

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura

An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

1/2024

Editor in chief

Cinzia Angelini (Università Roma Tre)

Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo)

Editorial Board

Barbara Balconi (Università di Milano Bicocca), Rita Casadei (Università di Bologna), Matteo Conte (Università di Bari), Federica De Carlo (Università Roma Tre), Gloria Donnini (Università di Urbino Carlo Bo).

International Scientific Board

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), Daniele Coco (Università Roma Tre), Lucio Cottini (Università di Urbino Carlo Bo), Federica De Carlo (Università Roma Tre), Anna Dipace (Università di Foggia), Maka Eradze (Università di Foggia), Dyanne Escorcía (Università Clermont-Auvergne, Francia), Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre), Alberto Fornasari (Università di Bari Aldo Moro), Satu-Maarit Frangou (Università della Lapponia, Finlandia), Satu-Maarit Korte (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), 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

1/2024



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 2024

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 978-884676973-2

ISSN 2785-6690

Indice

Cinzia Angelini, Roberto Travaglini
Editoriale 7

Saggi

Nicola Lovecchio
Kinesis e grafia. La performance dello scrivere
Kinesis and graphy. The performance of writing 11

Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani
Scrittura, uomo e scienza
Writing, man and science 25

Rossella Caso
“...Mentre conti mi racconti / quel che vedi, quel che incontri...”
L’albo illustrato fotografico come dispositivo per una pedagogia
della lettura per l’età prescolare
“...As you count you tell me / What you see, what you meet..”
Photographic storytelling as a tool for the education of the pre-reader 37

Angelamaria De Feo
Educare alla scrittura: è solo una questione di dispositivi?
Teaching writing: is it just a question of device? 47

Studi e ricerche

Alessio Castiglione
Come costruire comunità grafomani negli spazi cittadini:
il Newbookclub, i suoi scriventi e la nascita di una narrazione collettiva
*How to build graphomaniac communities in city spaces:
the Newbookclub, its writers, and the emergence of a collective narrative* 61

Elena Mauri

Dove abita la poesia? Dalla scrittura all'io narrante.
 Dispositivi di soggettivazione e pratiche di scrittura con adulti con disabilità
Where does poetry live? From writing to the narrating self.
Subjectivization devices and writing practices with adults with disabilities 81

*Giuseppa Compagno, Elisabetta Fiorello, Ilaria Scolaro,
 Cristina Giorgia Maria Pia Pinnello*

Rafforzare la scrittura con il *Cooperative Integrate Reading and
 Composition Model (CIRC)*. Sfide e strategie inclusive
*Strengthening writing with the Cooperative Integrate Reading and
 Composition Model (CIRC). Challenges and inclusive strategies* 99

Giuseppa Compagno, Martina Albanese

Scrittura e memoria: nessi neurodidattici per l'apprendimento.
 Un espediente narrativo nella formazione dei futuri insegnanti di sostegno
Writing and memory: neurodidactic connections for learning.
A narrative device in the training of future support teachers 115

Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco

EdEn-Med Cambiastile: scrivere la sostenibilità nell'era digitale
EdEn-Med in restyling: how to write sustainability in the digital age 131

Miscellanea

Alberto Fornasari

Dialogo interreligioso come paradigma pedagogico:
 il progetto "I volti di Dio"
*Interreligious dialogue as a pedagogical paradigm:
 the "The Faces of God" project* 151

Fabio Alba

Il valore del tempo nella reciprocità
 tra l'educatore e l'adolescente migrante solo
*The value of time in the interchange
 between the educator and the migrant adolescent only* 165

Neuroscienze e scrittura

Il cervello umano, si sa, è plastico. Grazie alla plasticità cerebrale, le strutture e le funzionalità si modificano costantemente per accogliere i nuovi stimoli che le esperienze di volta in volta producono. Così è stato anche per la scrittura e la lettura, due processi intimamente collegati e oggi talmente interiorizzati da essere considerati *naturali*. In realtà, scrivere e leggere sono due comportamenti *appresi*, la cui esecuzione deriva dall'attivazione di processi complessi che hanno consentito al cervello umano, nel tempo, di predisporre a imparare a leggere e scrivere in risposta alle esigenze culturali manifestate dall'ambiente.

Negli ultimi anni, l'utilizzo di tecniche avanzate di *neuroimaging* come la risonanza magnetica funzionale (fMRI) ha consentito di osservare da vicino, e con una precisione sempre maggiore, il funzionamento delle aree cerebrali, in particolare di quelle coinvolte nel processo di scrittura, disvelandone i meccanismi e aprendo nuove e interessanti prospettive di studio e ricerca in ambito educativo e pedagogico, anche in funzione di eventuali interventi di recupero.

