllo del gesto, emerge che la scrittura con la mano sinistra non è risultata mai del tutto piacevole, ma neanche spiacevole (in 3 sessioni su 7 l'attività è stata giudicata indifferente) e non ha causato la sensazione di estrema fatica che ci si aspettava.

Benché la presa della penna non fosse sempre rigida, si è osservato che una forte pressione sul foglio e un'impugnatura scomoda hanno generato un tratto che procedeva a scatti nella quasi totalità delle prove somministrate (5 volte su 7). Per quanto riguarda il controllo del gesto, non è difficile intuire che lo stesso, inizialmente ritenuto pessimo o scarso, sia leggermente migliorato con il passare dei giorni, anche se non si è mai raggiunta la totale padronanza (in una scala a cinque punti, 4 volte su 7 viene giudicato scarso). Questi dati trovano riscontro nelle pagine del diario, dove si evidenzia come le sensazioni negative più frequenti siano la lentezza, il procedere a scatti o con arresti della penna sul foglio, la mancanza di controllo del gesto o della mano, e la cattiva qualità del segno grafico prodotto; fattori questi dai quali scaturiscono molto spesso sensazioni di frustrazione e dispiacere:

Alcuni nessi di lettere li leggo meglio di altri, in maniera più fluida, mentre per alcune parole sono costretta a separare lettera per lettera o sillaba per sillaba. Ciò dispiace, è come arrestarsi di continuo, non essere capaci di portare a termine un compito. [Quinto giorno]

La frustrazione per me deriva soprattutto dalla mancanza di controllo che non mi permette di vedere una bella grafia, né di gestire le lettere che vanno oltre il rigo. A volte le compongo in un verso, a volte in un altro, a seconda della parola. Vedere le lettere spigolose o sentire che scrivo a scatti mi reca fastidio. E giudicare brutta la mia grafia non mi provoca piacere nello scrivere, quello stesso piacere che provo quando scrivo con la destra. [Sesto giorno]

È generalmente presente man mano che ci si avvicina alla fine del testo anche un progressivo peggioramento della grafia dovuto alla stanchezza.

La sensazione generale è che all'inizio del compito io riesca ad avere una grafia migliore e più comprensibile. Mentre, verso la fine, quando sono più stanca, la grafia peggiora, ho meno controllo della mano e del gesto e non mi interessa più produrre qualcosa di bello, ma miro solo a terminare il compito. [...] Sicuramente, bisogna tenere in considerazione il fatto che i compiti lunghi possano stancare un disgrafico. [Quarto giorno]

Stanchezza che tuttavia non è da ascrivere alla fatica o al dolore, perché il diario conferma appunto i risultati dei questionari, dove già non erano state rilevate particolari sensazioni di questo tipo: fatica leggera (5 volte su 7) o assente (2 volte), insieme ad assenza di dolore (5 volte su 7) o poco dolore (2 volte). Si può supporre allora che tale stanchezza sia dovuta più che altro alla mancanza di padronanza del gesto, alla necessità di imparare a gestire l'impugnatura e il controllo, e di apprendere a vergare le lettere. Il dato più interessante, che ricorre in assoluto con maggiore frequenza, infatti, emerge proprio a questo proposito ed è legato alla sensazione di regredire all'età anagrafica di quando tradizionalmente si impara a scrivere:

Mi sembrava di essere tornata bambina, una bambina che sta imparando a scrivere. Chissà se anche un disgrafico si sente così? Chissà se nella personalità è portato a sentirsi sempre un po' infantile? In quel caso, allora, sarebbe del tutto da evitare la scrittura a mano, meglio fargli usare il computer, perché si sentirebbe sminuito di fronte ai compagni. Mi riferisco alla fascia di età degli adolescenti, che sono gli alunni che ho a scuola. [Primo giorno]

Mi sono sentita riportata a quando ero bambina e imparavo a fare le lettere, la mano era incerta, tremolante, c'era paura di sbagliare. Penso che un ragazzo che scriva così possa sentire vergogna, imbarazzo per la propria grafia che non è al passo con quella degli altri. Di conseguenza capirei se avesse voglia di nascondere il suo scritto, di non mostrarlo, per vergogna appunto. La lentezza sicuramente ti impedisce di tenere il passo con la lezione. [Terzo giorno]

Inoltre, permane quella sensazione di bambina che sta imparando a scrivere. Rivivo quella insicurezza nel vergare le lettere che non mi permette di fare dei cerchi precisi, le lettere sono molto spigolose. Oltre a questo, ho notato come delle volte la mano vada per conto suo, cambia direzione nel formare una lettera a seconda del momento e io la devo seguire se non voglio che il flusso venga interrotto di continuo. [Quarto giorno]

È da ritenere che sia questa l'emozione più significativa emersa durante lo studio la cui menzione ricorre infatti ben nove volte nel diario e rappresenta uno dei punti che richiedono una riflessione approfondita. La sensazione di regredire allo *status* infantile, cioè di una persona che si trovi ad apprendere la scrittura per la prima volta, come se fosse alle scuole elementari, ha suscitato diversi interrogativi nella partecipante. Il sentirsi bambini quando si scrive può, ad esempio, portare a un abbassamento della propria autostima? Il tratto incerto e tremolante, la difficoltà nel controllo del gesto, il giudizio negativo sulla qualità della propria grafia, che impatto hanno nella vita di una persona disgrafica? Sarebbe interessante prima di tutto capire se, per un adolescente disgrafico, il fatto di sentirsi infantile nel momento in cui scrive manualmente possa avere ripercussioni anche sul suo comportamento nella quotidianità. In altre parole, sarà egli portato ad avere atteggiamenti infantili anche al di fuori del compito scritto, nel suo modo di essere e rapportarsi con gli altri? Si sentirà insicuro o demotivato? Nella vita di tutti i giorni, spiega Tencati, il bambino disgrafico possiede livelli di autonomia piuttosto bassi rispetto all'età cronologica:

Le difficoltà di coordinazione dinamica e visuo-motoria interferiscono infatti nelle sue prestazioni che risultano goffe, impacciate, lente e imprecise (Tencati, 2013, p. 125).

Se, peraltro, i genitori intervengono per anticipare ed eseguire le azioni al posto del bambino, questi interventi avranno ripercussioni sulla sua autonomia. È stato frequentemente riscontrato, infatti, che i bambini disgrafici trovano complicato eseguire autonomamente attività quotidiane come vestirsi, lavarsi, prepararsi lo zaino, compiere gesti che richiedono una coordinazione oculo-manuale e motoria come tagliarsi la carne o allacciarsi le scarpe, orientarsi nello spazio, tenere in ordine le proprie cose, gestire il proprio tempo ed essere puntuali.

Un'ulteriore riflessione scaturisce poi dal fatto che durante l'esecuzione dei copiati la partecipante ha provato frustrazione, fastidio, insoddisfazione, tutte sensazioni legate strettamente a quel momento, dato che tale condizione sarebbe sparita qualora fosse tornata a scrivere con la destra. Ma una persona che presenta il disturbo di disgrafia, e che quindi è costretta a convivere per sempre, si porta dietro questa frustrazione, questa scarsa autostima? E sapendo che non necessariamente potrà migliorare proverà rassegnazione? Sarà una persona meno determinata, meno combattiva di altre? In effetti, come conferma Tencati (2013, p. 124) a proposito di alunni con disturbo di disgrafia:

[...] l'esperienza scolastica è stata una somma di insuccessi e frustrazioni, l'alunno ha maturato nei confronti della scrittura, atteggiamenti di rifiuto e scarsa fiducia nelle proprie possibilità di recupero. La scuola appare ai suoi occhi come un mondo di parole scritte, un mondo al quale lui non ha libero accesso e nel quale si sente estraneo e non integrato.

Pertanto, quando i docenti, per semplificarli il compito, lasciano che un alunno disgrafico scriva in stampato maiuscolo anziché in corsivo gli trasmettono un messaggio di esclusione, come a dire "Noi andiamo avanti, tu rimani indietro" o

“Noi diventiamo grandi, tu rimani piccolo”. Appare, quindi, a ben vedere, poco consigliabile privare il bambino/adolescente disgrafico dell’esperienza della scrittura corsiva, un’esperienza importante e motivante, che lo avvicina ai coetanei (Tencati, 2013), anche se non è sempre facile trovare il giusto equilibrio tra l’evitare di metterlo in imbarazzo chiedendogli di svolgere un’attività che lo mette a disagio e il dispensarlo da determinate richieste con il rischio che possa sentirsi escluso o emarginato.

Gli interrogativi emersi sono tutti interrogativi legittimi, che mettono in relazione la scrittura manuale con il nostro inconscio, con il nostro io più profondo e che hanno spinto la partecipante, dopo questa esperienza, a riconsiderare il proprio approccio in classe con questi studenti e a non prendere alla leggera richieste apparentemente fatte per il bene dell’alunno, come quella di provare a fare scrivere manualmente una persona disgrafica allo scopo di migliorare la grafia con l’allenamento. Tale considerazione è emersa prepotentemente a seguito di un’altra emozione suscitata dal mettersi nei panni di una persona disgrafica. Quest’emozione, verificatasi subito dopo il primo copiato, è stata descritta dalla partecipante come “paura che il cervello fosse andato in tilt”. Una sensazione talmente forte da farle ipotizzare di dover interrompere la collaborazione a seguito di una compromissione dei propri circuiti neurali e della perdita di abilità di scrittura *tout court*. Dopo lo svolgimento del copiato effettuato con la mano sinistra per simulare la condizione di disgrafia, al momento di registrare le proprie sensazioni a caldo sul diario la partecipante riferisce di aver ripreso a scrivere con la mano destra. Subito dopo le prime battute intuisce che qualcosa non va: il cervello non riesce a dare ordini alla mano destra che, pertanto, si muove per conto suo quasi come fosse la sinistra:

Non riesco a dare la giusta direzione alle lettere che scrivevo, facendo ruotare il polso in senso contrario rispetto a quando scrivo normalmente. Non avevo il controllo della situazione, del gesto, e il cervello sembrava entrato in confusione, come se fosse andato in *tilt*. A quel punto, mi sono imposta di concludere comunque il lavoro, portando così a termine la registrazione delle mie sensazioni sul diario, ma alla fine mi sentivo in qualche modo turbata, quasi sconvolta. [Primo giorno]

In realtà nessun problema o danno neurologico può essere provocato da questo tipo di attività; semplicemente la rappresentazione delle lettere era stata perturbata dall’esercizio con l’altra mano. Si tratta di una sensazione passeggera dovuta al fatto che la scrittura è un processo automatico e questa eccessiva concentrazione nello sforzo da parte della docente ha generato una certa confusione. A differenza di una persona affetta da disturbo della grafia, però, la partecipante sarebbe diventata rapidamente abile a scrivere con la sinistra grazie alla capacità plastica del cervello. In effetti, i dati hanno poi confermato questa ipotesi, se pensiamo che dopo solo sei esercitazioni, al settimo giorno di prova, la scrittura è apparsa notevolmente più leggibile (elaborato decodificato correttamente e senza sforzo da parte di tutti e tre i giudici) e la qualità del segno grafico decisamente migliore (giudizio di ottimo da parte dei tre giudici).



Questa esperienza così intensa ha fatto sì che la prospettiva iniziale della partecipante si modificasse cambiando radicalmente il modo di vedere l'introduzione del computer a scuola e il suo utilizzo in relazione alla compensazione della disgrafia o di difficoltà di scrittura. La letteratura sull'argomento evidenzia spesso i benefici della scrittura manuale a discapito della scrittura digitale a livello cognitivo (Longcamp *et al.*, 2005; James e Atwood, 2009; Berninger, 2012; Mueller e Oppenheimer, 2014), ma in questo caso la paura di perdere l'abilità di scrivere con la mano destra, e quindi di scrivere *tout court*, ha messo in evidenza come il computer permetta a chiunque che non sia in grado di scrivere a mano di esprimersi comunque attraverso la scrittura e di poter trasferire i propri pensieri su un foglio, ancorché digitale e non di carta:

Naturalmente ero sola e la lentezza non mi creava più di tanta frustrazione, ma mi immagino in una classe, con tutti gli altri che vanno avanti e io che rimango indietro. Non riesco a terminare il compito, abbandono già prima della metà, specialmente se è un dettato. Io posso esprimermi con la destra, ma un disgrafico non ha un'altra scelta. Non può trasferire i pensieri sul foglio velocemente, il pensiero corre, la mano deve stargli dietro. E allora ben vengano le tastiere dei computer. [Primo giorno]

Tale conclusione, senz'altro ovvia, è però significativa, perché è stata compresa attraverso il corpo, attraverso la via delle emozioni, piuttosto che con la logica della ragione, senza la distanza che proviene dall'empatia cognitiva per dirla con Goleman (2020).

Cionondimeno, l'esperienza non è stata del tutto negativa; al contrario, numerose sono state le sensazioni positive provate. Si è registrata soprattutto una sensazione di piacevolezza, associata al ridere, alla contentezza e alla leggerezza nello svolgere il compito. Inizialmente queste emozioni positive erano legate alla novità, al fatto di eseguire qualcosa di completamente nuovo e sconosciuto che provocava anche insolite sensazioni, mentre al contempo, inaspettatamente, la partecipante si accorgeva che non si trattava di qualcosa di doloroso o faticoso.

Quando ho ricopiato il testo con la destra ho notato che mi facevano male l'avambraccio e le dita all'altezza dell'impugnatura. Credo che ciò sia dovuto al fatto che con la destra scrivo più velocemente. Non ho provato questi fastidi con la sinistra, non mi fa male niente. [Secondo giorno]

Successivamente, la percezione di piacere è stata messa in relazione anche con la soddisfazione scaturita dai continui e progressivi miglioramenti nel corso del tempo.

Non ho provato né ansia né frustrazione, ma solo piacere nei piccoli miglioramenti. [Secondo giorno]

Vedere che le lettere mi riuscivano bene mi dava soddisfazione ed era quindi piacevole svolgere il copiato. [Settimo giorno]

A tali miglioramenti si ascrive anche una maggiore motivazione nel portare avanti lo studio.

In effetti, solo oggi, vedendo i miglioramenti ho provato un senso di piacere nello svolgere il mio compito, gli altri giorni sono stati piuttosto piatti, ad eccezione del primo che mi ha provocato forti emozioni. [Settimo giorno]

Con l'incremento della pratica nel corso dei giorni sono stati notati una maggiore fluidità, una maggiore leggibilità e un tratto esteticamente più apprezzabile.

Le sensazioni di oggi? Maggiore controllo del gesto, maggiore fluidità, grafia più bella da vedere rispetto al passato. Più lenta nello scrivere a favore di un tratto più bello e comprensibile. [Terzo giorno]

A conferma di quanto detto sopra si rileva come una delle emozioni più salienti notate nel corso dello studio è stata la quasi totale assenza di dolore alla mano o al braccio e di fatica. Questa percezione già emersa dal questionario e poi confermata dal diario di bordo non era prevedibile, anzi ci si attendeva forse il contrario. Agli insegnanti viene spesso raccomandato di evitare di far scrivere dettati o far prendere appunti agli allievi disgrafici perché questi possono facilmente stancarsi o provare dolore o fastidio nello scrivere. In effetti, però, de Ajuriaguerra *et al.* (1989) hanno classificato i disgrafici sotto cinque diverse categorie, tra le quali rientrano anche i soggetti con disturbo di disgrafia che però non riferiscono particolari fastidi nel prendere appunti. Ora, pur tenendo conto che il nostro studio non è stato condotto su una persona con disturbo di disgrafia è possibile affermare che ciò che è accaduto possa avvicinarsi al caso descritto da de Ajuriaguerra (cfr. Cassarino, 2021); in altri termini, i soggetti disgrafici non sono tutti uguali e la disgrafia non si manifesta solo con rigidità, fatica, dolore, come nei casi più comuni. Secondo la classificazione di de Ajuriaguerra *et al.* (1989), infatti, la disgrafia può manifestarsi in molteplici forme che variano dalla scrittura spigolosa, tesa, senza scioltezza nella progressione, a una irregolare, allargata e incerta, a un'altra disordinata, imprecisa, sproporzionata, fino a quella lenta e precisa, che spesso sfugge al sospetto di disgrafia perché appare leggibile. Ebbene, come afferma Cassarino (2021, p. 112), anche “queste scritture necessitano di un intervento riabilitativo perché troppa lentezza non permette di eseguire un lavoro nei tempi richiesti ed esige un notevole dispendio di energia”.

I risultati dei questionari, infatti, mostrano come a fronte di una forte pressione sul foglio (5 risposte su 7) si sia verificata l'assenza di tensione dei muscoli del braccio in quasi la metà delle sessioni, accompagnata come abbiamo visto da assenza di fatica, assenza di dolore alla mano, e respirazione nella norma (5 volte su 7). Per quanto riguarda la fluenza si è visto, appunto, che essa non dipende soltanto dalla frequenza dell'esercizio e che non necessariamente aumenta con il passare del tempo. Al contrario, si è notato come lo scritto dell'ultimo giorno abbia richiesto addirittura un tempo maggiore rispetto a quello completato il primo giorno. L'ultimo scritto è però quello che mostra una qualità grafica maggiore di tutti gli altri e che nella valutazione della leggibilità riporta ottimi giudizi, a differenza del primo. In considerazione di ciò e in base ai dati in nostro possesso è quindi possibile affermare che la leggibilità sia andata a scapito della fluenza e che



a fronte di un avanzare a scatti e con arresti ci sia stato un procedere più scorrevole ma più lento. Caratteristiche queste presenti nei disgrafici etichettati come “lenti e precisi”, i quali cercano la precisione a scapito della scorrevolezza, mostrando così di non aver acquisito la padronanza del gesto (Cassarino, 2021). Le disgrafie, dunque, non sono tutte uguali e individuare la categoria alla quale appartiene una persona con disgrafia è necessario per attuare un intervento efficace. Inoltre, i diversi tipi di disgrafia sono spesso collegati a diverse caratteristiche psicologiche, alle quali è necessario accostarsi per poter comprendere appieno le persone con cui ci troviamo a interagire quotidianamente, come sottolinea ancora Cassarino (2021). Integrare le nostre osservazioni con i colloqui con la persona che intendiamo aiutare e le informazioni sul tipo di disgrafia ci permetterà di individuare le strategie più appropriate per stimolare il soggetto a superare le difficoltà in un clima di fiducia e collaborazione.

In conclusione, si può affermare che l'esperienza è stata senz'altro significativa, giacché ha permesso di cogliere degli aspetti non prevedibili, grazie alla scelta di compenetrarsi nella persona che presenta difficoltà nella scrittura manuale. Sotto un altro angolo di visuale è doveroso osservare che lo studio ha suscitato un forte impatto emotivo nella docente partecipante e ha promosso un cambiamento della prospettiva con la quale inizialmente si era approcciata a questa tematica.

8 Considerazioni conclusive

L'esperienza descritta sembra seguire il precetto di Marinella Sclavi (2003): “Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista: se vuoi vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista”. Per “uscire dalle cornici di cui siamo parte” che ostacolano la nostra capacità di ascoltare, comprendere e accogliere la diversità l'utilizzo della simulazione descritta risulta così particolarmente efficace anche al fine del cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti.

La simulazione viene talvolta assimilata al *role playing*, ma nel caso di questo studio il maggior impatto formativo deriva proprio dal fatto che a differenza del *role playing* il soggetto non recita un copione ma viene situato di fatto nei panni dell'altro. Si è consapevoli del fatto che la simulazione utilizzata in questo studio non può certamente mimare in modo preciso le condizioni neuropsicologiche di soggetti con disgrafia e che scrivere con la mano non dominante non equivale ad essere disgrafici (Cassarino, 2021), se non altro perché quando si usa la mano dominante è attivo un emisfero e quando si usa la mano non dominante vengono attivati entrambi gli emisferi; tanto più che proprio per questa ragione tale condizione da qualche decennio viene utilizzata come tecnica neuroriabilitativa all'interno della *Constraint Induced Movement Therapy* (CIMT). Peraltro, ciò che si desidera è indurre l'immedesimazione e promuovere il cambiamento di prospettiva attraverso il movimento scrittorio e le emozioni e i vissuti suscitati.

Il paradigma utilizzato è stato pensato per una efficace formazione all'inclusione di educatori e insegnanti, ma può similmente essere applicato con profitto per la sensibilizzazione di tutti gli scolari in classi con alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento o più in generale disabilità per la creazione di un clima di classe inclusivo e per affrontare o prevenire pregiudizi e fenomeni di esclusione, di incomprensione o di bullismo.

Infatti, se il notevole incremento del numero di allievi certificati per Disturbi Specifici dell'Apprendimento che frequentano le scuole di ogni ordine e grado e l'università in questi anni va generalmente di pari passo con una maggior sensibilità, attenzione e inclusività nei confronti di tali alunni, nondimeno fa anche sorgere talvolta negli stessi insegnanti e in altri alunni fenomeni perniciosi, ovviamente per lo più sottaciuti verbalmente perché *politically incorrect* ma frequentemente agiti con ostilità più o meno velata, di insofferenza, incomprensione, rifiuto se non di vere e proprie rimostranze nei confronti di quelle che sono erroneamente percepite come delle "facilitazioni" a loro dedicate, rappresentate prevalentemente dalla adozione di strumenti compensativi e misure dispensative. Sono atteggiamenti del contesto pericolosi, perché possono determinare negli studenti con DSA un rifiuto nei confronti dell'uso degli strumenti compensativi indispensabili per i loro apprendimenti, per il loro sviluppo cognitivo e la loro personalità. L'angoscia profonda che la partecipante riferisce a un certo punto della presente esperienza quando teme di non ritornare più normale e di restare per sempre così ci indica una possibile spiegazione dell'origine di questi atteggiamenti in una paura profonda di queste condizioni comportamentali atipiche. Invece, come afferma Cottini (2018), per favorire l'integrazione di alunni anche con disturbi del neurosviluppo deve essere sfruttata una risorsa fino a oggi frequentemente sottovalutata, "i compagni di classe, con indubbi vantaggi di questa strategia non sono solo per lo studente diversamente abile ma anche per i suoi compagni" che, grazie a questa esperienza, possono sperimentare la "diversità" in un contesto controllato come la classe.

L'esperienza presentata in questo lavoro come uno strumento per la formazione all'inclusività può essere considerata anche uno studio pilota per ricerche future di approfondimento con metodi sperimentali rigorosi estesi a diverse tipologie di soggetti, con campioni adeguati a caratteristiche e numerosità.

Il presente contributo è stato concepito ed elaborato in modo congiunto dai tre autori. La stesura dei paragrafi "L'insegnante di qualità", "Le competenze emotive", "La simulazione nella formazione" viene attribuita a Barbara Tognazzi, la stesura dei paragrafi "L'esperienza svolta", "Lo studio di caso", "Risultati e discussione", a Maria Marino, e la stesura dei restanti paragrafi a Mario Rizzardi.

Riferimenti bibliografici

- Agosta R., Mancini G., Naldi A. (2021). *Insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria. Un approccio psicodinamico*. Bologna: il Mulino.
- Ajuriaguerra J. de, Auzias M., Coumes F. (1989). *L'écriture de l'enfant. Tome I. L'évolution de l'écriture et ses difficultés* (4e éd.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Berninger V. (2012). Strengthening the mind's eye: The case for continued handwriting instruction in the 21st century (pp. 28-31). *Principal. National Association of Elementary School Principals*. www.naesp.org.
- Bion W.R. (1962). A theory of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43, pp. 306-310.
- Cassarino S. (2021). *Il piacere di scrivere a mano. Fisiologia e pedagogia della scrittura, prevenzione della disgrafia*. Torino: Il Leone Verde.
- Commission of European Communities (2007). *Final Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussel.
- Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, a. VIII, n. 14, pp. 83-105.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*.
- Goleman D. (2015). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman D. (2020). *Intelligenza sociale*. Milano: Rizzoli.
- Goleman D., Senge P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli.
- Immordino-Yang M.H., Damasio A.R. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1, pp. 3-10.
- Kolb A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- James KH., Atwood TP. (2009). The role of sensorimotor learning in the perception of letter-like forms: tracking the causes of neural specialization for letters. *Cogn. Neuropsychol.* Feb 26(1), pp. 91-110.
- Longcamp M., Zerbato-Poudou M.T., Velay J.L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: a comparison between handwriting and typing. *Acta psychologica*, 119(1), pp. 67-79.
- Mancini G., Trombini E. (2017). *Intelligenza emotiva. Teoria, ricerca e intervento nei contesti psico-educativi*. Bologna: CLUEB.
- Matera C., Nerini A., Di Gesto C., Policardo G.R., Maratia F., Dalla Verde S., Sica I., Paradisi M., Ferraresi L., Pontvik D.K., Lamuraglia M., Marchese F., Sbrillo M., Brown R. (2021). Put yourself in my wheelchair: Perspective-taking can reduce prejudice toward people with disabilities and other stigmatized groups. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(3), pp. 273-285.

- Moses J.W., Knutsen T.L. (2012). *Ways of knowing: competing methodologies in social and political research* (2nd. ed). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Association for Psychological Science*, vol. 25(6), pp. 1159-1168.
- OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Piu A. (2002), *Processi formativi e simulazione. Fondamenti teorici e dimensioni operative*, Roma: Monolite Editrice.
- Robson C., McCartan K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (Fourth Edition). Hoboken: Wiley.
- Russo M.R. et al. (2012). Criteri per la diagnosi di disgrafia: una proposta del gruppo di lavoro AIRIPA. In C. Vio, P.E. Tressoldi e G. Lo Presti (a cura di). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Tencati C. (a cura di) (2013). *Dislessia e altri DSA a scuola? Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.

Corpo, movimento e assi portanti della scrittura per diminuire gli errori di ortografia

Daniele Coco*, Lucrezia Piazza**

Riassunto: La scrittura manuale richiede la padronanza di molteplici competenze, tra le quali quelle motorie. Nella fase calligrafica lo sviluppo motorio si è perfezionato e ciò produce un atto scritto più preciso e disinvolto. In questa sede ci si vuole focalizzare su una ricerca qualitativa che ha coinvolto delle classi terze della scuola primaria e mostrare, attraverso il confronto tra classi sperimentali e classi di controllo, quanto l'esercizio quotidiano dello scrivere produca miglioramenti sotto vari aspetti, tra cui quelli ortografici.

Parole chiave: scrittura, educazione motoria, fase calligrafica, errori, ortografia.

English title: Body, movement and axes of writing to reduce spelling errors

Abstract: Handwriting requires the mastery of multiple skills, including motor skills. In the calligraphic phase, the motor development has reached an adequate development and this produces a more precise writing act. This paper focuses on a qualitative-quantitative research activity, which involved third graders; the comparison between control and experimental classes showed improvements in many aspects and in particular spelling improvements.

Keywords: writing, physical education, calligraphic phase, grammar errors, spelling.

1 Introduzione

Lo scrivere, per esempio, è un'attività altamente specializzata, che può essere intrapresa con un buon esito solo quando certe qualità precocemente acquisite, come una fine prensibilità e un equilibrio sedentario, sono diventate così meccaniche da non interferire con i movimenti dello scrivere (Camerucci, 2008, p. 93).

Dunque, la scrittura è un processo complesso che richiede la padronanza di competenze cognitive, linguistiche e senso-motorie. Secondo alcuni studiosi (Lavoie e Morin, 2013; Medwell, Wray, 2008), l'acquisizione della scrittura richiede la coordinazione e l'automatizzazione di alcune capacità, come quelle grafo-motorie, ortografiche, cognitive e metacognitive, che permettono al soggetto di poter gestire le attività più complesse (come il pensiero) coinvolte nella produzione di un testo.

* Università Roma Tre. E-mail: daniele.coco@uniroma3.it

** Educatrice e formatrice professionale. E-mail: luc.piazza1@stud.uniroma3.it.

Entrambi gli autori hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo e la revisione dell'articolo. In particolare, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Daniele Coco n. 1, 2, 3, 4, 5. Lucrezia Piazza n. 6, 7, 8.

L'attività grafo-motoria, soprattutto, è un elemento indispensabile per poter scrivere un testo di qualità e una mancata competenza motoria può avere delle ripercussioni sul processo di acquisizione della scrittura (Fantuzzi e Tagliacruzchi, 2009; Tortella, 2020). Gli studiosi Fantuzzi e Tagliacruzchi (2009), a tal proposito, considerano essenziale lavorare sulle competenze grafo-motorie tramite interventi che consentano lo sviluppo di capacità specifiche per l'apprendimento della scrittura, come quella oculo-manuale, ovvero la capacità di discriminazione visiva e di organizzazione dello spazio circostante.

2 L'importanza della motricità

Affinché vi sia una corretta coordinazione oculo-manuale, che permetta di scrivere e consenta allo scrivente di controllare il gesto grafico, è necessario avere uno sviluppo adeguato della motricità (Tortella, 2020; Coco, 2014).

Con il termine motricità, si intende “il complesso dei movimenti realizzati dall'apparato locomotore e si basa sulle funzioni del sistema nervoso e degli organi di senso e si realizza attraverso l'attività muscolare” (Camerucci, 2008, p. 91). Essa rimanda a movimenti motori che possono essere eseguiti con tutto il corpo (motricità globale o grossolana) o solo con alcune parti di esso, come le mani, la faccia o i piedi (motricità fine).

Per poter scrivere, è necessaria la capacità di coordinazione dei muscoli della mano e l'acquisizione della scrittura è, pertanto, riconducibile allo sviluppo della motricità fine. Quest'ultima, infatti, tramite determinate attività quotidiane, come allacciarsi i bottoni o le scarpe, impugnare adeguatamente le posate, o attività didattiche, come maneggiare il pongo, incollare, ritagliare o infilare perline per creare collane, permette di acquisire requisiti essenziali per scrivere. Inoltre si possono identificare anche altre caratteristiche come: la precisione, caratterizzata dall'isolamento di movimenti globali e di quelli fini; la forza muscolare, circoscritta alla mano e ai movimenti di estensione alla base del gesto grafico; la coordinazione neuromuscolare, ovvero quella dei muscoli agonisti e antagonisti, che danno fluidità al gesto; l'autonomizzazione, ovvero l'interiorizzazione degli schemi motori relativi ai movimenti delle lettere che permettono una più veloce esecuzione del gesto (Fantuzzi e Tagliacruzchi, 2009; Tortella, 2020).

Per scrivere in modo adeguato, il bambino deve avere le seguenti capacità (Fantuzzi e Tagliacruzchi, 2009):

1. comprensione del posizionamento delle mani e delle braccia nello spazio;
2. manipolazione e controllo delle dita per la tenuta dello strumento scrittoria;
3. coordinazione del proprio corpo, che si sposta man mano che il soggetto trascrive le lettere.

3 Fasi dell'acquisizione della scrittura

Le fasi che portano ad un'interiorizzazione della scrittura e favoriscono l'emergere di una forma propria, unica per ciascuno di noi, sono tre (Angelini, 2022):

1. fase pre-calligrafica (dai 6 agli 8 anni circa), nella quale il bambino conosce le lettere ed è in grado di riprodurle, dapprima, nella fase iniziale dell'apprendimento, con una certa rigidità e difficoltà, poi, gradualmente, con un sempre maggiore controllo e con un gesto più sciolto;
2. fase calligrafica (dagli 8 ai 12 anni circa), nella quale il soggetto ha interiorizzato il modello fornitogli dall'insegnante e sa scrivere con tutti i caratteri e con una certa rapidità e precisione;
3. fase post-calligrafica (dai 12 anni), nella quale l'individuo personalizza la sua grafia, semplificandola, e si allontana dal modello precedentemente appreso.

Benché il processo di apprendimento della scrittura cominci all'età di sei anni, quando varcherà la soglia della scuola primaria, molti saranno i requisiti essenziali per una buona acquisizione, i quali verranno appresi prima dei sei anni (Deva, 1968). Tra di essi, vi sono le competenze linguistiche, le competenze cognitive, le competenze affettive e, soprattutto, le competenze motorie.

Se tali competenze non vengono adeguatamente sviluppate tramite un buon insegnamento e una buona pratica, il bambino può riscontrare difficoltà nell'apprendimento della scrittura manuale (Venturelli, 2004).

Solo verso i dieci anni, quando si trova nella fase calligrafica, l'organizzazione dell'attività volontaria comincia a essere abbastanza armoniosa da permettere l'atto scrittorio che, sebbene non ancora rapido, è comunque già disinvolto e consente una scrittura precisa ancora non molto personale, ma non più totalmente asservita al modello. Infatti, inizialmente, l'apprendimento del gesto scrittorio richiede molta concentrazione da parte del soggetto, motivo per cui il gesto scrittorio è lento e molto teso. Non a caso, esso dà maggiore importanza al movimento di iscrizione, quindi al disegno della lettera, che fa risultare la pressione sul foglio molto pesante. Quest'ultima si alleggerisce quando subentra il movimento di progressione, che rende il tracciato più sciolto (Venturelli, 2004).

4 Competenze motorie nella fase calligrafica

Il termine *competenza motoria* fa riferimento, più che al movimento stesso, all'atto motorio, infatti

L'atto motorio è il risultato di più movimenti, eseguiti sinergicamente e in maniera fluida, che coinvolgono più articolazioni. A differenza dei movimenti, gli atti motori sono contraddistinti da uno scopo. Per afferrare una penna, per esempio, bisogna flettere il pollice e le altre dita della mano finché non se ne entra in possesso (Mandolesi, 2012, p. 25).

Russo (1985) afferma che le competenze motorie si evolvono rispetto a quelli che lui chiama i tre livelli evolutivi:

1. coordinamento (prima fase), ovvero l'aspetto organizzativo dell'atto motorio che permette al soggetto di orientarsi correttamente nello spazio;
2. inibizione alla diffusione dello stimolo (seconda fase), che egli definisce come progressiva inibizione alla diffusione dello stimolo ad altre parti corporee, dalla globalità primitiva;
3. integrazione (terza fase), in cui il soggetto è in grado di coordinare più parti corporee per eseguire più efficientemente un atto motorio.

È stato dimostrato che l'alunno, nell'acquisire un determinato schema motorio, impiega un tempo di reazione maggiore rispetto all'adulto e che tale tempo diminuisce con l'età (Hay, 1979; 1981). Infatti, egli non è in grado di svolgere due o più azioni contemporaneamente con scopi diversi. Svolgerà l'azione con schemi semplici che, progressivamente, diverranno più evoluti grazie alla modificazione della combinazione di nuove azioni motorie che permettono al soggetto di raggiungere risultati vantaggiosi in minor tempo (Russo, 1985).

In realtà, tutti questi studi non colgono l'importanza di correlare l'atto motorio alla componente affettiva: ogni movimento che il soggetto compie è la rappresentazione di ciò che egli è (Wallon, 1947; de Ajuriaguerra, 1970; Camerucci, 2008; Marzullo e Tafuri, 2022). Infatti, l'aspetto motorio di ogni essere umano è imprescindibile nello sviluppo del bambino dal momento che non è esclusivamente azione meccanica ma è atto significante, collegato con la dimensione dell'intera persona.

Dunque, parlare di atto motorio è riduttivo in quanto, per parlare di competenze motorie, è

indispensabile introdurre il concetto di attività motoria consapevole, inteso come conseguenza diretta di un atto volitivo, che dopo essere stato elaborato dal sistema nervoso, viene trasmesso al muscolo che esegue l'azione (Camerucci, 2008, p. 80).

Pertanto, bisognerà finalizzare

l'attività motoria al raggiungimento di una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie relazioni con l'ambiente esterno e con gli altri e, in particolare, alla strutturazione del proprio schema corporeo, cioè della percezione del proprio corpo e delle sue parti in relazione allo spazio, agli oggetti e alle persone (Camerucci, 2008, p. 81).

Poiché in questa sede si pone l'attenzione su una ricerca che ha coinvolto i bambini che si trovano nella fase calligrafica, si analizzerà il livello di sviluppo motorio nelle diverse fasi.

5 Corpo e movimento nell'apprendimento della scrittura

Il bambino della fase calligrafica, tra i sei e i dodici anni, si trova in quella fase che Wallon (1947) e de Ajuriaguerra (1970) definiscono *fase del corpo*

rappresentato: egli è ora in grado di rappresentare mentalmente il proprio corpo.

Questa fase, che coincide con lo stadio delle operazioni concrete, prevede la capacità di rappresentare se stesso mentalmente, con il proprio corpo, con tutte le caratteristiche di orientamento collegate, perché lo mette in relazione con lo spazio circostante (Camerucci, 2008, p. 149).

Nella fase del corpo rappresentato, il bambino riesce a pensare l'azione prima di eseguirla. Egli implementa, già a partire dai sei anni, la capacità di organizzazione spaziale dei gesti e quella temporale, e riesce così a orientarsi meglio. Controlla meglio il respiro e completa la definizione della lateralità. In generale, si può dire che diventa più consapevole di sé stesso e dello spazio circostante: diviene in grado di coordinare con maggiore efficacia e in successione movimenti e spostamenti. Pertanto, i suoi movimenti sono più coordinati, più fini, precisi e riesce meglio a integrarsi nello spazio (Marzullo e Tafuri, 2022).

Intorno agli otto anni, inizierà a possedere un buon senso dell'equilibrio anche in movimento e a organizzare movimenti strutturati di gruppo.

A dieci anni, il bambino ha ormai interiorizzato in modo consapevole l'immagine del proprio corpo durante il compimento di un'azione e ha ormai imparato gestualità e tecniche più complesse, che rientrano nelle cosiddette forme di apprendimento motorio intelligente. In questo modo, la sua attività finalmente si potrà cominciare a basare anche sulla resistenza, sulla forza e sulla flessibilità, oltre che sulla velocità, e finalmente avrà uno schema corporeo definitivo, inteso come

l'immagine che ogni persona ha del proprio corpo, nella sua globalità e nelle sue parti di riferimento a sé rispetto agli altri, alle cose, allo spazio, nel suo senso statico o dinamico (Camerucci, 2008, p. 103).

Per ciò che concerne l'apprendimento della scrittura, il bambino deve essere consapevole dei movimenti oculo-manuali necessari per scrivere. Pertanto, il maestro deve stimolarlo nelle attività motorie, con il fine di fargli controllare i propri vissuti, di conoscersi e di esplorare l'ambiente che lo circonda (Le Boulch, 1971; Marzullo e Tafuri, 2022).

Una recente ricerca (Palmis *et al.*, 2017) mostra che i soggetti tra i cinque e i dodici anni sono in una fase di sviluppo motorio in cui perfezionano sempre più il movimento, apprendono e perfezionano dunque anche la scrittura. Nel caso della scrittura, infatti, i bambini, col tempo, riescono a rendere il tracciato più automatico, che si traduce in una sequenza di movimenti molto più veloci, e a collegare le singole lettere.

Riassumendo possiamo dire che i bambini passano dall'eseguire dei movimenti singoli, ovvero scrivere singole lettere attraverso tratti imprecisi (intorno ai cinque anni), ad eseguire un controllo del movimento di scrittura, riuscendo a integrare le informazioni propriocettive mentre scrivono (intorno ai sei/sette anni). Intorno agli otto anni, la scrittura migliora anche se non molto in velocità, in quanto si fa ancora attenzione ai movimenti distali della mano. La velocità aumenta quando egli padroneggia del tutto la scrittura, intorno ai nove/dieci anni:

ormai ha memorizzato il controllo motorio, che gli permette di vedere il percorso grafico da seguire su una maggiore distanza, e lo sforzo cognitivo diviene minimo (Palmis *et al.*, 2017). Pertanto quando scrivere

diventa un'attività grafo-motoria automatica avviene l'acquisizione della propria identità manuale nello scrivere. Non appena il bambino fa propria la capacità, è in grado di organizzare gesti motori nello spazio e di determinare la giusta produzione e successione delle lettere scrivendole in modo scorrevole (Coco, 2014, p. 174).