La plasticità e l'adattività cerebrali illustrate dalle neuroscienze suggeriscono l'esistenza di una unità mente-corpo che induce immancabilmente a ritenere che la regolazione dei processi vitali abbia una stretta attinenza con il modularsi e l'esprimersi delle istanze motivazionali, emozionali e sociali dell'individuo. L'imprescindibile innesto della dimensione neuroscientifica con la disciplina pedagogica facilita la costruzione di un potenziato pensiero educativo qui declinato, in particolare, allo studio dei processi di apprendimento-insegnamento e alla conseguente costruzione ed esercitazione, in età evolutiva, della scrittura prodotta a mano, come pure delle plurali forme potenziali di scrittura, non di meno quella digitale, ormai dominante nelle scene educative formali, informali e non formali; una scrittura altresì intesa nella sua declinazione comunicativo-narrativa, meta-comunicativa e aperta a un costante dialogo con se stessi e con il mondo.

Attraverso riflessioni, studi e ricerche, questo numero di *Graphos* si concentrerà dunque sul rapporto tra *neuroscienze e scrittura*. La varietà dei temi trattati nei numerosi articoli, siano essi saggi o contributi di ricerca, è testimonianza di quanto l'approccio neuroscientifico al campo educativo e pedagogico sia stimolante in termini di riflessione e di applicazione, ma anche di contesti, da quelli sco-

lastici, formali e strutturati, ad ambienti e collettività formatesi spontaneamente, e perciò caratterizzate da molteplicità di forme e culture. Molteplicità che si esprime soprattutto, e in armonia con le tematiche di *Graphos*, attraverso il confronto fra tradizione e digitalizzazione, fra utilizzo di pratiche consuetudinarie e applicazione di pratiche innovative rese possibili dalle tecnologie, in un dialogo costante e di crescita, sempre costruttivo e mai oppositivo.

Cinzia Angelini, Roberto Travaglini

Saggi

Kinesia e grafia: la performance dello scrivere

Nicola Lovecchio*

Riassunto: La scadente grafia è manifestazione di una compromissione della coordinazione fine-manuale per cui spaziatura, proporzione nelle dimensioni, inclinazione, allineamento delle lettere e velocità di produzione sono svolte in modo che l'output non sia leggibile. Una visione della scrittura come *performance* motoria, come nei gesti sportivi, permette di affrontare il disturbo disgrafico come un limite dipendente dalla capacità di utilizzare informazioni propriocettive, cinestesiche e vestibolari. Un modo corollario di concepire il disturbo per agire precocemente con specifiche azioni di educazione motoria. Allenare i bambini alla prensione, alla modulazione della forza, esercizi di motricità fine, educazione alla postura e alle posizioni assunte dal corpo può migliorare l'atto grafico riducendo i tratti tremolanti o interrotti.

Parole chiave: disgrafia, motricità fine, performance, capacità cinestetica, postura.

English title: Kinesia and graphy: the performance of writing

Abstract: Poor handwriting is a manifestation of impaired fine-hand coordination whereby spacing, proportion in size, slope, letter alignment and speed of production are carried out so that the output is not legible. A view of writing as a motor performance, as in sport gestures, allows us to address dysgraphic disorder as a limitation dependent on the ability to use proprioceptive, kinesthetic and vestibular cues. A corollary way of conceptualizing the disorder to act early with specific motor education actions. Training children in prehension, force modulation; fine motor exercises, education in posture and positions assumed by the body can improve the graphic act by reducing tremulous or interrupted outcomes.

Keywords: dysgraphia, fine motor skills, performance, kinesthetic skills, posture.

1 Introduzione

Il manuale diagnostico, di uso internazionale, DSM-5 (First *et al.*, 2023) nella categoria dei disturbi neuro-evolutivi, identifica la disgrafia come un segno riscontrabile all'interno del disturbo di sviluppo della coordinazione (315.4; corrispondente codice ICD-10: F82.0). Nonostante la disgrafia si attesti come disordine dei segni della scrittura (che a sua volta rappresenta una delle attività scolastiche di base), tra i disturbi specifici dell'apprendimento e in particolare nel disturbo dell'espressione scritta (315.2; corrispondente codice ICD-10: F81.8) non viene posta alcuna specifica attenzione alle componenti grafo-motorie.

La scrittura è un'attività complessa che consiste in due processi: uno relativo alle procedure cognitive (Gori *et al.*, 2014) coinvolte nell'attività dello scrivere

* Università di Bergamo. Email: nicola.lovecchio@unibg.it.

(pianificazione, lessico, corrispondenza suono-segno), l'altro responsabile della generazione di azioni motorie necessarie per la produzione di segni scritti (Smits-Engelsman *et al.*, 2001). L'imparare a scrivere coinvolge certamente la cognizione ma, *in primis*, è un atto quasi squisitamente motorio: considerare gli aspetti motori implica tener conto dell'efficienza di competenze di tipo visuo-motorio, di percezione visiva e cinestetica, e richiede la considerazione di vincoli temporali.