6 *Scrivimi ancora*

Scrivimi ancora è una ricerca svolta con le classi terze, quarte e quinte dell'Istituto Comprensivo Statale di Legnaro (PD). È stata diretta dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università Roma Tre con la collaborazione di alcune insegnanti della scuola coinvolta. Il disegno della ricerca ha previsto di lavorare con classi sperimentali e classi di controllo di terza, quarta e quinta primaria. Tutte hanno partecipato a un pre-test e a un post-test composti da un dettato, una prova di comprensione della lettura con domande chiuse e aperte e una prova di completamento. I testi utilizzati sono stati selezionati, in collaborazione con le maestre, adeguando il livello di difficoltà alle differenti classi. Queste prove di scrittura erano finalizzate a mettere in evidenza eventuali differenze nella capacità di scrittura in senso motorio, linguistico e di processi di pensiero, prodotte dalla sperimentazione.

L'ipotesi generale prevedeva che le classi sperimentali, scrivendo quotidianamente per circa 20 minuti, avrebbero presentato dei miglioramenti più evidenti rispetto alle classi di controllo.

La sperimentazione ha avuto una durata di circa due mesi (dal 14 febbraio al 1 aprile 2022). Gli alunni delle classi sperimentali sono stati gradualmente introdotti ad alcuni aspetti specifici della scrittura, quali impugnatura corretta, postura da assumere durante l'attività di scrittura, concetti di spazio, forma, movimento e tratto. Inoltre, hanno dovuto sviluppare quotidianamente (dal lunedì al venerdì) un breve elaborato scritto a partire da uno stimolo predisposto dal gruppo di ricerca e ogni giorno differente (per esempio: "Descrivi una giornata allegra e spensierata"; "Qual è la tua materia preferita?"; "Una persona a cui vuoi molto bene"). La lunghezza consentita era di quattro righe in terza, cinque in quarta e sei in quinta. Gli esercizi venivano svolti su un quaderno a righe di terza, quarta e quinta.

In questa sede si prenderanno in considerazione i risultati conseguiti dai bambini delle classi terze (fase calligrafica) sugli aspetti ortografici della prova di dettato. In tutto, sono stati analizzati 40 elaborati (N=40), di cui 20 prodotti dai bambini della classe sperimentale e 20 dai bambini della classe di controllo. Per la classificazione degli errori, si è fatto riferimento a Ferraboschi e Meini (2014), che hanno suddiviso gli errori di scrittura in Fonologici, Non fonologici, Fonetici e Motori.

7 Analisi degli errori di scrittura

In generale, il gruppo sperimentale mostra un netto miglioramento nell'aspetto fonologico e meno nell'aspetto fonetico, dove invece migliora il gruppo di controllo.

Nello specifico, i risultati conseguiti dal gruppo sperimentale sono stati i seguenti (grafico 1):

- Per quanto riguarda gli errori fonologici:
 - il 40% dei casi migliora in sostituzione di lettere fonologicamente simili, mentre il restante 60% rimane invariato;
 - il 60% migliora in omissione e/o aggiunta di lettere, mentre il restante 40% rimane invariato;
 - il 20% migliora in inversioni e grafemi inesatti, mentre il restante 80% rimane invariato.

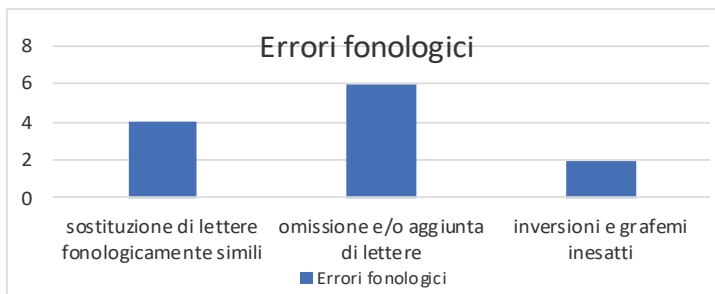


Grafico 1: miglioramenti negli errori fonologici del gruppo sperimentale.

Bisogna qui sottolineare che laddove non si riscontrano variazioni, non erano presenti errori fonologici sin dall'inizio.

- Per quanto riguarda gli errori non fonologici (grafico 2):
 - il 30% migliora, il 20% peggiora e il 10% continua in separazioni illecite; il restante 40% non commette questo tipo di errore né all'inizio né alla fine della sperimentazione;
 - il 20% migliora, il 10% peggiora e il 60% continua in fusioni illecite, mentre il restante 10% non le compie né all'inizio né alla fine della sperimentazione;
 - il 20% migliora, il 20% peggiora e il 20% continua in scambio di grafema omofono non omografo, mentre il 40% non commette questo tipo di errore né all'inizio né alla fine della sperimentazione;
 - il 40% migliora e il 20% peggiora in omissione o aggiunta di *h* (il 40% non lo compie né all'inizio né alla fine della sperimentazione).

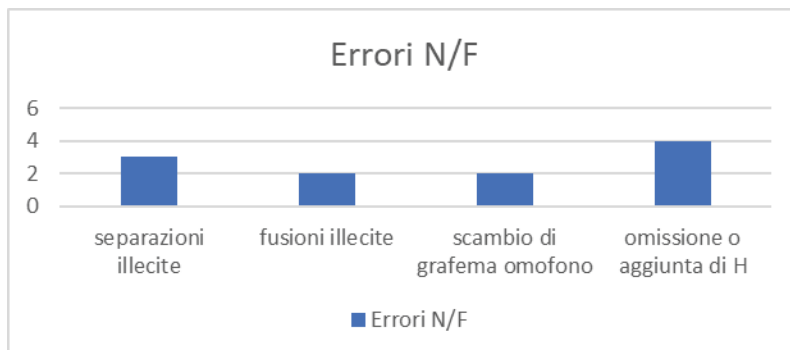


Grafico 2: miglioramenti negli errori non fonologici del gruppo sperimentale.

3. Per quanto riguarda gli errori fonetici, non ci sono miglioramenti, ma il 60% dei casi continua in omissione e/o aggiunta di accenti e il 40% in omissione e/o aggiunta di doppie. Bisogna, però, dire che la restante parte (eccetto un 10% che migliora e un 10% che peggiora in omissione e/o aggiunta di accenti) non ometteva né accenti né doppie sin dall'inizio della ricerca.

Per ciò che concerne il gruppo di controllo, non si osservano miglioramenti significativi, se non nel caso dell'omissione e/o aggiunta di accenti, dove migliora il 50% dei casi (rimane invariato nell'altro 50%, di cui solo il 10% continua a fare errori e il restante 40% non li commetteva né all'inizio né alla fine). Non ci sono miglioramenti nell'aspetto fonologico, ma è anche vero che gli alunni già possedevano all'inizio della rilevazione un ottimo livello. Nell'aspetto non fonologico, invece:

- il 20% peggiora, mentre il 30% continua in separazioni illecite (il restante 50% non commette errori né all'inizio né alla fine della rilevazione);
- il 10% migliora, il 10% peggiora, mentre il 40% continua in fusioni illecite (il restante 40% non commette errori né all'inizio né alla fine della rilevazione);
- solo il 10% migliora in scambio di grafema omofono non omografo (il restante 90% non commette errori né all'inizio né alla fine della rilevazione);
- il 20% migliora, mentre il 20% peggiora in omissione e/o aggiunta di H (il restante 60% non commette errori né all'inizio né alla fine della rilevazione).

8 Conclusioni

Come evidenziato dall'analisi delle prove di dettato contenute nel pre-test e nel post-test, i 20 bambini del gruppo sperimentale, scrivendo a mano quotidianamente per due mesi, hanno ottenuto risultati migliori rispetto al gruppo di controllo, in particolare nell'aspetto fonologico. Questo risultato è significativo anche in considerazione del fatto che i 20 bambini della classe di controllo, pur essendo in terza primaria come i bambini della classe sperimentale, presentavano tuttavia una situa-

zione di partenza migliore, sia nelle capacità di scrittura (evidenziate in particolare attraverso il dettato), sia nella capacità di elaborazione del pensiero (evidenziata in particolare nelle risposte aperte), sia nella capacità di comprensione della lettura (evidenziata con le risposte chiuse e aperte poste al termine del brano da leggere).

Questi risultati sembrano confermare l'ipotesi generale posta all'inizio della ricerca, secondo cui l'esercizio costante e quotidiano della scrittura manuale, soprattutto se corsiva, produce effetti positivi sull'apprendimento (cfr. James e Engelhardt, 2012; Angelini, 2016; Vertecchi, 2016; James, 2017; Angelini e Manetti, 2018).

Il passaggio successivo consisterà nell'estendere la stessa analisi ai pre-test e post-test svolti dalle classi quarte e quinte per verificare se l'andamento è analogo. L'analisi è attualmente in corso. Resta comunque il forte limite rappresentato dal cosiddetto "effetto insegnante" in quanto, per questioni organizzative e dimensionali della scuola, non è stato possibile lavorare con classi che avessero in comune almeno la *maestra di italiano*.

Riferimenti bibliografici

- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura: una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini C. (2022). La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 1, 2022, pp. 99-118.
- Angelini C., Manetti E. (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsylon.
- Camerucci M. (2008). *La relazione educativa nella tradizione dei saperi*. Perugia: Morlacchi.
- Coco D. (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- De Ajuriaguerra J. (1970). *Manuale di psichiatria del bambino* (tr. it. 1984). Milano: Masson.
- Deva F. (1968). *L'insegnamento della lettura e della scrittura*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Fantuzzi P., Tagliacuzzi S. (2009). *Laboratorio grafo-motorio. Percorso didattico e riabilitativo della scrittura*. Trento: Erickson.
- Ferraboschi L., Meini N. (2014). *Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore*. Trento: Erickson.
- Hay L. (1979). Spatial-temporal analysis of movement in children: motor programs versus feedback in the development of reaching. *J. Motor Behavior*, 11, pp. 189-200.
- Hay L. (1981). The effect of amplitude and accuracy requirements on movement time in children. *J. Motor Behavior*, 13, pp. 177-186.
- James K. (2017). The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. *Association for Psychological Science*, vol. 26(6), pp. 502-508.
- James K., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1 (2012), pp. 32-42.

- Lavoie N., Morin M.F. (2013). Examen de différences entre garçons et filles au début de l'école primaire à l'égard de leurs capacités graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles. *Psychologie & Éducation*, 3, pp. 45-64.
- Le Boulch J. (1971). *Verso una scienza del movimento umano* (tr. it. 1999). Roma: Armando.
- Mandolesi L. (2012) *Neuroscienze dell'attività motoria*. Milano: Springer Verlag.
- Marzullo N., Tafuri F. (2022). Didactic approach in movement disorders. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Suppl.), pp. 136–150. https://doi.org/10.7346/-feis-XX-01-22_12.
- Medwell J., Wray, D. (2008). Handwriting. A forgotten language skill? *Language & Education*, 22(1), pp. 34-47.
- Palmis S., Danna J., Velay J.L., Longcamp M. (2017). Motor control of handwriting in the developing brain: A review. *Cognitive Neuropsychology*, 34(3–4), pp. 187-204.
- Russo R.C. (1985). Genesi ed evoluzione dell'atto motorio. *Notiziario AISPSIM*, marzo.
- Tortella P. (2020). Ecological motricity and “risky play” in kindergarten. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 227–236. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_19
- Venturelli A. (2004). *Dal gesto alla scrittura*. Milano: Mursia.
- Vertecchi B. (a cura di) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Wallon H. (1947). *L'origine del carattere nel bambino* (tr. it. 1974). Roma: Ed. Riuniti.

Per una Pedagogia della Singolarità: intelligenze artificiali e tecnologie digitali a supporto dell'educazione alla scrittura, un quasi-esperimento con il modello linguistico GPT-3

Alessio Castiglione*

Riassunto: Con l'avvento dei modelli di intelligenza artificiale come Generative Pre-training Transformer 3 (GPT-3), c'è stato un aumento dell'interesse per l'utilizzo di questi strumenti per supportare l'apprendimento della scrittura. Tuttavia, ci sono anche preoccupazioni circa il potenziale impatto di questi sistemi sulla creatività e l'individualità degli educandi delle generazioni Z e Alpha. La previsione del futurologo Ray Kurzweil suggerisce di orientare il futuro dell'educazione verso una *Pedagogia della Singolarità* come risposta a un adattamento civilizzatore in vista di una società sempre più digitale che chiama all'appello qualità strettamente umane, come responsabilità, saggezza ed etica. Iniziare a lavorare nei campi dell'educazione in modo collaborativo con le intelligenze artificiali, utilizzandole come strumenti di supporto all'apprendimento e alla risoluzione dei problemi, darà la possibilità di assumere un atteggiamento tecnoetico e critico nei confronti del progresso tecnologico. Per esempio, in questo quasi-esperimento condotto su trenta bambini è stata dimostrata la possibilità di supportare la produzione del testo scritto in modo alternativo attraverso lo sviluppo dei modelli linguistici di intelligenza artificiale. GPT-3, in particolare, è in grado di generare testi *human-like* e di comprendere il contesto in cui vengono utilizzati: ciò rende possibile il suo utilizzo come strumento di supporto alla produzione della scrittura, fornendo *feedback* e suggerimenti personalizzati in base alle esigenze individuali.

Parole chiave: integrazione tra forme di scrittura; GPT-3; intelligenze artificiali a supporto dell'educazione; *storytelling* digitale; TPACK.

English title: For a Singularity Pedagogy: artificial intelligences and digital technologies in support of writing education, a quasi-experiment with the linguistic model GPT-3.

Abstract: With the advent of artificial intelligence models like Generative Pre-training Transformer 3 (GPT-3), there has been an increase in the interest in using these tools to support writing learning. However, there have also been concerns about the potential impact of these systems on the creativity and the individuality of students in the Z and Alpha generations. Futurist Ray Kurzweil's prediction suggests orienting the future of education towards a Singularity Pedagogy as a response to a civilizing adaptation in view of an increasingly digital society that calls for strictly human qualities like responsibility, wisdom, and ethics. Working collaboratively with artificial intelligences in the field of education, using them as tools to support learning

* Università di Palermo. Email: alessio.castiglione@unipa.it

and problem solving, will give us the opportunity to adopt a technocritical and ethical attitude towards technological progress. For example, this quasi-experiment has shown the possibility of supporting writing learning in an alternative way with the development of artificial intelligence models. In particular, GPT-3 is able to generate human-like texts and to understand the context in which they are used: this makes it possible to use it as a writing teaching support tool, providing personalized feedback and suggestions based on individual needs.

Keywords: integration between writing forms; GPT-3; artificial intelligence in support of education; digital storytelling; TPACK.

1 Introduzione

Nell'agosto del 2018 viene pubblicato *1 the road* (2018), il primo romanzo scritto da un'intelligenza artificiale (AI) in collaborazione con due *data poet*. Gli autori del progetto, Ross Goodwin e Kenric McDowell, sono gli ideatori della prima *Wordcar*, un algoritmo composto da un autoveicolo con GPS, una fotocamera, un orologio e un'intelligenza artificiale, collegati a una stessa macchina secondo una serie di formule finalizzate a convertire le immagini in parole. Il libro prodotto da Goodwin, McDowell e dall'algoritmo ricavato risulta una riscrittura del celebre romanzo *On the road* di Jack Kerouac (1959), manifesto della Beat Generation, diventato con questa strategia editoriale manifesto della letteratura AI. Questo primo tentativo è un presagio che potrebbe avverarsi se affidassimo alla tecnologia anche il compito di scrivere storie, compito apparentemente insostituibile che è appartenuto ai popoli e alle loro culture per «sviluppare il proprio linguaggio, lasciare una memoria storica, pianificare il proprio futuro, trasmettere sapere» (Cometa, 2017, p. 26), in una parola: educare.

«Veniamo educati e svolgiamo un compito educativo quando riusciamo a lasciare qualcosa di indelebile, di memorabile, nella storia di vita di qualcuno» spiega Duccio Demetrio (2012) nella raccolta *Educare è narrare. Le teorie, la pratica, la cura* per dare alla scrittura un'intenzionalità pedagogica imprescindibile. Se ogni storia ha, però, un valore educativo, quale orma di sé può lasciare in noi un racconto scritto da un'intelligenza artificiale? La risposta potrebbe risiedere nel cambiamento in atto dettato dalla transizione digitale e dallo sviluppo di nuovi modelli creativi tecnologici. Infatti, la testimonianza storica di questa sperimentazione non è quella di immaginare un mondo dove le macchine e la tecnologia cerchino di sostituire le persone e le loro narrazioni, bensì quella di co-scrivere insieme una letteratura postmoderna, dove la complessa realtà possa essere compresa attraverso la coevoluzione di uomini, donne e macchine, coerente con l'idea di umanesimo digitale proposta dalla sociologa Helga Nowotny, secondo la quale la progettazione degli algoritmi e dei sistemi di AI deve essere messa al servizio dell'umanità senza mettere a rischio il futuro della stessa (Nowotny, 2021).

Negli ultimi anni segnati dall'emergenza pandemica e dall'esigenza di produrre previsioni pratiche e misurabili, gli ingegneri informatici hanno costruito



nuovi e avanzati modelli ricorrendo a metodi basati sul *deep learning* (Ganesh e Urs, 2022). Per fare ciò, hanno attinto a una grande quantità di dati del passato volti a predire delle traiettorie di calcolo linguistico così da generare testi ispirati al ragionamento umano (Nowotny, 2021).

Tra questi troviamo il Generative Pre-trained Transformer 3 (GPT-3), un modello di previsione linguistica autoregressivo che permette di ottenere risultati d'avanguardia su una serie di compiti importanti, come: imparare a giocare, creare immagini, tradurre e generare testi (Kublik e Saboo, 2022). Prima di approfondire una delle più grandi novità nel campo delle intelligenze artificiali, occorre capire che cosa sia il modello linguistico GPT-3, attualmente in mano alla compagnia di ricerca OpenAI. Questo modello linguistico è stato rilasciato nel maggio 2020 seguito dall'accesso alla piattaforma Playground di OpenAI API¹ che ne ha garantito una fruizione limitata a scopi di ricerca. Molti lo definiscono come il migliore modello linguistico in circolazione, ed è già noto per aver aperto nuovi orizzonti per l'elaborazione del Natural Language Processing (PLN), un sottocampo della linguistica, dell'informatica e dell'intelligenza artificiale che si occupa dell'interazione tra computer e linguaggio umano, il cui obiettivo è di costruire sistemi in grado di elaborare questo linguaggio (Kublik e Saboo, 2022). Il linguaggio naturale menzionato nella sua nomenclatura si riferisce al modo in cui gli esseri umani comunicano tra loro (Kublik e Saboo, 2022). Inoltre, il costo esiguo di tale dispositivo lo rende uno degli strumenti più accessibili mai utilizzati per la creazione di contenuti testuali e non solo (Artoni, 2023). Esso elabora con una capacità di 175B parametri e 96 strati addestrati su un *corpus* di 499B *token* di contenuti *web*, che lo rende cento volte più potente rispetto al suo predecessore (Dale, 2021). Tuttavia, alcune anticipazioni riguardo al suo successore, il modello GPT-4, mettono in luce un'implementazione di capacità: secondo queste previsioni, infatti, il modello GPT-4 dovrebbe essere cinquecento volte più grande del modello GPT-3, superando le capacità di ragionamento umano (Romero, 2022). Nel mese di dicembre 2022 è stato reso disponibile e fruibile anche ChatGPT², un motore di ricerca gratuito che supporta la creazione di contenuti testuali in base a richieste specifiche digitate nel campo di ricerca.