La mancanza di accuratezza e la scarsa velocità si combinano in vari modi con difficoltà nel memorizzare e gestire i movimenti più efficaci di scrittura. Inoltre, recuperare selettivamente i differenti allografi di una lettera è una frequente difficoltà di tipo visuo-spaziale che contribuisce ad accentuare la disorganizzazione dello scritto all'interno della pagina (Lovecchio *et al.*, 2018).

Diversamente, in assenza di problemi nella produzione del testo scritto, la scadente grafia è riconosciuta come manifestazione di una compromissione della coordinazione fine-manuale e rientra pertanto tra i sintomi del disturbo di sviluppo della coordinazione (DCD, Developmental Coordination Disorder, Farhat *et al.*, 2016). Si definisce in questo modo uno sviluppo neuro-evolutivo che si caratterizza per scarse competenze motorie nelle attività di vita quotidiana rispetto a quanto atteso per l'età del bambino e il suo livello di intelligenza. Tuttavia, le linee guida europee dedicate al DCD (Blank *et al.*, 2012) sono ancora *in progress* circa il rapporto tra disgrafia e problemi di coordinazione: l'associazione tra disgrafia e DCD, pur frequente, non sempre è verificata.

Rimane vero, però, che la disgrafia è un problema di apprendimento presente in molti alunni che hanno anche altre difficoltà neuro-evolutive: in alcuni casi la disgrafia può presentarsi in comorbidità con altri disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia e disortografia) ma anche difficoltà negli apprendimenti aritmetici.

A ragione di ciò negli ultimi vent'anni si sono intensificate le indagini cliniche per la valutazione di questi disturbi evolutivi che si avvalgono della collaborazione di diversi professionisti della salute. Il *team* è multiprofessionale e multidisciplinare e include il neuropsichiatra infantile, lo psicologo e il logopedista che elaborano una diagnosi che purtroppo, troppo spesso, si traduce solo nella selezione di strumenti compensativi e dispensativi da applicare durante la didattica scolastica. Fra questi i più usati e adottati sono: mappe e schemi, computer con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura, registratore per gli appunti, tempi più lunghi per la verifica, possibilità di una prova orale e mancato conteggio degli errori ortografici (Legge 8 ottobre 2010, n. 170).

② Visione morfologico-funzionale

Tornando alla diagnosi, il dibattito è ancora aperto e una definizione ancora incompleta. Questa viene, solitamente, redatta solo per una grafia illeggibile (morfologia) anche con una sola frase o parole-non-parole: l'idea è che la disgrafia possa avere una sua identità autonoma, slegata da altre problematiche evolutive. Anche

all'interno delle linee guida sui disturbi specifici dell'apprendimento (First *et al.*, 2023) la disgrafia è inserita all'interno dei problemi connessi all'apprendimento della lingua scritta, ma non si chiarisce se tale problematica sia del tutto indipendente da altre difficoltà nell'apprendimento della scrittura (esecuzione). Ciò che viene specificato sono i criteri su cui basare il riconoscimento della disgrafia: la scrittura deve essere caratterizzata da scarsa leggibilità (morfologia) e/o da velocità inadeguata (funzione) rispetto a quanto atteso per l'età del bambino, il suo livello intellettuale e l'educazione scolastica ricevuta. Anche altri ricercatori (Cornoldi e Tressoldi, 2014) indicano la leggibilità e la velocità per il riconoscimento di una scrittura di tipo disgrafico. La leggibilità dipende dalla formazione delle lettere, dalla spaziatura, dalla proporzione nelle dimensioni, dall'inclinazione e dall'allineamento delle lettere mentre la velocità è influenzata dalle istruzioni date nello specifico compito: dove essa è diversa se il bambino sta copiando o sta facendo un dettato o se svolge un compito di composizione libera. L'attività di scrittura e l'impegno che questa richiede, al bambino, possono quindi variare sia in base alla velocità richiesta sia in base al tipo di compito: cioè una vera e propria *performance*.