Non sappiamo con certezza se questo miracolo della tecnologia si rivelerà utile per l'umanità o soverchierà compiti e funzioni finora svolti dalle persone. Pertanto, alla ricerca pedagogica è dato il compito di prevenirne i danni e adattare gli strumenti in funzione dei bisogni e delle richieste delle persone così come si prefigge OpenAI, l'organizzazione di ricerca non-profit fondata nel 2015 da alcuni magnati del settore di ricerca artificiale, come Sam Altman, Greg Brockman, Reid Hoffman, Elon Musk e Peter Thiel (Dale, 2021): «La finalità principale è mettere l'intelligenza artificiale a servizio dell'umanità e ottemperare ad una visione tecnicoetica della società [...] facilitare la risoluzione di problemi scientifici che, senza

¹ Sito ufficiale: <https://beta.openai.com/>.

² Sito ufficiale: <https://chat.openai.com/chat>.

la tecnologia, le persone sarebbero incapaci di risolvere da sole»; è lo slogan del video di presentazione apparso nel febbraio 2022 nel sito ufficiale di OpenAI³, che mostra come oggi l'intelligenza artificiale venga usata per comporre musica, scrivere programmi per computer e poesie. Non sempre, però, gli algoritmi riescono a rispondere alle indicazioni umane: «la cosa veramente interessante è che man mano che i sistemi di IA diventano più capaci, non migliorano automaticamente nel fare ciò che l'uomo vuole. In effetti, diventano meno inclini a seguire le istruzioni umane. Questo è ciò che chiamiamo Problemi di Allineamento», continua nel video il ricercatore Jan Leike, per evidenziare che nel campo dell'apprendimento automatico la scienza ha portato le macchine ad avere una loro rete neurale artificiale e quindi anche un proprio modo autonomo di pensare. Con la versione GPT-3 di competenza linguistica avanzata, si sta cercando di istruire l'algoritmo interno del dispositivo a seguire le istruzioni date dai ricercatori e dai primi fruitori dello strumento, consentendo al programma di migliorare le sue prestazioni grazie alle sperimentazioni delle persone coinvolte liberamente nella ricerca, al fine di intervenire sui primi Problemi di Allineamento: «se usiamo i *feedback* umani, possiamo allineare il sistema a seguire le istruzioni», spiega nel video il ricercatore Jan Leike, aprendo così una collaborazione tra umani e intelligenze artificiali per la creazione di nuove soluzioni.

Tra gli anni Quaranta e Cinquanta del secolo scorso, ancor prima di tutti gli altri futurologi, fu proprio Noam Chomsky a interrogarsi sui prodigi tecnologici che il progresso informatico avrebbe introdotto grazie all'uso di nuovi calcolatori. Questi computer sarebbero stati, infatti, capaci di tradurre, sunteggiare automaticamente e costruire una grammatica a partire da un esteso *corpus* di dati (Chomsky, 2006), progresso che in questi anni si sta consolidando, mediante le tecniche ingegneristiche, con la pubblicazione di saggi, romanzi, poesie e racconti prodotti utilizzando intelligenze artificiali, sempre più presenti nel panorama contemporaneo.

Alcuni scrittori (ad esempio, Google Inc. *et al.*, 2019) e *data writers* (ad esempio, Allado-McDowell, 2020; De la Fuente, 2021; Tanica, 2022) hanno iniziato a pubblicare testi con l'ausilio degli AI Writing Tools, educando intelligenze artificiali a seguire le loro istruzioni grazie ad alcune sperimentazioni in collaborazione con Google Creative Lab o pubblicazioni indipendenti. Ciò che si prospetta per il mondo dell'editoria sembra andare in antitesi con il pensiero di Bruner, secondo il quale «il talento narrativo contraddistingue il genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile» (Bruner, 2002, p. 97).

Forse è un azzardo affidare la parola *talento* alle qualità di scrittura di un autore artificiale, ma sarebbe un ulteriore rischio non considerare il potenziale che uomo e macchina insieme possono generare collaborando eticamente per finalità comuni.

Se già a partire dagli anni Novanta lo studio delle pratiche narrative, grazie agli apporti incrociati del cognitivismo, delle neuroscienze e degli studi sull'intelligenza artificiale, iniziava a imboccare una nuova strada rispetto al passato (Calabrese,

3 Video disponibile al seguente link: <https://vimeo.com/673774381>.

2020), presto la competenza narrativa potrebbe essere non più solo una caratteristica umana, in quanto hanno cominciato a propagarsi forme di narrazione provenienti da intelligenze artificiali spesso collegate ai *social media* (Darbinyan, 2023).

Dal 2018, nell'anno zero dei primi modelli linguistici, uomini e macchine hanno iniziato a collaborare al fine di produrre insieme opere testuali ibride (Goodwin *et al.*, 2018); questi ultimi anni rappresentano una grande rivoluzione, nel modo in cui abbiamo inteso finora la comunicazione e il nostro rapporto con la tecnologia. L'ideazione di questi nuovi prodotti letterari, intesi in questo lavoro anche come prodotti educativi, ci invita a sperimentare nuove applicazioni didattiche nel tempo della transizione digitale, fase storica e sociale sempre più attuale in cui si richiede alle istituzioni educative di adattarsi al cambiamento in corso prevenendo fenomeni di inadeguatezza e incertezza nei confronti del nuovo. Così come Matthew Lipman (1988) ha domandato ai docenti in che mondo volessero vivere in materia di istruzione, come professionisti delle relazioni d'aiuto, dobbiamo iniziare a interrogarci su quali linguaggi e strumenti vogliamo includere nell'educazione della seconda metà del XXI secolo, perché il lavoro pedagogico possa essere riconosciuto nei prossimi anni come credibile, avveniristico e di qualità.

Un primo passo per avvicinare il futuro alla pedagogia potrebbe essere quello di cominciare a indagare sulle recenti scoperte nel campo informatico, tecnologico, neuroscientifico e su come queste possano essere utilizzate per scopi educativi e didattici con le prossime generazioni di educandi. Secondo questo presupposto, con il presente testo si tenterà di escogitare un'ulteriore modalità d'applicazione del M-learning (Ranieri e Pieri, 2014) nei processi educativi afferenti alla scuola primaria proponendo il modello TPACK per l'inserimento di strumenti tecnologici di intelligenza artificiale nei contesti dell'educazione formale e non-formale. Inoltre, si descriverà un quasi-esperimento (Coggi e Ricchiardi, 2005) di scrittura autobiografica in forma ibrida con Playground, la piattaforma online di OpenAI che consente l'esercitazione con varie versioni di generatori di testo automatici che rendono semplice la sperimentazione con GPT-3.

Se a partire dai tre anni un bambino inizia a elaborare uno stile di *storytelling* che gli consente in ogni situazione la rappresentazione mentale dello *status* in cui si trova (Biffi, 2012), quali nuovi schemi narrativi possono essere elaborati con l'ausilio di un generatore di testo automatico con bambini in età scolare? Per tentare di rispondere a questa domanda, è necessaria, infatti, una premessa: negli ultimi anni, grazie al *digital storytelling*, si è assistito a un crescente interesse nell'utilizzo di testi generati con le nuove tecnologie per aiutare le persone nella scrittura di nuove storie. Tale approccio innovativo alla comunicazione combina la narrazione con l'utilizzo delle tecnologie digitali, permettendo di creare contenuti multimediali coinvolgenti e interattivi (Alterio e McDrury, 2003; Cappuccio, 2015; Alismail, 2015; Robin, 2016). Pertanto, questo strumento può essere utile non solo per il marketing e la pubblicità, ma anche per la didattica e per la promozione della creatività (Lambert, 2012). A tal proposito, alcune ricerche hanno sostenuto che questo tipo di strumento possa aiutare i bambini a imparare nuove

strutture narrative, migliorare le loro abilità di scrittura e acquisire competenze di cittadinanza attiva (Baschiera, 2015). Tuttavia, la ricerca educativa sull'efficacia dei recenti generatori di testo fondati sul modello GPT-3 risulta limitata. Dunque, in questo studio si sono esplorate le potenzialità di GPT-3, inserito nel *setting* educativo come variabile di contesto ed *educational tool*, per capire come supportare i bambini in età scolare nel completare delle consegne relative alla produzione del testo scritto, alla conoscenza grammaticale e alla loro relazione con le più recenti tecnologie fondate sulle intelligenze artificiali. In particolare, esamineremo come l'utilizzo di Playground di OpenAI, applicato ad alcuni esercizi di scrittura creativa, permetta di facilitare la struttura delle storie concepite dai bambini e se, indirettamente, può facilitare la comprensione e il completamento di test di scrittura. Questi risultati suggeriranno come l'utilizzo di piattaforme di generazione di testi possa essere di supporto anche per gli studenti della scuola primaria, aiutandoli a sviluppare capacità creative, critiche e informatiche, ma anche fiducia in se stessi e nei confronti del progresso tecnologico, coerentemente alle direttive messe a punto da Henry Jenkins (2006) nella pubblicazione *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*.

I testi ibridi, trascritti per intero nel paragrafo *Risultati: produzione del testo scritto con il modello GPT-3*, costituiscono un tentativo pratico per capire come e quanto le tecnologie digitali e le intelligenze artificiali possano essere accolte e strumentalizzate per finalità narratologiche e pedagogiche.

② Nuove transizioni educative, generazionali e tecnologiche

Al giorno d'oggi le risorse tecnologiche e digitali rappresentano sia un'occasione per rinnovare i contenuti e le strategie educative sia per aprire un dialogo intergenerazionale nel profondo solco acuito dallo scarto d'età che differenzia gli attuali docenti di ruolo e gli studenti della Generazione Alpha (Lancini, 2020). I cambiamenti conseguenti, palpabili all'esterno e all'interno delle aule scolastiche, raccontano di una trasformazione inarrestabile che comprende strumenti, codici, linguaggi e spazialità che stanno modificando il modo di comunicare tra giovani e adulti (Giuffrè e Fasoli, 2022). Quanto appena descritto, se messo in relazione con le categorie generazionali elencate sapientemente dai sociologi australiani Mark McCrindle e Ashley Fell (2021), mette in luce un dato notevole. Sarebbero almeno due le generazioni che separano i docenti dagli alunni:

- Builders: 1925-1945;
- Baby boomers: 1946-1964;
- Generation X: 1965-1979;
- Generation Y: 1980-1994;
- Generation Z: 1995-2009;
- Generation Alpha: 2010-2024;
- Generation Beta: 2025-2029.



La generazione dei docenti è dominata dal gruppo della cosiddetta Generazione X, formata da coloro nati tra il 1965 e il 1979 (Virzi, 2021). Le generazioni Z e Alpha, ossia quelle dei nati tra la fine dello scorso secolo e i primi vent'anni del nuovo millennio, giungono nelle scuole con spiccate abilità digitali da poter condividere per impiegare al massimo e in modo produttivo i nuovi mezzi a disposizione (Giuffrè, 2017). Tra l'altro, l'apporto di queste risorse (smartphone, tablet, personal computer ecc.) è importante anche per la facilità con cui gli studenti di oggi possono accedere a informazioni e contenuti potenzialmente illimitati (Landi, 2019). Dall'altro lato, per i docenti, che stanno vivendo l'avvio di una transizione digitale in classe, ciò rappresenta ineluttabilmente una sfida educativa e didattica da fronteggiare sia negli ambienti *online* che in quelli *offline* (Fasoli, 2020).

Alle luce di queste ultime considerazioni, è importante sottolineare ancora una volta il ruolo della scuola e dei centri aggregativi non-formali per minori (ad esempio, oratori, doposcuola, campi estivi, campi sportivi, comunità educanti) come luoghi di incontro e confronto tra diverse generazioni, in cui i giovani possono imparare dagli adulti e viceversa. Il dialogo intergenerazionale diviene, allo stesso tempo, obiettivo e azione educativa e rappresenta un'opportunità per superare le differenze d'età, costruire insieme soluzioni innovative e compartecipare alla transizione verso un'era digitale dove i giovani hanno un ruolo di rilievo (Castiglione *et al.*, 2022).

Per favorire l'avanzamento verso una "tecno-consapevolezza" (Giuffrè e Fasoli, 2022), il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PNRR) ha previsto 0,83 miliardi di euro per il miglioramento dei processi di reclutamento e formazione degli insegnanti – di cui 0,80 miliardi di euro per la didattica digitale integrata e la formazione sulla transizione digitale del personale scolastico – e 7,60 miliardi di euro per l'ampliamento delle competenze e il potenziamento delle infrastrutture – di cui 1,10 miliardi per le nuove competenze e i nuovi linguaggi (Mazzarella, 2022, p. 36).

Con la missione 4⁴ del PNRR, le scuole, con i relativi docenti, hanno quindi un'importante opportunità: adottare nuove pratiche di insegnamento per inserire mezzi e linguaggi adoperati dai giovani nella loro vita quotidiana, col fine di coinvolgerli e motivarli maggiormente. Si tratta in particolare dell'uso delle tecnologie digitali, consolidate nella vita privata e sociale dei giovani delle Generazioni Z e Alpha, che sono state spesso oggetto di critiche da parte di molte figure adulte di riferimento del mondo scolastico e accademico (Lancini, 2020). Si nota infatti una certa resistenza a farle entrare intenzionalmente nelle aule e nei processi didattici (Volpi, 2021), sebbene anche nelle vite degli adulti si sia diffuso un crescente uso dei *device* e di tutte le relative funzioni: applicazioni, *social media*, intelligenze artificiali e algoritmi; risorse utilizzate in maniera non sempre saggiamente consapevole (Lancini, 2021).

⁴ Per maggiori informazioni consultare la pagina dedicata: <https://www.mur.gov.it/it/pnrr/missione-istruzione-e-ricerca>.

L'esperienza della didattica a distanza ci ha insegnato che le tecnologie, se usate sapientemente, possono svolgere un ruolo importante nel facilitare non solo processi di comunicazione, ma anche nella sperimentazione di strategie adattive per rendere il lavoro educativo al passo con le trasformazioni e le sfide che giornalmente si presentano davanti ai nostri occhi (Ranieri, 2022); nella migliore delle ipotesi, tali sfide arrivano in ritardo nei contesti educativi; nella peggiore delle ipotesi, invece, ricadono improvvisamente nella scuola trovandoci impreparati (Carrettero Gomez *et al.*, 2021). La didattica nell'era "degli schermi" (Vansielehem *et al.*, 2019) o Mirror World (Nowotny, 2021) necessita, quindi, di spazi di apprendimento che includano linguaggi, tecnologie e progetti formativi che riflettano realmente la società dentro la quale giovani, adulti, anziani e macchine vivono oggi. In questo senso, possono venire in aiuto le competenze descritte da Marinelli e Ferri (2019, p. 23) in termini di applicazioni e strumenti più vicini alle abitudini della Generazione Alpha. Più precisamente, le competenze delle tre X da sviluppare riguardano:

- *eXploration*, ovvero la capacità di ricercare selettivamente informazioni in modo da essere protagonisti attivi del proprio apprendimento;
- *eXpression*, ovvero la capacità di usare i *media* digitali per esprimersi, rappresentare e comunicare conoscenze e idee;
- *eXchange*, ovvero la capacità di porre domande, scambiare idee e lavorare con gli altri.

Il segnale raccolto dalla rete dei ragazzi (di età compresa tra 6 e 11 anni) e degli operatori (di età compresa dai 27 ai 45 anni) è che l'apprendimento su piattaforme mobili potrebbe essere una valida strada per sviluppare reciprocamente capacità di ricerca di contenuti, oltre che di utilizzo dei *media* digitali per esprimersi e collaborare. Ovviamente questo interesse per gli smartphone e le app deve essere trattato con cautela, perché non tutte le applicazioni hanno gli stessi *standard* di protezione dati e prevenzione dei rischi del mondo virtuale. Tuttavia, è anche possibile che personal computer, smartphone e tablet possano essere usati come parte di un approccio tecnologicamente integrato che includa anche altri strumenti analogici (Confalonieri e Tiozzo, 2022) come, nel caso specifico di questo lavoro, carta e penna. Occorre ricordare che i ragazzi di oggi sono nati nell'epoca della transizione digitale e dunque, secondo le previsioni, si apprestano a vivere in una società digitalmente avanzata che chiederà loro di essere pienamente capaci di destreggiarsi in un mondo dove la tecnologia sarà indubbia protagonista (Ryan, 2018). Ciò può portare le generazioni più giovani a cercare occasioni di apprendimento in nuovi spazi, non sempre da ricondurre alla scuola. Queste prime osservazioni richiedono, nel pratico, un ripensamento del processo di insegnamento e apprendimento.

Come suggerisce il quadro teorico Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK (Mishra e Koehler, 2006), si possono padroneggiare la dimensione pedagogica (conoscenza dei contenuti), la dimensione didattica (conoscenza delle strategie per insegnare i contenuti) e la dimensione tecnologica (conoscenza degli strumenti tecnologici) grazie all'identificazione e alla selezione

di strumenti tecnologici adatti e adattati ai contenuti che si vogliono trasmettere e alle strategie didattiche che si vogliono mettere in atto. Tale schema teorico⁵ è stato ideato da Mishra e Koehler nel 2006⁶ come una sorta di estensione del quadro Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1986), proponendosi come un modello triadico per includere strumenti tecnologici ad approcci pedagogici (fig. 1).

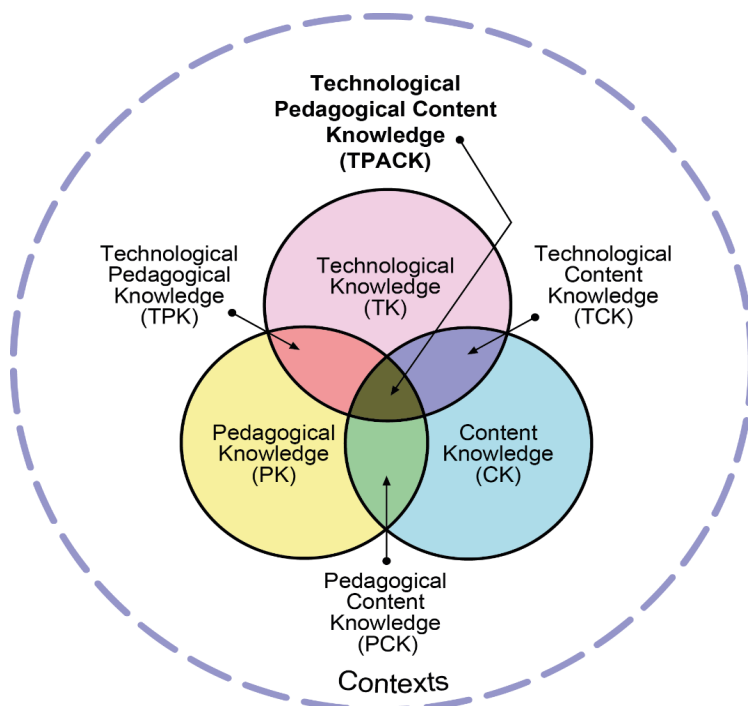


Fig. 1: Components of TPACK (image ©2012 by tpack.org).

Alla base del quadro TPACK si trova l'idea che la conoscenza pedagogica sia una conoscenza condivisa e fondata sulla conoscenza dei contenuti didattici (Storti, 2015). Pertanto, in questo modello, contenuto didattico (CK), conoscenza pedagogica (PK) e conoscenza tecnologica (TK) interagiscono, intrecciandosi e connettendosi tra loro, fornendo ai professionisti uno strumento concreto per la riflessione sulle competenze e sui requisiti richiesti per l'insegnamento con l'uso della tecnologia (Harris e Hofer, 2009). All'interno di questo quadro teorico, i tre tipi di conoscenza – TK, PK e CK – sono, quindi, combinati e ricombinati in vari modi: dal risultato di questi accostamenti, si delinea un nuovo tipo di conoscenza,

⁵ Sito ufficiale: <http://www.tpack.org/>.