③ Approccio neuro-motorio al problema

La disgrafia è un problema motorio di modulazione del tratto grafico legato spesso a una scarsa coordinazione oculo manuale (Rosenblum *et al.*, 2010): per esempio, il soggetto disgrafico può trovare difficoltà a unire il pollice con le altre dita o a imitare le forme con le mani (Bara e Gentaz, 2011). Le prime tracce che un bambino produce sono rappresentate dal segno e dallo scarabocchio. Si tratta di abilità che emergono intorno all'anno e mezzo: il tratto non è legato a una presa di decisione, piuttosto a una prensione palmare dello strumento con cui il bambino produce dei segni. L'inizio dello scarabocchio dipende soprattutto dalla familiarità del bambino con l'utilizzo di strumenti (ad esempio, il cucchiaio per mangiare ecc.) e dal tipo di prensione. Quest'ultima si affina nei primi anni di vita consentendo al bambino di giungere a una presa di precisione grazie all'opposizione del pollice con l'indice verso i quattro anni. Questo processo dovrebbe trovare potenziamento nel corso dei primi due anni della scuola primaria in cui vengono poste le basi di una competenza che sarà nel tempo ampliata e raffinata: momento dell'integrazione di abilità visive, motorie e concettuali (Mercer e Mercer, 1989). Infatti, scrivere a mano è un'attività importante *per usare il cervello*: scrivere a mano è diverso dal digitare su una tastiera perché richiede di usare tratti propri per formare una lettera (Lovecchio *et al.*, 2018), piuttosto che selezionare la lettera premendo un tasto (Berninger, 1998). I movimenti delle dita attivano ampie regioni del cervello coinvolte nel pensiero, nella memoria e nel linguaggio (Scordella *et al.*, 2015). Scrivere aiuta i bambini a imparare le lettere così come le forme che le caratterizzano, migliora la capacità di organizzare le idee in un compito di composizione e facilita lo sviluppo delle attività motorie fini (Coco e Piazza, 2023;

Lovecchio *et al.*, 2018). Il primato della scrittura a mano rispetto al *typing* è confermato da Volman *et al.*, (2006) che hanno riscontrato che gli studenti di seconda e quarta della scuola primaria e della prima classe della scuola secondaria di primo grado scrivevano un numero maggiore di parole più velocemente ed esprimevano più idee durante produzioni di temi a mano piuttosto che con l'uso della tastiera. Inoltre, i bambini che scrivono a mano mostrano una maggiore attivazione delle aree cerebrali (corteccia premotoria dorsale, corteccia parietale superiore, cervelletto destro, circonvoluzione fusiforme) rispetto a quelli che guardano semplicemente il riconoscimento di lettere (corteccia occipitotemporale sinistra).

Quando la scrittura non è pienamente automatizzata, può accadere che l'atto grafo-motorio impegni maggiori risorse mnemoniche e attentive, verosimilmente, sottratte ai processi cognitivi coinvolti nella composizione. Infatti, Graham e Weintraub (1996) hanno osservato che negli alunni della scuola primaria la qualità della prestazione scritta è correlata alla fluenza mentre, se la scrittura è molto lenta, i bambini dimenticano idee e pensieri ancor prima di riuscire a trasferirli sulla carta.

Infatti, si riscontrano difficoltà a iniziare l'azione in modo automatico o nel recupero delle sequenze motorie necessarie per produrre una lettera. Ciò può manifestarsi nella comparsa di tratti tremolanti, frammentati, esageratamente prolungati o interrotti troppo presto con maggiore lentezza generale: *outcomes* simili a chi è colpito da ictus all'emisfero sinistro nell'area di Broca (Acharya e Wroten, 2023).

Anche le competenze visuo-spaziali (lobo parietale destro: Mapstone *et al.*, 2003) ci consentono di cogliere e di gestire il rapporto tra diverse parti di uno stesso elemento grafico o di configurazioni diverse tra loro, tenendo conto delle loro dimensioni relative, della loro collocazione in spazi determinati e del rapporto tra la posizione dell'osservatore e quella dello stimolo osservato (Meulenbroek e van Galen, 1988): nei fatti sono attivate le regole convenzionali che governano i sistemi di scrittura nelle diverse culture di appartenenza come la regola della direzione di scrittura e la sua collocazione nella pagina.

4 *Kinesis, attenzione e grafia*

Come evidenziato nei paragrafi precedenti, le difficoltà grafo-motorie hanno costituito un ambito di indagine che ha suscitato un interesse fin dai primi anni dello scorso secolo e che, ancora, attira studiosi provenienti da ambiti disciplinari molto differenti (fisiologia, biomeccanica, neuropsicologia, psicologia sperimentale, psicolinguistica e informatica). Gli studiosi interessati a identificare le caratteristiche necessarie e sufficienti a etichettare una scrittura come "disgrafica" hanno affrontato lo studio della scrittura secondo due distinti approcci (*online* e *offline*: Di Brina *et al.*, 2008; Meulenbroek e van Galen, 1988). L'approccio *on-line* utilizza informazioni di tipo dinamico registrando, in tempo reale, il movimento che la penna esegue nel tracciare la scrittura: è un'analisi orientata al processo che, utilizzando tecniche di analisi cinematica della scrit-

tura (tavolette digitali), punta a comprendere l'organizzazione del movimento, studiandone programmazione, controllo ed esecuzione (Schmidt e Lee, 2005). Nei fatti questa tecnica esamina variabili quali la velocità media di movimento della penna, le sue accelerazioni e decelerazioni lungo la traccia grafica, le proporzioni tra il tempo effettivo di scrittura e il tempo trascorso con la penna in aria, i cambiamenti nella sua inclinazione lungo tutto il percorso e nei singoli tratti, e la pressione esercitata per realizzare le lettere.

L'approccio *off-line*, invece, valuta esclusivamente le caratteristiche statiche del tratto scritto rilevabili a posteriori dall'occhio umano perché si effettua sul materiale cartaceo dopo che il bambino ha concluso un qualunque compito di scrittura (trascrizione, dettato, scrittura spontanea...). Quindi, modalità osservative che indagano la qualità della grafia facendola coincidere con la sua leggibilità (forma e grandezza delle lettere e relative spaziature) e confrontandola con un gruppo di esempi ordinati, dal più al meno leggibile. In sintesi, analisi morfologiche e cinematiche (velocità di scrittura e parametri biomeccanici di prensione della penna, pressione utilizzata, manipolazione della penna): in altre parole un'analisi del movimento riconducibile ai primi studi di Bernstein (Lovecchio, 2023).

Rimanendo all'interno della scienza del movimento è indispensabile che il meccanismo visuo-motorio che analizza i segni grafici da sinistra a destra sia efficiente, come anche le adeguate abilità di coordinazione motoria fine che rappresentano un prerequisito importante per la manipolazione e il controllo della penna. Si possono considerare altre abilità specifiche quali la capacità di utilizzare l'informazione propriocettiva, cinestetica e vestibolare: il *deficit* della propriocezione e nella cinestesia si possono manifestare nella forza eccessiva delle dita nell'afferrare la penna o nello sviluppo di un'impugnatura poco funzionale alla scrittura (Levine, 1987). Altre variabili spesso sottovalutate sono le posizioni assunte del corpo, la postura generale e l'educazione alla prensione.

Interessante, al proposito, è il modello neurocognitivo di Thomassen e van Galen (1992) che nelle competenze grafo-motorie della scrittura riconoscono il coinvolgimento di almeno tre stadi indipendenti:

1. selezione dell'allografo. Stadio in cui avvengono la scelta e il recupero dalla memoria a lungo termine del programma motorio che specifica forma e *pattern* di esecuzione dell'allografo appropriato per ciascun grafema. Si tratta di uno stadio muscolo-ascpecifico;
2. controllo delle dimensioni. In questo stadio si stabiliscono la misura della singola lettera, l'inclinazione della scrittura, il livello di forza e la velocità d'esecuzione appropriati per adattare la prestazione allo specifico contesto. Si tratta quindi di uno stadio in cui sono parametrizzate diverse caratteristiche dell'azione motoria;
3. aggiustamento muscolare: a questo stadio muscolo-specifico è affidato il reclutamento di un preciso insieme di unità motorie (fibre muscolari) per lo svolgimento della sequenza motoria programmata e l'esecuzione effettiva della scrittura.

I processi implicati nella scrittura sono di tipo stadiale: ciascuno stadio è caratterizzato dalla propria unità di elaborazione, la cui grandezza decresce procedendo dagli stadi più elevati a quelli inferiori lungo la gerarchia parola, lettere costituenti, tratti. Una difficoltà in uno dei tre stadi precedentemente descritti può avere ripercussioni specifiche nella scrittura. Sebbene a oggi questo modello fornisca la descrizione più dettagliata dei processi di programmazione ed esecuzione della scrittura, da un punto di vista grafo-motorio non dà informazioni su come il ripetuto esercizio e la maturazione dei sistemi neuro-cognitivi permettano a un bambino di raggiungere, nel corso dello sviluppo, un livello sempre maggiore di efficienza (van Galen *et al.*, 1993).

Anche la dimensione attentiva è importante nella *performance* scrittoria. Scrivere richiede un'attenzione mantenuta nel tempo e la capacità di focalizzare selettivamente la propria attenzione sugli stimoli visivi analizzandoli staticamente e in modo sequenziale da sinistra verso destra, secondo il procedere dello scritto. C'è tuttavia anche la necessità di passare da una dimensione attentiva concentrata sul particolare, ad esempio quando si monitora il collegamento di due o più allografi tra loro, a una più d'insieme. Questo richiede di poter, flessibilmente, ancorare e disancorare l'attenzione in diversi punti dello spazio su cui si scrive. Infine, se il bambino sta seguendo un dettato dovrà necessariamente servirsi di un'attenzione acustica oltre che visiva e nello scrivere dovrà prestare attenzione a più livelli (grafo-motorio e ortografico), facendo affidamento su un'attenzione divisa tra più attività. L'attenzione è una funzione cognitiva soggetta a educazione, piuttosto plastica e vulnerabile durante gli anni della scuola dell'infanzia così come nella scuola primaria, e per questo deve essere specificatamente educata.