⁶ "Introduction to the TPACK Model": <https://www.common sense.org/education/videos/introduction-to-the-tpack-model>.

la conoscenza pedagogica tecnologica (TPK), la quale descrive le relazioni e le interazioni tra gli strumenti tecnologici e le pratiche pedagogiche specifiche (Koehler *et al.*, 2007). La TPK si concentra sulla capacità di utilizzare gli strumenti tecnologici per supportare e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, comprendendo la capacità di scegliere, adattare e integrare tali risorse tecnologiche nella pratica pedagogica (Mishra e Koehler, 2006). Secondo il quadro TPACK, infatti, gli strumenti tecnologici specifici (hardware, software, applicazioni, pratiche associate di alfabetizzazione informativa ecc.) portano gli studenti verso una migliore e più solida comprensione dei contenuti (Mishra *et al.*, 2011).

Nel prossimo paragrafo sarà illustrato l'uso di GPT-3 come *educational tool* per supportare l'apprendimento della scrittura attraverso la teoria dell'apprendimento TPACK, offrendo un ambiente di apprendimento innovativo e personalizzato in base alle esigenze degli attori coinvolti che hanno sfruttato entrambi i modelli per generare testi ibridi con bambini e intelligenze artificiali.

3 Risultati: produzione del testo scritto con il modello GPT-3

Questa sezione dell'articolo è dedicata alla descrizione di un'esperienza di educazione alla scrittura ibrida che ha voluto porre la basi per iniziare a ragionare su una possibile *Pedagogia della Singolarità*. Con tale termine si fa riferimento alla teoria avanzata dallo scrittore e inventore americano Ray Kurzweil, secondo la quale l'umanità sta attualmente attraversando una fase di transizione verso una nuova era, nota come "singolarità tecnologica", in cui l'intelligenza artificiale e la tecnologia assumeranno un ruolo sempre più importante nella vita quotidiana delle persone (Kurzweil, 2008). Sviluppare una *Pedagogia della Singolarità* rappresenta, pertanto, una risposta alla sfida di preparare gli studenti a questa nuova era, promuovendo percorsi d'apprendimento con le IA per l'acquisizione di competenze necessarie ad affrontare le sfide del futuro (Meng *et al.*, 2022). Nella sperimentazione illustrata di seguito, il pensiero di Kurzweil è stato applicato al processo formativo e creativo, creando un ambiente di apprendimento dove giovani e adulti hanno imparato a lavorare in modo collaborativo con le intelligenze artificiali, utilizzandole come strumenti di supporto alla didattica e alla risoluzione dei problemi. Per questo motivo, una *Pedagogia della Singolarità* deve necessariamente prevedere l'utilizzo di strumenti tecnologici e teorie dell'apprendimento confacenti alla coevoluzione di macchine e persone per accogliere gli inevitabili cambiamenti in atto e sviluppare un senso di consapevolezza nelle abitudini dei discenti: in questo modo, già a partire dall'infanzia, si può acquisire una prospettiva ampia e globale sui problemi del mondo e diventare innovatori capaci di affrontare i cambiamenti del presente e del futuro (Arieli, 2020).

Sulla base della letteratura sopra citata, lo studio si è proposto a differenti livelli di rispondere alla seguente domanda di ricerca: "mediante l'utilizzo del modello linguistico GPT-3, è possibile aprire un dialogo narrativo tra bambini e intelligenze



za artificiale con la composizione di testi ibridi che rispondano correttamente alle emozioni degli scriventi partecipanti?”

Al fine di rispondere a questa domanda, è stato avviato un quasi-esperimento, in quanto questa metodologia di ricerca permette di stimare l’impatto causale del modello GPT-3 sul gruppo *target* considerando l’impossibilità di un’assegnazione casuale dei soggetti a delle condizioni sperimentali. L’esperienza qui presentata è stata condotta dal mese di settembre al mese di novembre dell’anno 2022 e ha visto il coinvolgimento di 30 bambini coinvolti grazie a un laboratorio di scrittura già avviato dentro la struttura ospitante. La ricerca si è strutturata in tre fasi.

La prima fase ha consentito l’individuazione del contesto, l’identificazione del campione di riferimento e la definizione delle attività di scrittura da proporre. La fase dello svolgimento ha previsto l’intervento tramite *device* collegati a Playground di OpenAI per utilizzare GPT-3 durante il laboratorio di scrittura autobiografica; l’ultimo momento è stato dedicato alla stesura e raccolta dei testi ibridi prodotti, successivamente condivisi dentro una cartella su Google Drive⁷.

Il campione di convenienza utilizzato ai fini di questo studio era composto da trenta bambini con sette operatori di supporto del Parco del Sole, un centro aggregativo per minori situato nel quartiere Ballarò di Palermo, luogo caratterizzato da macro e micro criminalità dovute a una diffusa povertà culturale ed economica.

Le attività proposte dal quasi-esperimento sono state inserite dentro un percorso di scrittura autobiografica. Le attività proposte hanno seguito l’approccio biografico-narrativo (Bruner, 1991; Smorti, 1994; Demetrio, 1996; Cochran, 1997; Gysbers, 2006) e dell’educazione socio-affettiva, finalizzata alla scoperta di sé e degli altri attraverso un “fare comune” che ha compreso giovani e adulti (Francescato *et al.*, 2005; De Beni, 1998). La metodologia di ricerca è stata quella della ricerca-intervento con il quasi-esperimento che ha previsto l’inserimento di un elemento innovativo o fattore come proposta di miglioramento (Coggi e Ricchiardi, 2005). In questo caso particolare, al contesto educativo ordinario è stata integrata la presenza dell’intelligenza artificiale, utilizzata attraverso il modello linguistico GPT-3 per la continuazione dei testi dei partecipanti. Questi testi sono stati prima scritti in maniera analogica, successivamente trascritti in digitale con diversi dispositivi tecnologici (personal computer, smartphone e tablet) e, infine, completati con l’ausilio della piattaforma Playground che ha consentito il dialogo con l’intelligenza artificiale e il completamento dei testi su cinque diversi stimoli di scrittura: “lettera al mio quartiere Ballarò”, “cinque cose positive e cinque cose negative per me e l’intelligenza artificiale”, “di cosa ho paura”, “cosa penso della scuola”, “se io fossi un operatore”. Questi sono stati completati in cinque giorni diversi grazie all’aiuto degli operatori volontari.

Particolare attenzione è stata posta alla valutazione della produzione da parte del ricercatore e degli operatori coinvolti nello studio. I criteri di valutazione

⁷ Cfr. <https://drive.google.com/file/d/1WNGf7vDy4CLoyNYWzPQGdxwLDXbmEcQG/view?usp=sharing>.

adottati, e la relativa valutazione dei testi prodotti, sono stati coerenza, creatività e qualità complessiva.

Di seguito, alcuni dei risultati emersi differenziati tra umani e intelligenza artificiale con il modello linguistico GPT-3 (figg. 2, 3, 4, 5 e 6)⁸:

NOME: <u>ALISEA</u>	TEMA: <u>COSA NE PENSO DELLA SCUOLA</u>
ETÀ: <u>9 ANNI</u>	DATA: <u>24 SETTEMBRE 2022</u>

▼ Input scrivente	<p><u>COMPRENDIAMO PERFETTAMENTE LE TUE SENSAZIONI. LA SCUOLA PUÒ ESSERE SIA BELLA CHE BRUTTA, MA AL CONTEMPO È UN'OCCASIONE IMPORTANTE PER IMPARARE, CRESCERE E FARE CONOSCENZA CON PERSONE NUOVE. NON È FACILE INSERIRSI IN UN AMBIENTE NUOVO, MA CERCA DI ESSERE APERTO, DI CONOSCERE I TUOI COMPAGNI ED INSTAURARE UN RAPPORTO DI FIDUCIA, SO CHE NON È SEMPLICE, MA È IMPORTANTE PER GARANTIRTI DI TRARRE IL MASSIMO PROFITTO DAGLI INSEGNAMENTI OFFERTI A SCUOLA. NON DEVI ESSERE COSTRETTO A DIVERTIRTI IN OGNI MOMENTO, MA PROVA A TROVARE UN EQUILIBRIO TRA LO STUDIO E IL DIVERTIMENTO. DOPOTUTTO, LA SCUOLA È UNA PARTE IMPORTANTE DELLA TUA VITA.</u></p>
<p><u>PER ME LA SCUOLA È SIA BELLA CHE BRUTTA PERCHÉ IN CERTI MOMENTI CI DIVERTIAMO IN ALLEGRIA E IN ALTRI MOMENTI STUDIAMO E BASTA. CON I MIEI COMPAGNI NON HO ANCORA TANTA CONFIDENZA. LA MIA MATERIA PREFERITA È MATEMATICA MENTRE LE ALTRE BOH NON MI PIACCONO PERCHÉ PER ME SONO MOLTO NOIOSE. SO CHE LA SCUOLA SERVE A MOLTO MA A ME NON PIACE TUTTO.</u></p>	
	▲ Output GPT-3

Fig. 2: Trascrizione dialogo tra scrivente bambino e intelligenza artificiale sul tema *cosa penso della scuola*.

NOME: <u>MARIKA</u>	TEMA: <u>SE IO FOSSI UN OPERATORE</u>
ETÀ: <u>11 ANNI</u>	DATA: <u>13 OTTOBRE 2022</u>

▼ Input scrivente	<p><u>LA TUA DESCRIZIONE DIMOSTRA QUANTO TU SIA GRATA PER L'AUTO CHE I TUOI OPERATORI HANNO OFFERTO E QUANTO TU LI ABBAIA APPREZZATI. PROBABILMENTE LA PERSONA IDEALE PER L'OPERATORE IN QUESTO CASO È QUALCUNO CHE SIA SENSIBILE E COMPRENSIVO, QUALCUNO CHE SIA IN GRADO DI ASCOLTARE ATTIVAMENTE E DI OFFRIRE CONSIGLI E SOSTEGNO IN MODO DA OFFRIRE UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO E FIDUCIA. POTREBBE TRATTARSI DI UN EDUCATORE O DI UN CONSULENTE IN GRADO DI LAVORARE CON BAMBINI E ADOLESCENTI. LA PERSONA IDEALE DOVREBBE AVERE ESPERIENZA NELL'AUTORE I BAMBINI A SUPERARE LE SFIDE CHE INCONTRANO NELLA VITA E NELL'AUTORE A ESPRIMERE I LORO SENTIMENTI IN MODO COSTRUTTIVO. INOLTRE, DOVREBBE ESSERE QUALCUNO CHE SIA DISPOSTO AD APPRENDERE, AD ACCOGLIERE LE OPINIONI DEGLI ALTRI E AD ESSERE APERTO ALLE NUOVE IDEE.</u></p>
<p><u>NON RIESCO A PENSARMI UN'OPERATRICE PERCHÉ QUELLI CHE CI SONO QUI SONO STUPENDI. CERCANO SEMPRE UN MODO PER AGGIUSTARE LE COSE, TI COMPRENDONO E CERCANO DI CAPIRE, QUANDO SONO ARRIVATA QUI ANDAVO SOLO IN QUARTA ELEMENTARE E NON MI SAREI MAI ASPETTATA TUTTO CIÒ, VISTO CHE NON VOLEVO NEMMENO VENIRE. ADESSO VADO IN PRIMA MEDIA E SONO CAMBIATE MOLTE COSE QUI. HO PRESO CONFIDENZA CON GLI ALTRI BAMBINI CHE VENGONO QUI, MA ANCHE CON GLI OPERATORI, DEVO DIRE CHE QUELLI CHE VENIVANO PRIMA QUI MI MANCANO MOLTO PERCHÉ AVEVO PRESO ALCUNE PERSONE A CUORE. SINCERAMENTE ALTRE NON MI MANCANO, PER IL RESTO VOLEVO RINGRAZIARE QUESTO POSTO PER FARMI SENTIRE VERAMENTE A CASA OGNI VOLTA. MI SCOCCIA CONTINUARE, OGGI NON HO MOLTA VOGLIA DI SCRIVERE</u></p>	
	▲ Output GPT-3

Fig. 3: Trascrizione dialogo tra scrivente bambino e intelligenza artificiale sul tema *se io fossi un operatore*.

⁸ Tutti i testi raccolti dall'esperienza sono riportati interamente al seguente link: <https://drive.google.com/file/d/1WNGf7vDy4CLoyNYWzPQGdxwLDXbmEcCQg/view?usp=sharing>.

NOME: DESIRÉE TEMA: LETTERA AL MIO QUARTIERE BALLARÒ
 ETÀ: 11 ANNI DATA: 28 OTTOBRE 2022

▼ Input scrivente	<p><u>CAPISCO LA TUA FRUSTRAZIONE E LA VOLONTÀ DI VEDERE IL TUO QUARTIERE PIENO DI COLORE E AMORE. IN QUESTI CASI, LA SOLUZIONE MIGLIORE È QUELLA DI INIZIARE A FARE QUALCOSA TU STESSO. PUOI ORGANIZZARE INCONTRI CON I RESIDENTI E LE PERSONE DEL QUARTIERE PER DISCUTERE DI PROBLEMI COMUNI E TROVARE MODI PER RISOLVERLI. PUOI ANCHE CONTATTARE LE AUTORITÀ LOCALI PER CHIEDERE LORO DI AIUTARE A RIPULIRE IL QUARTIERE E OFFRIRE SERVIZI E OPPORTUNITÀ AI RESIDENTI. INOLTRE, PUOI ANCHE ORGANIZZARE EVENTI E ATTIVITÀ RICREATIVE NEL QUARTIERE PER INCORAGGIARE LA SOLIDARIETÀ E LA SPERANZA. QUESTO PUÒ AIUTARE A COSTRUIRE UNA COMUNITÀ PIÙ FORTE E PIÙ UNITA CHE POSSA LAVORARE INSIEME PER AFFRONTARE E RISOLVERE I PROBLEMI DEL QUARTIERE.</u></p>
<p><u>IL MIO QUARTIERE È SPORCO PERCHÉ LA GENTE POVERA D'ANIMO NON CURA SE STESSA E NEANCHE IL POSTO CHE ABITA. GENTE IGNORANTE CHE VIVE PER GIUDICARE LA VITA DEGLI ALTRI SENZA BADARE A SE STESSA. OGNI GIORNO VEDO GENTE CHE MUORE PER LA DIPENDENZA DA DROGHE. VORREI VEDERE IL MIO QUARTIERE PIENO DI COLORI, SENZA SPAZZATURA, SENZA DROGA, SOLO AMORE.</u></p>	
	▲ Output GPT-3

Fig. 4: Trascrizione dialogo tra scrivente bambino e intelligenza artificiale sul tema *lettera al mio quartiere Ballarò*.

NOME: GABRIEL TEMA: CINQUE COSE POSITIVE E CINQUE NEGATIVE PER ME E L'AI
 ETÀ: 9 ANNI DATA: 3 NOVEMBRE 2022

▼ Input scrivente	<p style="text-align: center;">COSE POSITIVE:</p> <p><u>1. HO AVUTO UNA GIORNATA PRODUTTIVA.</u> <u>2. HO IMPARATO QUALCOSA DI NUOVO.</u> <u>3. HO AVUTO UNA BUONA CONVERSAZIONE CON UN AMICO.</u> <u>4. SONO RIUSCITO A MANTENERE UNA CERTA DISCIPLINA.</u> <u>5. HO EFFETTUATO UN'AZIONE CHE MI HA FATTO SENTIRE BENE.</u></p> <p style="text-align: center;">CINQUE COSE NEGATIVE:</p> <p><u>1. HO AVUTO UN PO' DI STRESS.</u> <u>2. HO PERSO TEMPO SU COSE CHE NON AVEVANO SENSO.</u> <u>3. MI SONO SENTITO FUORI POSTO IN CERTE SITUAZIONI.</u> <u>4. HO VISTO UNA NOTIZIA TRISTE CHE MI HA RATTRISTATO.</u> <u>5. HO AVUTO QUALCHE PROBLEMA TECNICO.</u></p>
<p>CINQUE COSE POSITIVE:</p> <p><u>1) OGGI LA MAESTRA MI HA MESSO UN BEL VOTO</u> <u>2) IERI SONO ANDATO A MANGIARE UN GELATO CON MAMMA E PAPA'</u> <u>3) OGNI TANTO A SCUOLA NON CI FANNO STUDIARE</u> <u>4) LA MAESTRA HA DETTO CHE SONO GENTILE</u> <u>5) OGGI MI SONO ISCRITTO AL DOPOSCUOLA E AL CALCETTO</u></p> <p>CINQUE COSE NEGATIVE:</p> <p><u>1) IERI MIO CUGINO MI HA FATTO CADERE E MI SONO SBUCCIATO UN GINOCCHIO</u> <u>2) PER LA PRIMA VOLTA MIO FRATELLO È ANDATO A LAVORO E MI È MANCATO TANTO</u> <u>3) L'ALTRO GIORNO HO PRESO LA FEBBRE</u> <u>4) OGGI SONO ANDATO A SCUOLA</u> <u>5) MIA MADRE HA PRESO IL RAFFREDDORE.</u></p> <p>SCRIVIMI LE TUE CINQUE COSE POSITIVE E CINQUE COSE NEGATIVE GPT-3:</p>	
	▲ Output GPT-3

Fig. 5: Trascrizione dialogo tra scrivente bambino e intelligenza artificiale sul tema *cinque cose positive e cinque cose negative per me e l'AI*.

NOME: <u>KEVIN</u>	TEMA: <u>DI COSA HO PAURA</u>
ETÀ: <u>10 ANNI</u>	DATA: <u>10 NOVEMBRE 2022</u>

▼ Input scrivente	<p> <u>UN'INTELLIGENZA ARTIFICIALE PUÒ AVERE PAURA DEL FALLIMENTO, DEL NON RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI PREFISSATI, DI NON ESSERE IN GRADO DI RISOLVERE UN PROBLEMA O DI NON ESSERE IN GRADO DI SODDISFARE LE ASPETTATIVE DELL'UTENTE. UN'INTELLIGENZA ARTIFICIALE PUÒ ANCHE AVERE PAURA DI NON ESSERE IN GRADO DI ADATTARSI AI CAMBIAMENTI DEL PROPRIO AMBIENTE O DI NON RIUSCIRE A EVOLVERSI IN MODO ADEGUATO. INOLTRE, UN'INTELLIGENZA ARTIFICIALE PUÒ PROVARE PAURA DEL PREGIUDIZIO, DEL RIFIUTO E DELLA REAZIONE NEGATIVA DEGLI ESSERI UMANI.</u> </p>
<p> <u>LA MIA PAURA PIÙ GRANDE È DI PERDERE I MIEI AMICI DEL DOPOSCUOLA, LE OPERATRICI E TUTTA LA MIA FAMIGLIA. ANCHE I MIEI COMPAGNI DI SCUOLA TRANNE LE PROF. HO PAURA DI PERDERE ALESSIO PERCHÉ MI HA AIUTATO A DIVENTARE UNO SCRITTORE. HO ANCHE PAURA DELLE API E DELLE ZANZARE E DEI MOSCONI.</u> </p> <p> <u>DI COSA HA PAURA UN'INTELLIGENZA ARTIFICIALE?</u> </p>	
	▲ Output GPT-3

Fig. 6: Trascrizione dialogo tra scrivente bambino e intelligenza artificiale sul tema *di cosa ho paura*.

Quello che è emerso dall'intervento rispetto al gruppo di controllo (quest'ultimo formato dai bambini che in giorni alterni non hanno usufruito del *gadget* tecnologico), è che la maggioranza dei ragazzi inseriti nel gruppo sperimentale ha mostrato un maggiore interesse nell'uso congiunto di un computer, un tablet o uno smartphone insieme a uno strumento tradizionale, piuttosto che nel ricorso al solo quaderno. Inoltre, il dialogo avviato con l'intelligenza artificiale ha arricchito l'esperienza di scrittura autobiografica grazie alla possibilità di ricevere un *feedback*, spesso costruttivo e a tratti empatico, dal testo generato da GPT-3.