5 Educare il controllo motorio

Si è evidenziato che scrivere è una *performance* che richiede l'impegno di tutta la persona: dal livello anatomico a quello funzionale, fino a quello regolativo cerebrale e cognitivo di ragionamento. La scrittura è influenzata dal modo con cui l'insegnante la presenta e la fa esercitare, come un tecnico allena gesti sportivi specifici. Infatti, la scrittura riguarda, nello specifico, l'attività motoria intesa come quella capacità di preparare ed eseguire specifiche sequenze di movimenti che si realizzano sotto precisi vincoli temporali e spaziali (Scordella *et al.*, 2015; Thomassen e van Galen, 1992). La pianificazione motoria entra in gioco nell'apprendimento e nella realizzazione degli schemi motori necessari a tracciare le lettere nel modo più efficiente attraverso movimenti sempre più rapidi e precisi, con frequenti cambi di direzione e con un'organizzazione sequenziale, nel rispetto di determinati vincoli spaziali e temporali (Lovecchio *et al.*, 2018). Ogni tratto costituisce la traccia visibile di un movimento e le lettere sono realizzate grazie all'intervento coordinato di dita, polso, braccio e spalla. Ciò significa poter usare l'arto scrivente in modo da modulare l'azione: calibrare la forza, gestire

la temporizzazione nell'esecuzione dei diversi movimenti e integrare tra loro gli atti motori.

L'esercizio manuale negli anni che precedono l'ingresso nella scuola primaria è importante in quanto contribuisce allo sviluppo della funzione manuale: si propone quindi un uso creativo e divertente dei *tools* didattici (vedi nesi in tabella 1) anche con accompagnamento musicale per indurre cadenza ritmica che potrà contribuire alla fluidità grafica.

Tool didattico	Competenza indotta
Fogli di diversi tipi	Modulazione della pressione
Fogli di diversa dimensione	Variazione dell'impegno muscolare
Cucito	Modulazione kinestesica
Falegnameria	Rispetto delle misure e dei limiti/bordi
Cake design	precisione

Tabella 1. Apprendimento neuro-motorio indotto dall'uso di diversi strumenti e opzioni didattiche.

Inoltre, è opportuno ricordare che la complessità dell'attività svolta dall'arto scrivente non è squisitamente ed esclusivamente motoria ma è piuttosto visuo-motoria. Cosa significa questo? Il controllo visivo di movimenti diretti a un obiettivo (i.e. fare una lettera) richiede una trasformazione dell'informazione visiva che differisce da quella richiesta dalla percezione visiva (i.e. vedere una lettera). Essere capace di identificare uno stimolo significa, infatti, possedere una visione che tenga anche conto delle coordinate spaziali necessarie per guidare visivamente l'azione (Goodale, 2013). Neurologicamente significa che a livello corticale si attivano due vie: quella dorsale (connessione della corteccia occipitale con quella parietale) che elabora informazioni visive relative allo spazio d'azione e al movimento, e quella ventrale (connessione della corteccia occipitale con quella temporale) che è responsabile del riconoscimento degli oggetti (Mapstone *et al.*, 2003). La via dorsale è quindi coinvolta nel comportamento visuo-motorio, mentre quella ventrale media la percezione cosciente del mondo e di ciò che vi accade internamente.

Come non cogliere, quindi, l'analogia tra insegnare a scrivere e insegnare una bracciata nello stile libero, il tiro con l'arco o una rondata nella ginnastica?

Di seguito alcune esemplificazioni che ribadiscono l'importanza dell'insegnamento motorio per la scrittura che secondo la personale visione è da inserirsi in un percorso di educazione nella fase dello stadio del corpo percepito (Piaget, 1978), perché qui si rafforza l'integrazione tra i movimenti coordinatori globali e quelli segmentari. In questo periodo il piano percettivo diventa un canale importante di conoscenza del proprio corpo e del mondo esterno dove il bambino è in grado di interiorizzare le percezioni sensoriali e tattili che gli arrivano dall'ambiente (peso della penna e consistenza del foglio) migliorando la conoscenza di sé (modulazione

kinestesica), dell'ambiente (fogli e penne) e della relazione tra sé e l'ambiente (incisione di un tratto).

Se la pianificazione dei movimenti è l'abilità a concettualizzare, programmare e portare a termine una nuova sequenza motoria (prassia: Wrisberg *et al.*, 1982), il bambino dovrà avere un'idea di quello che dovrà accadere e l'abilità di mettere in atto gli aggiustamenti automatici (nel tempo e nello spazio) efficaci per l'obiettivo: considerare quindi le capacità relative alla coordinazione dinamica generale, all'equilibrio e all'imitazione gestuale. A questo proposito la coordinazione motoria fine risulta importante per i bambini in età scolare che svolgono attività come colorare, incollare e manipolare, e nelle quali è necessario riuscire a mantenere il braccio e il polso in una posizione stabile mentre le dita si muovono indipendentemente.