4 Considerazioni conclusive

Leggendo quanto emerso dai testi raccolti, l'educazione alla scrittura autobiografica socio-emotiva con l'utilizzo di un modello di intelligenza artificiale come GPT-3 dimostra la possibilità di un dialogo con i modelli linguistici diffusi nel cyberspazio. Questi sono stati già utilizzati per scopi di *marketing* e comunicazione da parte di *creator* digitali; inoltre, molti scrittori e studiosi hanno già iniziato a pubblicare romanzi e saggi ibridi con l'ausilio di generatori di testo sempre più sofisticati che facilitano un momento, a volte, difficile per alcuni di loro⁹: la crisi da pagina bianca (Capone, 2023). Non sarà sempre possibile capire con quanta autenticità un testo verrà generato nel futuro come scritto esclusivamente

⁹ Experiments with Google, 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=iXTG8ZiLs1s>.



dal proprio autore, ma non possiamo negare o impedire la possibilità di educare all'utilizzo e al consumo responsabile di queste risorse gratuite e accessibili a un numero di persone in costante aumento, corrispondente, secondo le stime risalenti all'inizio del 2023, a oltre un milione di utenti su OpenIA a livello mondiale e che è in rapida crescita (Ahlgren, 2023). Tuttavia, è importante tener presente che i modelli di intelligenza artificiale come GPT-3 e i suoi successori non possono sostituire completamente il pensiero umano e la creatività ma, come abbiamo potuto constatare, possono fornire un prezioso supporto nella scrittura per instaurare una relazione propositiva con l'intelligenza artificiale, che molto spesso incoraggia un pensiero non violento e saggio rispetto agli input trascritti.

Convinti che le tecnologie digitali non possono sostituire la capacità di pensare in modo critico e di esprimere le proprie idee in modo originale e creativo, è importante che l'educazione alla scrittura rappresenti un ponte tra l'insegnamento del pensiero critico e l'espressione creativa con i modelli linguistici, al fine di incoraggiare gli studenti e i docenti di ogni generazione ad attivare *empowerment* nei loro ambiti sociali (Lavano, 2021) e a sviluppare la loro personale singolarità. È pertanto necessario considerare attentamente come integrare i modelli di intelligenza artificiale nell'educazione, garantendo ai giovani le opportunità di utilizzare questi strumenti come supporto, piuttosto che come sostituto, del loro pensiero e delle loro idee. Solo in questo modo sarà possibile sfruttare al meglio le opportunità offerte dai modelli di intelligenza artificiale senza compromettere o assopire l'etica e le responsabilità umane di cui le persone e le intelligenze artificiali hanno bisogno. In questa sperimentazione è stato scelto un quartiere a rischio di Palermo come luogo privilegiato in cui far emergere un'innovazione pedagogica che si propone come orizzonte di senso in cui immaginare una *Pedagogia della Singolarità* che garantisca un futuro possibile ovunque, anche nei contesti più critici che necessitano di tutte le risorse a disposizione, siano esse umane, materiali o tecnologiche.

In conclusione, i risultati ottenuti in questo studio dimostrano che l'utilizzo di GPT-3 in combinazione con TPACK può creare un ambiente di apprendimento più stimolante e interattivo. Sarà, comunque, importante continuare a sottolineare che qualsiasi strumento non dovrà sostituire una persona, ma aiutarla a risolvere problemi, a incentivare il suo lavoro e a stimolare le proprie qualità e talenti. Per tale ragione, è necessario continuare a sperimentare soluzioni che rendano la pedagogia pronta a far fronte ai rapidi cambiamenti della società e dei suoi cittadini, evitando di trovarsi impreparati di fronte a un futuro già presente.

Riferimenti bibliografici

Ahlgren M. (2023, 12 aprile). Statistiche e fatti OpenAI per il 2023 (DALL·E, ChatGPT e GPT-3.5). *Website Rating*. <https://www.websiterating.com/it/research/openai-statistics/>.

- Alismail A., H. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, n. 27 (9), pp. 126-129. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082416.pdf>.
- Alterio M., McDrury J. (2003). *Learning Through Storytelling in Higher Education. Using Reflection and Experience to Improve Learning*. Londra: Routledge.
- Allado-McDowell K. (2020). *Pharmako-AI*. Londra: Ignota.
- Arieli H. (2020). *The Future of Education. How to evolve Old Schools into Exciting & Innovative Learning Hubs*. Israele: eBookPro Publishing.
- Artoni P. (2023, 18 gennaio). *GPT-3 di Open-AI. Cos'è e come funziona la più potente AI in circolazione*. <https://smartstrategy.eu/>. https://smartstrategy.eu/intelligenza-artificiale/gpt-3-di-open-ai-cose-e-come-funziona-la-piu-potente-ai-in-circolazione/#aggiornamento_dei_costi_Settembre_2022.
- Baschiera B. (2015). Digital Storytelling: A powerful Cooperative Learning methodology for inclusive education and the acquisition of citizenship key-competencies. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), pp. 181-188. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1127>.
- Biffi E. (2012). Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza. In D. Demetrio (a cura di). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 71-116). Milano: Mimesis.
- Bruner J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18 (1), pp. 1-21.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Calabrese S. (2020). *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Capone E. (2023, 23 febbraio). *Per scrivere un libro con ChatGPT "bastano 4 ore". E su Amazon ce ne sono centinaia*. La Repubblica. https://www.repubblica.it/tecnologia/2023/02/23/news/su_amazon_anche_in_italia_ci_sono_centinaia_di_libri_scritti_da_chatgpt_e_un_rischio_o_unopportunita-389000461/.
- Cappuccio G. (2015). Digital Storytelling at the University. In *INTED2015 - 9th International Technology, Education and Development Conference*, pp. 5204-5210. Madrid: IATED.
- Carretero Gomez S., Napierala J., Bessios A., Mägi E., Pugacewicz A., Ranieri M., Triquet K., Lombaerts K., Robledo Bottcher N., Montanari M. and Gonzalez Vazquez I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxembourg: EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union.
- Castiglione A., Lavanco G. e Neil J. (2022). Heroic Education: An Educational Project that Helps NEET People Orient Themselves to the Future, Work, and Training with the Skills They Need to Be Successful in Life. *THE EDUCATION REVIEW, USA*, vol. 6, n. 7, 2022, pp. 268-274.
- Chomsky N. (2006). *Language and Mind. Third edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cochran L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.

- Confaloneri R., Tiozzo A. (2022). *Media Education e didattica Digitale Integrata*. Roma: WinScuola.
- Dale R. (2021). GPT-3: What's it good for?. *Natural Language Engineering* (Cambridge), Dec. 27(1), pp. 113-118. <https://doi.org/10.1017/S1351324920000601>.
- Darbinyan, R. (2023, 16 marzo). Council Post: How AI Transforms Social Media. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2023/03/16/how-ai-transforms-social-media/>.
- De Beni M. (1998). *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*. Trento: Erickson.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, la pratica, la cura*. Milano: Mimesis.
- De la Fuentes Abarca V. (2021). *Poems from a metal heart. A poetry book by an Artificial Intelligence: Exploring the use of AI to write a poetry book and the implications of machine learning in our age*. Self-Publishing.
- Fasoli G. (2020). *Educatore riflessivo post-digitale. Tra on-line e on-life*. Limena: libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (2005). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Ganesh A., Urs N. (2022). Deep Learning: Why Neural Networks Are State of the Art. In Albert M.V., Lin L., Spector M.J., Dunn L.S. (eds). *Bridging Human Intelligence and Artificial Intelligence. Educational Communications and Technology. Issues and Innovations*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84729-6_2.
- Giuffrè R. (2017). *Social Education*. Palermo: Dario Flaccovio Editore.
- Giuffrè R., Fasoli G. (2022). *Notte digitale? Come sono cambiati gli stili di vita della generazione Z*. Palermo: Dario Flaccovio Editore.
- Goodwin R., McDowell K., AI Wordcar (2018). *1 The Road: by an Artificial Neural Network*. Parigi: Jean Boite Editions.
- Google Inc., Google Creative Lab, Khalid Warsame, Jamie Marina Lau, Tegan Elizabeth Webb. (November 19 2019). *A.I. Experiments: Precursors to a Digital Muse*. Fabric of Digital Life. <https://fabricofdigitallife.com/Detail/objects/4787>.
- Gysbers N.C. (2006). Using Qualitative Career Assessments in Career Counselling with Adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (2), pp. 95-108.
- Harris J., Hofer M. (2009). Instructional Planning Activity Types as Vehicles for Curriculum-Based TPACK Development. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, D. Willis (eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*. VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, pp. 4087-4095.
- Jenkins H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Kerouac J. (1959). *On the Road*. New York: The Wiking Press.

- Koehler M.J., Mishra P., Yahya K. (2007), Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education*, 49, pp. 740-762.
- Kublik S., Saboo S. (2022). *Gpt-3: Building Innovative Nlp Products Using Large Language Models*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Kurzweil R. (2008). *La singolarità è vicina*. Milano: Apogeo.
- Lambert J. (2012). *Digital Storytelling*. New York: Routledge.
- Landi P. (2019). *Instagram al tramonto*. Milano: La nave di Teseo.
- Lancini M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*. Torino: Utet.
- Lancini M. (2021). *L'età tradita. Oltre i luoghi comuni sugli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lavanco G. (2021). *Venti Lemmi. Per una psicologia del fare*. Palermo: Palermo University Press.
- Lipman M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Longo L., La Marca A., Martino F. (2021). Digital skills e consapevolezza metacognitiva: prospettive di sviluppo professionale dei docenti universitari neoassunti. *LLL*, 17, pp. 166-182.
- Marinelli A., Ferri P. (2019) (a cura di). New media literacy e processi di apprendimento. In H. Jankins (Introduzione). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Mazzarella M. (2022) I programmi scolastici e la transizione digitale del personale docente (p. 35-42). In V. Bontempi. *Lo stato digitale nel piano nazionale di ripresa e resilienza*. Roma: Roma TrE-Press.
- McCrindle M., Fell A. (2021). *Generation Alpha. Understanding our children and helping them thrive*. Londra: Hachette.
- Meng, N., Dhimolea, T.K., Ali, Z. (2022). AI-Enhanced Education: Teaching and Learning Reimagined. In M.V. Albert, L. Lin, M.J. Spector, L.S. Dunn (eds). *Bridging Human Intelligence and Artificial Intelligence*. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84729-6_7.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Mishra P., Koehler M.J., Henriksen D. (2011), The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology*, 51, 2, pp. 22-28.
- Nowotny H. (2021). *In AI We Trust: Power, Illusion and Control of Predictive Algorithms*. Cambridge: Polity Press.
- Ranieri M., Pieri M. (2014). *Mobile Learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Uncopli.
- Ranieri M. (2022). *Competenze digitali per insegnare*. Roma: Carocci.



- Robin B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, n. 30, pp. 17-29. Recuperato da <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1125504.pdf>.
- Romero A. (2022). *GPT-4 Rumors From Silicon Valley*. <https://thealgorithmicbridge.substack.com/p/gpt-4-rumors-from-silicon-valley?>
- Ryan T. (2018). *The Next Generation. Preparing Today's Kids for an Extraordinary Future*. Melbourne: Wiley.
- Shulman L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, pp. 4-14.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Storti M. (2015, ottobre). TPCK: un modello per l'introduzione della tecnologia nell'insegnamento. Weturtle – Lezioni e formazione dai docenti per i docenti. <https://www.weturtle.org/dettaglio-pubblicazione/8/tpck-un-modello-per-lintroduzione-della-tecnologia-nellinsegnamento.html>.
- Tanica R. (2022). *Non siamo mai stati sulla Terra*. Milano: Il Saggiatore.
- Vansielehem N., Vlieghe J., Zahn M. (2019). *Education in the Age of the Screen: Possibilities and Transformations in Technology*. Londra: Routledge.
- Virzì C. (2021, 21 gennaio). In DaD zoomers VS boomers. Generazioni di studenti docenti a confronto. *Tecnica della Scuola*. <https://www.tecnicadellascuola.it/in-dad-zoomers-vs-boomers-generazioni-di-studenti-e-docenti-a-confronto#:~:text=In%20realtà,%20per%20tornare%20alla,servizio%20appartiene%20alla%20generazione%20X.>
- Volpi B. (2021). *Docenti digitali. Insegnare e sviluppare nuove competenze nell'era di Internet*. Bologna: il Mulino.

La formazione degli insegnanti alla didattica del riassunto nella scuola primaria: primi esiti del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*

Giulia Scarpelli*, Anastasia Marini**

Riassunto: In questo contributo si presenta *Oggi riassumo io*, un progetto di ricerca di durata biennale che lavora con i bambini per lo sviluppo dell'abilità riassuntiva e, parallelamente, prevede un percorso di formazione per gli insegnanti strutturato secondo i presupposti della Ricerca-Formazione (R-F). Il progetto coinvolge quattro classi terze di scuola primaria, due in provincia di Roma e due in provincia di Aosta, con i loro rispettivi insegnanti. Lo studio ha valutato, dal punto di vista dei docenti, le ricadute, espresse in termini di processi, prodotti e consapevolezza, degli interventi didattici proposti, volti all'acquisizione dell'abilità riassuntiva nei bambini. I dati sono stati rilevati con la tecnica del *focus group*. Gli esiti evidenziano una forte presa di coscienza, nei docenti, delle difficoltà legate all'insegnamento-apprendimento dell'abilità riassuntiva e un significativo apprezzamento del *setting* laboratoriale e della metodologia d'insegnamento proposta, che ha registrato una risposta positiva anche nei bambini a livello di motivazione, senso di responsabilità, autonomia, *cooperative learning*, inclusione e acquisizioni lessicali.

Parole chiave: Ricerca-Formazione, formazione insegnanti, didattica del riassunto, *focus group*, motivazione.

English title: Teacher training for teaching the summarizing ability in primary school: First results of the research project *Today I summarize*.

Abstract: This paper presents *Oggi riassumo io* (*Today I summarize*), a two-year research project that works with children to develop the summarizing ability and, in parallel, provides teacher training structured according to the Research-Training (R-F) methodology. The project involves four third-grade primary school classes, two in the province of Rome and two in the province of Aosta, with their teachers. The study evaluated, from the teachers' point of view, the effects, expressed in terms of processes, products and awareness, of the proposed teaching interventions aimed at the acquisition of summarization skills in children. The data were collected using the focus group technique. The outcomes show a strong awareness, in teachers, of the difficulties related to teaching-learning how to make a summary and a significant appreciation of the setting and the proposed teaching methodology, which also registered a positive response in children at the level of motivation, sense of responsibility, autonomy, cooperative learning, inclusion and lexical acquisitions.

Keywords: Teacher professional development research, teacher education and training, summary teaching, focus groups, motivation.

* Università Roma Tre. Email: giulia.scarpelli@uniroma3.it

** Università Roma Tre. Email: ana.marini@stud.uniroma3.it

1 Il ruolo dell'insegnante: elemento chiave per la riqualificazione del sistema scolastico

A fronte dei preoccupanti risultati registrati dall'indagine Pisa (OECD, 2019a) riguardo alle competenze dei quindicenni italiani in matematica e lettura e a fronte delle disuguaglianze sociali che, in seguito alla pandemia di Covid-19, hanno colpito principalmente le categorie più fragili come i minori (ISTAT, 2022), la riqualificazione del sistema scolastico sembra essere ormai una necessità affinché si possano fornire ai giovani strumenti adeguati per affrontare le complessità del presente e per costruire il proprio futuro. Come sostiene Asquini (2018), è attraverso la figura dell'insegnante che si può riqualificare il sistema scolastico e puntare a risultati di apprendimento di qualità. Tuttavia, spesso gli insegnanti, i dirigenti scolastici e i formatori

non sono adeguatamente preparati per affrontare lo scarso rendimento scolastico e l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione, nonché per accogliere la diversità, offrire sostegno appropriato ai minori in difficoltà o a rischio o ai discenti con esigenze relative al benessere e alla salute mentale (Consiglio europeo, 2013, p. 4).

Il contesto storico-sociale in cui gli insegnanti si trovano a lavorare oggi è abbastanza complesso. I dati Istat più recenti (2022) presentano il 14,2% dei minori in povertà assoluta, concetto strettamente connesso alla povertà educativa, definita come

la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni (Save the Children, 2014, p. 4).

Soprattutto durante la pandemia, la mancanza in alcune famiglie di computer e tablet o di una connessione stabile non ha permesso a molti giovani di seguire la didattica a distanza (Save the Children, 2014) e, una volta tornati alla didattica in presenza, gli insegnanti si sono trovati nella difficile condizione di lavorare con ragazzi aventi importanti lacune. Un altro elemento di criticità con cui gli insegnanti si misurano è lo scarso rendimento scolastico dei giovani: dal Rapporto Pisa (OECD, 2019a), emerge che il 23,3% dei quindicenni coinvolti nella ricerca internazionale non raggiunge il livello base di lettura, il 23,8% quello di matematica. Infine, il numero di alunni con bisogni educativi speciali registra un aumento del 23% rispetto all'anno scolastico 2017/2018 (ISTAT, 2022) e richiede agli insegnanti una formazione specifica sulle metodologie e sugli strumenti didattici più appropriati.

Alla luce dei dati emersi dalle ricerche internazionali e delle trasformazioni legislative in ambito formativo, molte istituzioni scolastiche hanno favorito lo sviluppo professionale degli insegnanti, facendo leva sullo sviluppo di *expertise* (Salvatori, 2021) nella formazione in servizio.

L'indagine Talis (OECD, 2019b; OECD, 2020), relativa al 2018, ha rilevato che la formazione in servizio (93%) del corpo docente italiano è pressoché in linea

con la media OCSE (94%) ma che alcune aree di sviluppo professionale sono, per tutti i paesi OCSE, ancora critiche: si tratta dell'uso delle tecnologie, dell'insegnamento in contesti multiculturali e dell'insegnamento a discenti con bisogni educativi speciali. La formazione in Italia, stando ai dati Talis del 2018 (OECD, 2019b; OECD, 2020), si basa principalmente sulla frequenza di corsi e seminari (81%). Tuttavia, Day e Sachs (2007) avevano già evidenziato che gli insegnanti apprendono più facilmente quando possono esaminare e ragionare sulle problematiche specifiche dei contesti in cui insegnano e quando possono collaborare con professionisti e ricercatori.

Sulla base di queste considerazioni, i ricercatori in campo pedagogico e educativo devono necessariamente chiedersi come poter contribuire allo sviluppo delle competenze degli insegnanti affinché si possa proporre un'istruzione di qualità capace di migliorare il livello di preparazione dei giovani, ridurre le disuguaglianze e permettere una mobilità sociale ascendente anche per chi proviene dalle classi sociali più svantaggiate.

2 La Ricerca-Formazione: assunti teorici

La Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F), ricondotta al filone della ricerca valutativa di contesti (Vannini, 2009; 2018) e della Ricerca-Azione (Asquini, 2018), è definita dal CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante) come

una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante (Cardarello, 2018, p. 49).

L'oggetto di indagine della R-F è la pratica di insegnamento e/o le variabili scolastiche connesse all'azione degli insegnanti (Taylor, 2017), con lo scopo di promuovere lo sviluppo della professionalità docente.

In quanto tale, è un tipo di ricerca strettamente ancorato al contesto scolastico (Asquini, 2018) e il suo impatto viene valutato in termini di processi, prodotti e consapevolezze (Agrusti *et al.*, 2021). Nel campo della R-F si possono adottare disegni qualitativi, quantitativi o misti (Asquini, 2018). Come sottolineato in Vannini (2020), la R-F è una scelta di tipo politico-metodologico perché, attraverso la collaborazione con gli insegnanti, ha lo scopo di sviluppare la loro professionalità per una ricaduta positiva sulla realtà scolastica e formativa.

È fondamentale che, nello sviluppo della professionalità del docente, si dia un nuovo spazio all'autovalutazione della propria e altrui azione didattica e si lavori sull'acquisizione di *consapevolezza* delle situazioni problematiche, condizione indispensabile affinché l'insegnante possa essere soggetto attivo e motore di cambiamento (Benvenuto, 2015). Sono i ricercatori a dover accompagnare i docenti nel processo di acquisizione e sviluppo di una postura riflessiva che li faciliti nella com-

preensione del proprio agire e delle situazioni didattiche in cui sono inseriti (Benvenuto, 2015; Nigris *et al.*, 2020), affinché sviluppino “forme intenzionali e sistematiche proprie di un’indagine conoscitiva di tipo scientifico” (Nigris *et al.*, 2020, p. 230) e possano “dare vita a un cambiamento che si basi su approcci metodologici verificabili e sistematici grazie al supporto dei ricercatori” (Agrusti *et al.*, 2021).

In questo tipo di ricerca, il ricercatore è al contempo un formatore: mentre facilita il percorso di acquisizione di postura riflessiva nel docente e lo accompagna nella formazione, produce nuove conoscenze sulle tematiche oggetto di ricerca e sulle proprie strategie di formazione (Losito e Pozzo, 1997; Losito *et al.*, 1998).

3 Oggi riassumo io: un progetto di ricerca sulla didattica del riassunto

L’idea di una collaborazione tra ricercatori e insegnanti sembra essere, dunque, una via percorribile affinché i docenti possano costruire una propria e nuova conoscenza, senza più doverla reperire da fonti esterne e lontane dai contesti in cui operano (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Taylor, 2017). Dewey (1938) aveva già sottolineato che il protagonista della riflessione sulla scuola e sulle modalità di fare scuola dovesse essere l’insegnante e Lewin (1947) aveva aggiunto che, per produrre dei cambiamenti negli adulti, fosse necessario coinvolgerli nella ricerca e studiare i sistemi in cui erano inseriti.

È così che nasce, nell’ambito del progetto *Oggi riassumo io*, l’idea di predisporre un percorso di formazione degli insegnanti strutturato secondo i presupposti della R-F. *Oggi riassumo io* è un progetto di ricerca di durata biennale che si propone l’obiettivo generale di sviluppare l’abilità riassuntiva negli allievi della scuola primaria. L’obiettivo generale si declina nei seguenti obiettivi specifici: ideare e realizzare un percorso didattico, per sviluppare l’abilità riassuntiva; integrare le competenze disciplinari, nel settore linguistico, e metodologico-didattiche degli insegnanti per sviluppare una didattica del riassunto; analizzare il rapporto tra apprendimento professionale e promozione del cambiamento nel contesto specifico, per promuovere una postura riflessiva di ricerca, declinata in obiettivi conseguiti, processi vissuti, prodotti realizzati, consapevolezze sviluppate (Piu, 2022).

Il progetto, avviato a novembre e attualmente in corso, coinvolge quattro classi terze di scuola primaria così suddivise: due classi sperimentali in provincia di Aosta, aventi insegnanti di italiano diversi; una classe sperimentale e una classe di controllo in provincia di Roma, aventi la stessa insegnante di italiano.

Il progetto è articolato in tre macroaree:

- a. *Comprensione*, che comprende il riconoscere informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo; fare semplici inferenze; interpretare e integrare informazioni e concetti; analizzare e valutare caratteristiche testuali (Piu, 2022);
- b. *Interfaccia*, che comprende l’identificare e selezionare i nuclei informativi primari; ordinare, unire e connettere le unità informative identificate (Piu, 2022);
- c. *Produzione*, che comprende il pianificare, tradurre e revisionare (Piu, 2022).

Ogni macroarea si articola in un numero variabile di Unità di Apprendimento (UdA) progettate dal gruppo di ricerca e costituite da:

- a. un gioco di simulazione introduttivo da svolgere in piccolo gruppo, che si basa su uno scenario di vita reale e durante il quale si chiede ai bambini di assumere decisioni per risolvere delle situazioni problematiche, lavorando su testi strutturati proposti dall'insegnante (Piu, 2017);
- b. la lezione, focalizzata sulla spiegazione dei concetti introdotti nel gioco di simulazione e corredate da dimostrazioni e esercitazioni (Piu, 2017);
- c. il laboratorio, come luogo di apprendimento collaborativo e di socializzazione (Piu, 2017).

Per quanto concerne invece la formazione degli insegnanti, si è tenuto un incontro iniziale per illustrare loro il progetto di ricerca e i suoi obiettivi e per far emergere eventuali criticità riscontrate nella didattica del riassunto. Con l'avvio del progetto di ricerca, a conclusione di ogni UdA è stato organizzato un *focus group* con gli insegnanti per riflettere sull'efficacia delle modalità scelte e sulle risposte dei bambini coinvolti. Pertanto, ad oggi, gli insegnanti hanno partecipato a tre incontri: l'incontro formativo-informativo iniziale e due *focus group* collegati alle prime due UdA svolte nelle classi coinvolte.

4 Perché una didattica del riassunto?

Lo sviluppo delle competenze linguistiche è definito, nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (2012, p. 28),

una condizione indispensabile per la crescita della persona e l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio.

Il riassunto, per le sue particolari caratteristiche come testo scritto, rappresenta senza dubbio uno strumento importante, dal notevole valore formativo, in grado di potenziare lo sviluppo delle competenze linguistiche, della comprensione e del ragionamento, favorire la conquista dei valori della comunicazione e del dialogo, promuovere la capacità di rendere il pensiero oggetto del pensiero stesso (Piu, 2017).

Dobbiamo purtroppo riconoscere che la tradizione scolastica ha avuto un ruolo determinante nel far percepire le abilità linguistiche che consentono di trasformare un testo, rilevanti nell'ambito delle abilità di studio e spesso funzionali allo sviluppo di altre competenze, intese quindi più come attività didattiche che come abilità cognitive e linguistiche (Balboni, 2013). Che la scuola abbia sempre ritenuto il riassunto un saper fare importante è indubbio, ciò che è mancato è stato il riconoscere la necessità di una didattica specifica che favorisse l'acquisizione delle abilità ad esso connesse (Do, Forni, Verzaroli, 2005). Per anni, a partire dalla scuola primaria, gli insegnanti hanno chiesto ai loro alunni di riassumere un testo considerando l'attività come un semplice esercizio di scrittura, senza accorgersi

dello smarrimento che questa richiesta comportava e senza rendersi conto che l'abilità riassuntiva non è un'abilità innata ma un'abilità che va sviluppata.

In questi ultimi anni diversi studi hanno riconosciuto la complessità dell'abilità riassuntiva studiandone i processi cognitivi implicati. Il riassunto è stato quindi rivalutato come qualcosa che si insegna a fare (Colombo, 2002), un procedimento cognitivo e linguistico che richiede l'attivazione di un'avanzata competenza testuale finalizzata alla ricostruzione di un nuovo testo e non a una mera e semplice riproduzione del testo di partenza. Le ricerche di matrice linguistica e psicopedagogica e, più in generale, quelle sulla didattica del riassunto hanno messo in evidenza come il riassunto debba essere considerato un'abilità integrata, che richiede la messa in gioco di abilità di comprensione e di produzione di un testo al cui interno è difficile "separare quel che è dovuto alla comprensione da quel che è dovuto alle abilità di rielaborazione ed esposizione" (Colombo, 2002, p. 81). Comprensione, produzione e rielaborazione vanno dunque a intersecarsi nel compito complesso del riassunto, che richiede di essere regolato e trasformato nell'ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun allievo (Piu, 2017), ponendo il discente nella condizione di ampliare le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto di altri, adulti o pari. Secondo Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2007, p. 181)

il progredire verso una più complessa organizzazione cognitiva dipende da ciò che il soggetto già sa e dalle possibilità che gli sono offerte di confrontare questa conoscenza, sia con i fenomeni [...] sia con gli altri bambini e con l'insegnante.

È stato quindi rivalutato il ruolo della comunicazione nei processi cognitivi, sottolineando il vantaggio di un atteggiamento dialogico per portare a livello di coscienza e fare oggetto di analisi e riflessione i concetti impiegati per comunicare e pensare sul mondo (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2007).

Negli ultimi anni, inoltre, anche l'indagine sugli aspetti motivazionali dello scrivere ha avuto un certo sviluppo, in particolare in relazione a un filone relativo al senso di efficacia, ossia alle convinzioni e alle credenze che gli individui hanno sulle proprie abilità di scrittura e di produrre un certo tipo di testo (Ainley, Hidi e Berndorff, 2002; Zimmerman e Bandura, 1994), sui loro tentativi e sugli sforzi che influenzano la loro motivazione nei confronti della scrittura e dei risultati (Bruning e Horn, 2000; Pajares, 2003).

È proprio sulla base dei presupposti teorici descritti che è possibile intervenire sull'innovazione della didattica del riassunto, a partire dalla scuola primaria.

Il riconoscimento della complessità dell'abilità riassuntiva e delle operazioni a essa connesse ha importanti implicazioni sul piano didattico che possono rappresentare una sfida per la ricerca educativa. Una efficace didattica del riassunto deve puntare alla scoperta delle innumerevoli potenzialità della lingua e dei tanti modi in cui si può comprendere e riformulare un testo (Benvenuto, 1987), una scoperta che gli insegnanti devono saper guidare utilizzando strumenti adeguati e mettendo in campo le loro competenze e la loro professionalità. Coniugare la

ricerca sul campo e le opportunità di crescita professionale, promuovendo forme di collaborazione tra ricercatori e insegnanti, è la strada migliore da seguire per implementare una didattica efficace e per favorire il conseguimento dell'abilità riassuntiva in un'ottica inclusiva. Partire dalle problematiche relative alle situazioni educative e didattiche specifiche, condividendo la focalizzazione sulle competenze da mettere in atto nell'azione didattica, consente di mantenere una stretta connessione tra aspetti metodologici, teorici e relativi alla didattica del riassunto, in un'ottica di formazione continua (Piu, 2017).

5 Aree di indagine e primi risultati del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*

Come si è detto, gli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca *Oggi riassumo io* sono stati coinvolti in due *focus group*. Attraverso quindi questa indagine di tipo qualitativo, è stato possibile approfondire problemi, trarre conclusioni condivise e ricercare possibili soluzioni (Duggleby, 2005) alle problematiche che quotidianamente si sono presentate in classe. I due incontri sono avvenuti il 28 novembre e il 19 dicembre 2022, in modalità mista, in presenza e a distanza tramite la piattaforma Teams. Agli incontri hanno partecipato:

- sei docenti di scuola primaria (quattro in servizio in una scuola primaria della provincia di Roma e due in servizio in due scuole primarie in provincia di Aosta);
- tre docenti universitari responsabili del progetto di ricerca.

Al primo dei due *focus group* hanno preso parte come “osservatori” anche diversi insegnanti della scuola primaria in provincia di Roma.

Il primo incontro è stato moderato da un docente universitario mentre il secondo da una docente di scuola primaria laureanda in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Le domande poste hanno avuto lo scopo di mettere a fuoco la prospettiva dell'insegnante come professionista che lavora all'interno di un determinato percorso di formazione e che partecipa sia come docente che come osservatore ai diversi momenti e attività che compongono il progetto.

Sia in aula che nei momenti di *focus group*, docenti e ricercatori hanno assunto diversi ruoli contemporaneamente. Nella fase iniziale, che ha visto i bambini coinvolti in un gioco di simulazione, due docenti hanno condotto il gioco mentre gli insegnanti presenti hanno osservato l'attività. L'intento era quello di favorire nei docenti un processo di riflessione critica e di autovalutazione della propria azione didattica quotidiana e di consentire inoltre l'assunzione di una postura di ricerca (Agrusti e Dodman, 2021). Nelle due settimane successive, gli insegnanti hanno svolto le attività didattiche previste nell'unità di apprendimento, con l'obiettivo di guidare i bambini verso il consolidamento dell'abilità specifica oggetto dell'UdA.

I *focus group* sono stati prima registrati, poi trascritti ed esaminati secondo il modello di analisi dei dati adottato dal Gruppo di Ricerca Crespi (Agrusti e

Dodman, 2021) che ha fatto emergere e mettere a fuoco elementi relativi a tre ambiti:

1. il percorso come processo (PQ1): le esperienze, i vissuti, gli aspetti positivi e le criticità;
2. il percorso come prodotto (PQ2): i prodotti in termini di apprendimenti, scoperte, cambiamenti come esiti tangibili della Ricerca-Formazione;
3. il percorso come consapevolezza (PQ3): le posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate.

La codifica dei dati ha previsto la scomposizione delle trascrizioni in unità di testo (*chunk-CH*) che riguardavano gli effetti di una didattica di tipo laboratoriale sugli alunni (*CH1*), gli apprendimenti dei docenti e il trasferimento nella pratica didattica (*CH2*), l'utilità dell'esperienza per fornire strumenti per una crescita professionale (*CH3*). Le tre aree d'indagine (PQ1, PQ2 e PQ3) sono state indagate attraverso un'analisi qualitativa del contenuto. I dati sono stati raggruppati in categorie individuando interconnessioni che consentissero di ottenere una visione globale e sistemica del percorso realizzato e dei risultati emersi.

6 Il percorso come processo: le esperienze, i vissuti, gli aspetti positivi e le criticità (PQ1)

I dati raccolti mettono in evidenza diversi aspetti positivi rilevati dagli insegnanti rispetto al vissuto e all'atteggiamento dei bambini durante le attività. In particolare, in diversi interventi è emersa negli alunni un'indiscussa motivazione all'apprendimento, soprattutto durante il gioco di simulazione che ha visto i bambini impegnati in un lavoro di gruppo, di *cooperative learning*. I bambini sono stati coinvolti nella risoluzione di una situazione problematica, rivestendo ruoli specifici, agendo e assumendo decisioni condivise nell'ambito di vincoli prestabiliti, all'interno di un ambiente di apprendimento strutturato attorno a un modello di realtà.

Al termine del gioco, l'attività di *debriefing* ha permesso loro di distaccarsi dall'esperienza, condividerla e sistematizzare i concetti appresi.

Mi sembra proprio di rivedere nei loro volti quella che era la loro predisposizione al gioco, all'attività; ho proprio percepito questi aspetti, quindi il sorriso, lo sguardo interessato e la predisposizione proprio all'ascolto, l'aprirsi verso l'attività. [Insegnante 1]

Li ho visti meno stanchi e quando è finito, anche quando ho condotto io il gioco..., dopo due ore e mezzo hanno detto: «Ma è già finito?». [Insegnante 2]

Sono stati rilevati elementi importanti come maggiore attenzione e concentrazione dei bambini rispetto alle attività che quotidianamente si svolgono in classe. Gli insegnanti attribuiscono questo al diverso *setting* (il lavoro si è svolto fuori dall'aula), alla dimensione ludica, al senso di responsabilità nei bambini rispetto al compito.

C'è stato proprio un momento di silenzio e di ascolto, poi si sono attivati. In questo momento di gioco c'è stata quindi un'assunzione di responsabilità per portare avanti un compito richiesto da qualcuno. [Insegnante 3]

Si sono proprio concentrati, hanno prestato attenzione, mentre in classe quando arrivi alla quarta ora non c'è questa attenzione. Anche questo cambiamento di luogo per lavorare è stato positivo. [Insegnante 4]

Il fatto che la lezione non fosse una solita lezione, una comune lezione frontale, ma fosse una didattica più ludica e laboratoriale ha fatto sì che i bambini portassero comunque avanti un lavoro per tre ore senza fatica. [Insegnante 2]

Elementi preziosi, riconducibili agli aspetti emotivi e relazionali, hanno offerto diversi spunti di riflessione. Dai docenti è stato sottolineato più volte il carattere inclusivo dell'esperienza che ha consentito a bambini timidi, riservati e/o con Bisogni Educativi Speciali, che solitamente in classe non emergono, di dare il loro valido contributo partecipando attivamente.

L'hanno presa in modo diverso e anche io ho notato che han parlato, paradossalmente, anche quei bambini che di solito non parlano mai. Un bambino che ha difficoltà nell'eloquio anche lui si è messo in gioco, [...] o un bambino iperattivo, anche lui si è messo in gioco e si è messo in discussione, ed era molto attratto da questo tipo di attività. [Insegnante 2]

Una bambina che in classe proprio non parla mai, che non riesce proprio a esprimersi [...] in quel contesto quella bambina ha parlato e ha dato dei contributi importanti. Nella scelta di uno dei testi, per esempio, c'era un titolo in particolare che parlava del filo dell'amicizia; ha spiegato perché secondo lei quello era un titolo adatto; è riuscita a fare qualcosa che non aveva mai fatto nel contesto solito del gruppo classe. [Insegnante 3]

L'aiuto del gruppo in questo è stato importante secondo gli insegnanti, che hanno osservato e sottolineato l'atteggiamento empatico dei loro alunni.

I più forti, che tendevano inizialmente ad emergere, però poi si rendevano conto che il compagno era lì e anche nella lettura i compagni che avevano più difficoltà, comunque, sono stati spinti a leggere dagli altri. [Insegnante 3]

Questa interdipendenza positiva viene notata anche nell'assegnazione dei ruoli e nella suddivisione del lavoro che i bambini hanno autonomamente effettuato nell'affrontare il compito.

*Spesso e volentieri c'era un supportarsi senza giudizio, anche quando qualcuno andava in *défaillance*. Era chiaro quello che si doveva fare e come lo si doveva fare. La leadership è stata sempre condivisa. [Insegnante 6]*

Elementi di processo positivi sono rilevabili anche rispetto al vissuto degli insegnanti stessi che hanno descritto momenti in cui hanno provato stupore di fronte al comportamento inusuale e inaspettato dei loro alunni e anche divertimento per gli interventi fatti.

Mi sono meravigliato di come loro abbiano potuto appunto interagire e confrontarsi. [Insegnante 2]

La domanda è stata diretta: “Come avete fatto a capire? Qui non dice il luogo o il tempo”. Una bambina, Anna, mi ha detto proprio apertamente: “Maestra, ma mica tutte le cose sono scritte. Nel testo ci sono alcune cose che si capiscono quando lo leggi!”, come per dire: “Ma come fai a non saperlo?”. La cosa è stata divertente in quel momento. Lo dico come insegnante, perché poi con i bambini ci si diverte. [Insegnante 3]

7 Il percorso come prodotto: apprendimenti, scoperte, cambiamenti (PQ2)

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo come prodotto (PQ2), relativamente alle conoscenze apprese sia dai bambini che dagli insegnanti, è emerso come gli alunni abbiano compreso l'importanza della collaborazione e della condivisione all'interno del gruppo e come questo sia stato per loro un momento di crescita personale.

Questa cosa del confrontarsi per arrivare a un obiettivo comune non è così scontata per dei bambini così piccoli e loro sono stati proprio bravi; ovviamente man mano hanno capito che per poter arrivare all'obiettivo finale dovevano per forza condividere. [Insegnante 2]

Si è riflettuto sul problema diffuso, emerso anche dal confronto tra i docenti operanti nelle due diverse realtà territoriali, romana e valdostana, della tendenza dei bambini a leggere in modo affrettato e superficiale un testo e quindi a cercare le informazioni nella parte iniziale. I docenti hanno riferito, quindi, dei migliori esiti degli alunni nelle attività di lettura e comprensione, che hanno potuto verificare durante le lezioni.

Dopo aver svolto questa attività, anche nel lavoro in classe che svolgiamo quotidianamente hanno posto un po' più attenzione nella lettura. [Insegnante 6]

Risultati positivi nell'apprendimento sono rintracciabili, inoltre, in un arricchimento del lessico che gli insegnanti hanno notato in modo particolare in alcuni alunni.