Mentre il bambino si muove, scopre alcune caratteristiche dell'ambiente (grandezze, altezze e distanze) e le attività di lancio, parallelamente, faranno scoprire la forza e la capacità di dosarla (Lovecchio, 2023). Un vero e proprio canale per ottenere informazioni più precise dell'ambiente che consentirà maggiore precisione nei gesti e nelle posture: la dissociazione dei movimenti, infatti, permetterà maggiore precisione e fluidità motoria (come quella richiesta per scrivere).

Inoltre, come è rintracciabile negli insegnamenti di Jean Le Boulch (1991), il movimento è una componente essenziale dell'apprendimento e quindi si può dire che si scrive con tutto il corpo. Il movimento della matita sul foglio è determinato dall'equilibrio e dal controllo dell'intero corpo: in particolare, la mano condurrà con sicurezza lo strumento grafico se il tronco sarà stabile e in equilibrio. Il bambino dopo aver acquisito i rapporti topologici tra gli oggetti (aperto/chiuso, interno/esterno, continuo/discontinuo) e quelli proiettivi (sinistra/destra, avanti/indietro) giunge alla conquista dello spazio euclideo, e quindi dei rapporti geometrici e rappresentativi, riuscendo a riprodurre anche le figure geometriche elementari. Un grafismo armonico e scorrevole presuppone il raggiungimento di una buona coordinazione visuo-motoria che può essere acquisita e potenziata attraverso una serie di esercizi mirati: percorsi tattili, ripassi, percorsi e piste grafiche di diversa difficoltà, labirinti, unire punti, linee o numeri in sequenza, annerire spazi, ritagliare, fare *decoupage*, creare oggetti con la carta e usare le pinzette. Infatti, se si considera che il gesto dello scrivere comporta una partenza, uno sviluppo e un arresto che si collocano nello spazio grafico, nel quale vigono regole precise per la posizione dei segni grafici, si comprende come il bambino che non ha preso consapevolezza del proprio corpo possa presentare difficoltà percettivo-motorie che rendono faticoso imparare a scrivere. Considerando che la coordinazione occhio-mano è un'abilità che dipende dal sistema percettivo ed esprime la capacità di coniugare vista e mano per eseguire compiti e attività di diversa natura e complessità, è inevitabile ribadire che anche questa debba essere allenata.

La scrittura si dipana in uno spazio a due dimensioni: sopra-sotto e sinistra-destra. Per questo si possono predisporre percorsi grafici, utilizzare chiodini da inserire nei buchi in una sequenza definita di colori e/o dimensioni, utilizzare

post-it colorati da inserire in sequenza uno dopo l'altro, disporre gli oggetti di grandezza uguale tra loro alla stessa distanza uno dall'altro.

La scrittura è anche cadenza come il corpo che si muove nello spazio e nel tempo, e che integrandoli genera il ritmo. Il ritmo è una sequenza alternata di slancio e arresti, appoggi e alleggerimenti, accelerazioni e rallentamenti. Un buon ritmo si stabilisce progressivamente e raggiunge il suo apice quando la forma e i collegamenti sono stati correttamente acquisiti e il movimento permette al tratto di procedere con scioltezza e velocità senza destrutturare la forma. Possono essere utili sequenze grafiche, facendo contare ad alta voce il bambino che enumera le forme che sta realizzando; questo esercizio può essere abbinato anche a esercizi di respirazione. Una scrittura con un buon ritmo sarà in grado di rispondere alle esigenze del momento, trovando in sé lo slancio per procedere e lasciare che il movimento accompagni la forma senza alterarla nei suoi tratti distintivi.

La direzionalità del gesto è una delle caratteristiche della scrittura più difficile per i bambini, perché per loro non è naturale produrre i tratti che formano i grafemi secondo la direzione e l'ordine codificati ed efficaci. Alcuni possibili aiuti sono: tracciare linee da sinistra a destra, completare sequenze di figure, unire due punti su un percorso grafico senza toccare la riga superiore e quella inferiore con la matita, tracciare una linea retta e su di essa inserire le lettere.

Dato che la conoscenza di sinistra e destra su sé stessi e sugli oggetti si acquisisce intorno ai sei-sette anni, si possono proporre percorsi in cui l'insegnante finge di essere un turista che chiede al vigile (il bambino) indicazioni stradali per arrivare al museo.