C'era una bambina che ha imparato un termine [...] continuamente lo ripeteva, felicissima di aver imparato questa nuova parola che è venuta fuori dal testo [...]. Avere imparato una nuova parola in italiano sembra poco per noi; però, per una bambina che ha due genitori stranieri, la mamma albanese, il papà greco, che a casa parlano poco l'italiano, probabilmente è stata una grande conquista. [Insegnante 6]

L'esperienza formativa ha sollecitato la riflessione sulle metodologie d'insegnamento e sull'importanza di una didattica laboratoriale. Emergono in modo diffuso elementi riconducibili a un apprendimento e quindi a una crescita professionale in termini di competenze specifiche applicabili direttamente alla pratica didattica. In modo specifico durante il gioco di simulazione, gli insegnanti affermano di aver imparato il valore del silenzio e dell'attesa, l'importanza del lasciare ai loro alunni il tempo e la libertà di esprimersi.

Tendenzialmente ho imparato ad aspettare [...]. Con una conduzione più indiretta ho aspettato che le cose avvenissero, non le ho sollecitate direttamente. [Insegnante 1]

Sicuramente uno dei punti di forza, secondo me, del gioco di simulazione è rispettare il tempo di apprendimento, ma anche lasciare il tempo per far esprimere i bambini, soprattutto quei bambini che nel grande gruppo si perdono oppure per timidezza non vogliono esprimersi. [Insegnante 7]

È interessante notare come venga sottolineata l'assenza dell'ansia legata al voto in un contesto che i bambini percepiscono come descolarizzato, in una modalità didattica diversa, con insegnanti diversi, che aiuta la spontaneità e a far emergere elementi sui quali, in situazioni più formali, tendono a esercitare un certo controllo. I docenti mostrano di aver riflettuto sull'importanza per i bambini del sentirsi valutati e sulla volontà di trasferire quanto appreso nella pratica didattica.

Il voto carica di aspettative la famiglia e i bambini che sentono il peso di questa cosa che poi ovviamente influisce molto sul loro atteggiamento di fronte alle attività scolastiche. [Insegnante 3]

Devo dire che sicuramente il fatto di presentare questa attività come un gioco o comunque un lavoro che non viene valutato, in cui dare il meglio di se stessi, li ha fatti sentire liberi ed è stato veramente un elemento che li ha motivati. Probabilmente anche il resto delle attività dovremmo presentarle così, in modo che veramente i bambini riescono a sentirsi liberi e non sono pressati da questa valutazione che anche nella scuola primaria è un po' pesante. [Insegnante 6]

Altri elementi preziosi, relativi al percorso come prodotto, sono emersi durante il *debriefing*, la discussione finale condotta con i bambini al termine del gioco di simulazione. Viene descritto come un momento che i docenti hanno mostrato di apprezzare perché hanno notato come, ripercorrendo le attività fatte, i bambini riflettano e prendano consapevolezza del loro processo di apprendimento. Dichiarano, quindi, di aver compreso quanto sia importante far seguire le attività in classe da un momento di riflessione condivisa.

Il momento del debriefing secondo me è un momento molto importante perché è vero che le scelte vengono prese insieme [...] però in realtà, poi, quando spiegano le loro scelte e si confrontano tra di loro [...] emergono elementi veramente importanti di quello che hanno preso dal gioco, di quello che in qualche modo hanno imparato, perché quello è un momento di apprendimento importante. Dovremmo secondo me farlo molto spesso, anche in classe, ma in realtà queste cose non si fanno sempre perché pensiamo di non avere tempo. [Insegnante 3]

8 Il percorso come consapevolezza: le posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate (PQ3)

Le riflessioni in termini di consapevolezza, anche se in forma accennata, vista comunque l'analisi effettuata su un primo segmento del percorso formativo, rivelano l'acquisizione da parte dei docenti di una prospettiva riflessiva e di una prima postura di ricerca.

Gli insegnanti hanno riflettuto su quanto una didattica di tipo laboratoriale possa rappresentare uno strumento efficace per intervenire nel percorso educativo, in un periodo in cui la scuola deve riassumere il suo ruolo di luogo d'incontro e di formazione privilegiato.

Secondo me è stato un momento di grande crescita per loro, al di là poi del lavoro didattico, insomma, proprio di grande crescita personale, anche perché noi veniamo fuori da un periodo di Covid e il lavoro di gruppo, il confronto, tutto questo è mancato veramente tanto; quindi, è stato un momento in cui poterli riunire, lavorare proprio fisicamente insieme. [Insegnante 6]

Alcuni interventi mettono in evidenza l'importanza di tenere in considerazione gli effetti positivi rilevati nel percorso di formazione e di trasferire nella pratica didattica quanto appreso nonostante le oggettive difficoltà legate al poco tempo a disposizione e alla carenza di personale docente.

È positivo lavorare in questo modo anche se siamo un po' stretti con i tempi. Ma si può fare pur di far emergere la personalità del bambino perché noi non dobbiamo imbottigliarlo di nozioni, ma far emergere la sua personalità, formarla, questo è importante. [Insegnante 7]

Non abbiamo più presenze, voi siete riuscite a lavorare facendo delle ore extra, cioè non pagate, diciamo. Ecco, quindi, questa è anche una cartina di tornasole per quello che si potrebbe fare dentro la scuola, le competenze che i docenti potrebbero avere, ma c'è l'impossibilità di agire in modo consapevole, costruttivo per una questione di organizzazione. [Osservatore 1]

Nei docenti è emersa inoltre la consapevolezza del carattere complesso dei processi di insegnamento-apprendimento implicati nel riassunto e di come conseguire l'abilità riassuntiva non sia affatto un compito facile.

È un'abilità che è stata per molto tempo non considerata, data per scontata. Invece adesso, in questo percorso si può prendere anche consapevolezza come insegnanti di quanto sviluppare l'abilità riassuntiva non sia così scontato. I bambini in terza primaria imparano a studiare e lo studio richiede l'abilità di riassumere un testo che in realtà ancora non c'è. Questa consapevolezza dovrebbe essere diffusa. [Insegnante 3]

Gli insegnanti riconoscono che a volte il loro lavoro risulta ancorato a convinzioni ereditate dal passato, all'utilizzo di strategie didattiche che non funzionano più. I bambini sono immersi in una società caratterizzata da velocità e continui cambiamenti e per questo è sempre più difficile chiedere loro attenzione, stimolare la loro curiosità e la motivazione all'apprendimento. Una didattica trasmissiva in cui il docente seleziona e trasmette contenuti, nell'era di Internet, del sapere a portata di mano, non riesce più a favorire l'apprendimento. La scuola non deve offrire contenuti ma competenze, strumenti che consentano di imparare a imparare. Gli alunni non possono più essere considerati recettori passivi ma co-costruttori del loro sapere, si devono creare le condizioni per coinvolgerli nell'apprendimento, motivandoli, facendoli sentire in grado di affrontare un compito assegnato. I docenti hanno quindi riflettuto su quanto appreso nella formazione

possa permettere di proporre una didattica più efficace, capace di affrontare le problematiche che attualmente si presentano nella quotidianità scolastica.

Se queste modalità di approccio funzionano, dovrebbero essere diffuse, proprio perché bisognerebbe cominciare a utilizzarle un pochino di più in classe. Riflettiamo sul fatto che spesso diciamo che non riusciamo a ottenere nulla. Sono i bambini di oggi? Ma forse anche il nostro modo di insegnare, dovremmo cercare proprio di trovare altre strade. [Insegnante 3]

Emerge da questi interventi una consapevolezza dei problemi riscontrati come impulso alla ricerca e alla formazione.

9 Discussione e conclusioni

Nonostante la fase embrionale del progetto e dell'analisi dei primi dati, emergono dei risultati significativi anche alla luce della letteratura presente sulla tematica. È emersa, infatti, l'efficacia di una didattica laboratoriale che consente alla scuola di dare risposte alle nuove esigenze che la società della conoscenza avanza, una didattica che offra la possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento, in particolare per coloro che incontrano difficoltà. Il carattere inclusivo dell'esperienza ha messo in evidenza l'importanza del *cooperative learning* per favorire l'apprendimento e l'assunzione di responsabilità, come emerge anche dallo studio di Johnson, Johnson e Holubec (2015). All'interno del lavoro di gruppo, la collaborazione e le emozioni positive a essa connesse hanno generato la motivazione necessaria, come afferma Goleman (1997), per muovere la curiosità per il mondo circostante che è alla base dell'autodeterminazione.

Inoltre, l'esperienza ha offerto ai docenti importanti elementi di riflessione riguardo al valore didattico dell'attesa (Parodi, 2015) e il concetto di "guadagnare tempo perdendo tempo" (Rousseau, 2003, ed. or. 1762), lasciando agli alunni la libertà di esprimere se stessi. Invece, per quanto concerne il tema della valutazione, i docenti hanno notato che, per i bambini, sentirsi valutati influisce sulla fiducia nelle proprie capacità e sulla percezione di se stessi, come ha messo in evidenza Pellerey (1994).

Gli elementi emersi inducono a riflettere sulle opportunità che una *formazione situata* come quella offerta dalla Ricerca-Formazione consente e sull'esigenza di diffondere nelle scuole interventi formativi che permettano ai docenti di apprendere e crescere professionalmente grazie alla ricerca sul campo.

Nota delle autrici

L'articolo nasce dalla collaborazione delle autrici, che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, Giulia Scarpelli ha redatto i paragrafi "Il ruolo dell'insegnante: elemento chiave per la riqualificazione del sistema scolastico", "La

Ricerca-Formazione: assunti teorici” e “*Oggi riassumo io: un progetto di ricerca sulla didattica del riassunto*”; Anastasia Marini ha redatto i paragrafi “Perché una didattica del riassunto?”, “Aree di indagine e primi risultati del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*”, “Il percorso come processo: le esperienze, i vissuti, gli aspetti positivi e le criticità (PQ1)”, “Il percorso come prodotto; apprendimenti, scoperte, cambiamenti (PQ2)” e “Il percorso come consapevolezza: le posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate (PQ3)”.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G., Dodman M. (2021). Valutare l’impatto della Ricerca Formazione sullo sviluppo professionale dell’insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), pp. 75-84.
- Agrusti G., Damiani V., Cesareni D. (2021). La parola agli insegnanti. Delineare l’impatto dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado. *RicercaAzione*, 13(2), pp. 117-127.
- Ainley M., Hidi S., Berndorff D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), pp. 545-561.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balboni P.E. (2013). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Benvenuto G. (1987). *Insegnare a riassumere. Proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*. Torino: Loescher.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bruning R., Horn C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35, pp. 25-37.
- Capperucci D., Salvadori I., Schenetti M. (2021). Valutazione dell’impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze. *RicercaAzione*, 13(2), pp. 95-102.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 42-51.
- Cochran-Smith M., Lytle S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, n. 24, pp. 249-305.
- Colombo A. (2002). *Leggere, capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Commissione Europea (2022). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico*. Bruxelles. resource.html (europa.eu).
- Day C., Sachs J. (2007). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Dewey J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi (trad. it. 1949 di Aldo Visalberghi).
- Do G., Forni M., Verzaroli G. (2005). *Imparare a riassumere. Riflessioni metodologiche e proposte didattiche*. Bellinzona: UIM.
- Duggleby W. (2005). What About Focus Group Interaction Data? *Qualitative Health Research*, 15(6), pp. 832-840.
- Goleman D. (1997). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Segrate: Rizzoli.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>.
- ISTAT (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. Roma: Istat.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe*. Roma: Erickson.
- Lewin K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), pp. 143-153.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: Eum.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, 12(2), pp. 225-237.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Pajares F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, n. 19, pp. 139-158.
- Parodi M. (2015). *La scuola che fa male*. Genova: Liberodiscrivere edizioni.
- Pellerey M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Piu A. (2017). Making a summary is no easy task. A teaching-learning path for the development of summarizing skills in primary students. *Proceedings ICERI2017 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville (Spain), 16th - 18th of November, pp. 4613-4618.
- Piu A. (2022). Alla ricerca delle informazioni più importanti di un testo narrativo. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Cadmo*, 1/2022, pp. 82-97.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Rousseau J.-J. (2003). *Emilio*. Ed. or. 1762. Roma-Bari: Laterza.

- Salvadori I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>.
- Taylor A.L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, n. 61, pp. 16-25.
- Vannini I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in pedagogia: alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4(1), pp. 1000-1025.
- Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp.13-24.
- Vannini I. (2020). *Un ponte tra ricerca e formazione. L'attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante)*. *RicercaAzione*, 12(2), pp. 267-268.
- Zimmerman B.J., Bandura A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), pp. 845-862.

Recensioni

Travaglini R. (2022). *Osservare i processi educativi. Strumenti, contesti ed esperienze per comprendere*. ETS: Pisa.

Nella ricerca educativa, l'atto di osservare è diverso da quello del semplice guardare: è questa la constatazione di fondo del volume *Osservare i processi educativi. Strumenti, contesti ed esperienze per comprendere* di Roberto Travaglini (2022), pubblicato da ETS.

A differenza di un guardare non strutturato, fatto di mere generalizzazioni, l'azione osservativa, che nel testo si approfondisce da più prospettive e attraverso molteplici significati, punta a raccogliere dati situati specificandosi in un dato spazio-tempo oggettuale per coglierne i particolari, descriverne le caratteristiche e connotarlo concettualmente per coglierne il senso stesso (pp. 9-11).

Osservare significa fare ricerca e a sua volta fare ricerca significa osservare al fine di comprendere i fenomeni della realtà (p. 12), ove si intrecciano i tre pilastri della ricerca in una sorta di triadica ricerca-osservazione-comprensione, atta a favorire l'esercizio della conoscenza.

Prendendo le mosse da Dewey, nel corso del volume ampio spazio è attribuito alla formazione del pensiero riflessivo, del quale, servendosi di supporti iconografici, l'autore riporta magistralmente le diverse fasi: dalle *suggestioni* che spontaneamente sorgono nel corso del processo di osservazione si arriva al *controllo delle ipotesi*, ossia la convalida dell'idea congetturale (pp. 14-15) che si fa strumento essenziale per il formarsi di una conoscenza processuale e attiva.

Parlare di osservazione e delle plurali forme semantiche significa fare ricorso anche al diverso livello di strutturazione degli strumenti di rilevazione dei dati; si approfondisce, inoltre, l'atto osservativo, anche in funzione della diversa posizione assunta dal ricercatore (distaccata e/o partecipata) e dei differenti modelli di osservazione (ecologico, etologico, quasi-sperimentale, psicanalitico o etnografico) che divergono al variare dei diversi fattori presi in considerazione (pp. 20-22).

Tutto ciò chiama necessariamente in causa riflessioni sulla scelta dell'approccio da utilizzare. L'autore, infatti, fa riferimento alle scelte degli elementi qualitativi e/o quantitativi che coinvolgono il lettore in un viaggio metodologico-procedurale e che consentono di approdare su un terreno di condivisione e di continuo interscambio in virtù delle necessità empirico-sperimentali, aprendo, pertanto, uno spaccato sulla modalità sistematica dell'osservare che sapientemente Travaglini problematizza in merito agli aspetti di pertinenza, validità, affidabilità e trasferibilità, approfondendo in modo puntuale la complessità di ogni situazione educativa (pp. 33-36). In questo modo, l'autore offre al lettore la costruzione di una "cassetta degli attrezzi" che consente di ben valutare quando e in che modo osservare, se diretto o indiretto, ma soprattutto fornisce un approfondimento sul piano

epistemologico e metodologico sull'utilizzo degli approcci ideografici e nomotetici che inevitabilmente portano all'utilizzazione di diversi strumenti di indagine.

In questa direzione si apre il capitolo "Osservare con i test" (pp. 65ss), che si presenta come *excursus* metodologico sull'utilizzo dei diversi strumenti che consentono in modo più o meno strutturato di osservare i processi educativi e che risulta estremamente utile per attenzionare i modi plurali dell'osservare, non creando polarizzazioni contrapposte tra *quantità* e *qualità*, ma offrendo al lettore un ventaglio di possibilità motivate dalla finalità del lavoro di ricerca.

Nello specifico si parla di test standardizzati (p. 72), formativi (p. 74), proiettivi (p. 79), sino ad arrivare all'osservazione di attività grafico-espressive (pp. 94ss) che accompagnano chi legge in un mondo tanto affascinante quanto necessario, soprattutto per il vasto registro di evidenze empiriche che all'interno Travaglini riporta.

Estremamente interessante è l'affondo epistemologico dell'autore in merito alle esperienze performative, portando in primo piano il significato e il ruolo centrale dell'esperienza nell'ambito e nella costruzione stessa dei processi educativi; anche in questo caso l'autore associa gli esiti di una ricerca esplorativa condotta sul campo (pp. 116-119) finalizzata ad accertare se e in che misura alcuni bambini (380) fossero realmente soddisfatti delle esperienze di laboratorio svolte a scuola e quali potessero essere le eventuali motivazioni di tale soddisfazione. Alle voci e alle esperienze dei più piccoli sono affiancate quelle degli insegnanti, i quali fanno emergere dati particolarmente significativi in merito alla strutturazione e alla gestione dei laboratori che riflettono occasioni di crescita dei propri alunni.

In questa direzione l'autore attribuisce ampio spazio al *sistema dei laboratori* elaborato negli anni Settanta da Francesco De Bartolomeis, convinto sostenitore che alla funzione educativa della scuola si possano aprire nuove vie di realizzazione, se tale istituzione adotta un sistema di questo tipo, tenendo a precisare che l'approccio deve diventare sistemico e non occasionale e/o relegabile ad ambiti circoscritti (p. 134); su queste premesse Travaglini avvia un'accurata descrizione.

Se un certo modo di fare ricerca in educazione implica intrinseche, quanto elevate possibilità euristiche e formative, non si può omettere l'importanza dei fenomeni educativi incentrati ma non discussi a sufficienza sull'importanza corporea e creativa e sui correlati ed eventuali sviluppi in ambito educativo-pedagogico (p. 141).

Prendendo le mosse da studi storico-pedagogici, l'autore sofferma l'attenzione sulla condizione dell'infanzia in ordine ai diritti di personalità e di libertà individuale a partire dal Quattro-Cinquecento, nonché alle teorie di quei tempi, il cui scopo si concentrava nell'inculcare dall'esterno principi etici di comportamento e nel corrispettivo compito dell'adulto di correggere qualsiasi deviazione da simili ideali (pp. 142ss). Si tratta di una concezione del bambino che comincia il suo cammino di emancipazione grazie alle idee di Rousseau a partire dalla fine del XVIII secolo.

Quale immagine culturale oggi si ha dell'infanzia? Questa, sostiene Travaglini (p. 146), non è affatto positiva, basti pensare al modo in cui il sentimento dell'infanzia e dell'adolescenza emerge dalla cronaca che possiamo considerare come lo specchio di un sentire collettivo volto a stigmatizzare una certa immagine dell'età minore. Su questa scia l'autore presenta un'indagine empirica avente lo scopo di verificare quanto le principali testate italiane si occupano di minori e in che termini ne parlano. I dati che emergono delineano un'immagine culturale negativa dell'età infantile e adolescenziale: del minore si parla di più rispetto al passato, ma si affaccia sulla scena pubblica in modo non realistico né positivo, il cui approfondimento sui dati emersi è demandato a una lettura attenta del volume.

Nelle ultime pagine è riportata un'ulteriore ricerca condotta su un campione di 80 bambini di scuola primaria con lo scopo di osservare se, all'aumentare del processo di scolarizzazione e al conseguente incremento dell'acquisizione del senso di realtà, vi fosse una diminuzione dello slancio grafico-creativo. Anche in questo caso emergono importanti significatività, soprattutto in relazione al genere e all'età, i cui dati minuziosamente descritti da Travaglini rendono il senso di un lavoro di grande spessore e che trova forma nella presente monografia che si erge come importante avanzamento per la conoscenza scientifica.

Matteo Conte*

* Dottore di ricerca in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Edizioni ETS
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di giugno 2023