La velocità riguarda la rapidità con cui viene tracciato lo scritto e migliora il passaggio dalla decomposizione all'organizzazione del movimento. Il bambino di sei anni ha bisogno di considerare a lungo il modello prima di eseguirlo. Verso gli otto anni il bambino si ferma ancora mentre scrive per delle esitazioni ortografiche. Progressivamente questo tempo diminuisce e la copia di ciascuna lettera richiede meno sforzo. La prensione è spesso responsabile di numerose difficoltà che riguardano la scrittura. Una pressione forte è sovente causa di rallentamenti e arresti del gesto grafico e, inoltre, di dolori muscolari e di affaticamento della spalla, del polso e della mano: un tratto troppo leggero rende la scrittura inconsistente e tremolante. Il tratto ideale deve essere deciso e flessibile con una efficace alternanza tra appoggi e alleggerimenti. Sarebbero, quindi, molto utili gli esercizi con la carta carbone, esercizi di ritaglio, le attività con la sabbia, la plastilina e le prassie come piegare, strappare, appallottolare e incollare.

Inoltre, è indispensabile insegnare una corretta alternanza tra appoggio e alleggerimento: si appoggia nei tratti discendenti mentre si alleggerisce nei tratti ascendenti. La scrittura si organizza grazie alla coordinazione e nello stesso tempo alla dissociazione di alcuni segmenti corporei: la spalla, il braccio, l'avambraccio, la mano e le dita concorrono al movimento di ampia o limitata progressione, cioè allo spostamento orizzontale della penna sul foglio. Le dita impugnano lo strumento grafico e assolvono più specificatamente al movimento di iscrizione, al

disegno delle lettere, al contatto della matita con il foglio e all'alzata di penna tra una lettera e l'altra, ove necessario tra le parole. Sono molto utili alcuni esercizi di tonificazione della mano per migliorare le abilità di prensione (per esempio, stringere con la mano una pallina di carta crespata, far rimbalzare la pallina da una mano all'altra...) ed esercizi di detensione muscolare come si può evincere nella progressione del controllo motorio e corporeo durante la scrittura (tabella 2).

Età	Scrittura	Arrangiamento corporeo	Esecuzione
5-6	Lentamente lettera per lettera.	Il tronco è appoggiato al tavolo, il capo molto inclinato, qualche volta può alternare le mani. Il movimento grafico è lento e frammentato.	La progressione si compie con l'inclinazione di tutto il corpo verso la destra e con il movimento di adduzione del braccio
7-8	Il bambino si impegna a scrivere bene.	Il tronco è quasi sempre appoggiato al tavolo, la postura è tesa, la spalla costretta, le dita contratte attorno allo strumento grafico.	Il movimento di progressione è meno oscillante dell'età precedente, ma il corpo è trascinato dal movimento del braccio.
9-10	la scrittura è abbastanza veloce anche se vi sono delle difficoltà nei collegamenti.	La postura assume una posizione più eretta, il capo si allontana dal foglio, lo sguardo abbraccia meglio tutta la linea di scrittura.	Comincia ad apparire il movimento di flessione del polso.
11-12	Non c'è bisogno del controllo visivo su ogni lettera, l'attenzione è sul contenuto di quanto scritto.	Il busto si raddrizza, la postura è più tonica e vi è ammorbidimento generale che dà scioltezza al movimento: il polso spesso si alleggerisce ed è flesso.	Si supina avambraccio e flette il polso, favoriti dall'inclinazione del foglio.

Tabella 2. Progressione posturale e funzionale della scrittura (tratto da Nusiner *et al.*, 2019).

6 Discussione

La scrittura disgrafica è stata interpretata come parte di una condizione neuro-motoria più ampia, caratterizzata da movimenti più veloci e più bruschi,

manca d'inibizione di movimenti sincinesici e povere abilità di coordinazione fine. Si potrebbe distinguere tra bambini con reale scrittura disgrafica e bambini che hanno appreso male o che non hanno usufruito di una valida guida nell'apprendimento delle componenti grafo-motorie della scrittura. Quest'affermazione è supportata dal fatto che nel nostro Paese non esista una didattica condivisa dell'insegnamento della scrittura nei suoi aspetti grafo-motori. Gli insegnanti si trovano, dunque, nella condizione di proporre l'apprendimento dello stampato (maiuscolo e/o minuscolo) e del corsivo secondo la loro esperienza personale, tendenzialmente portati a porre maggiore attenzione alla corrispondenza fonema-grafema e agli aspetti ortografici e grammaticali della lingua scritta. Dal momento che scrivere rappresenta un'attività critica per i bambini della scuola primaria e che il problema non può essere semplicemente ridotto all'opportunità di anticipare la diagnosi prima della seconda/terza classe, diviene interessante proporre attività che in modo corollario aiutino i bambini a gestire tratti grafici regolari, a rispettare margini (confini e limiti) e a riproporre forme con dimensioni omogenee.

Non solo attenzione a intercettare il problema, ma impegno nella selezione degli strumenti che possono potenziare lo sviluppo della scrittura.

7 Conclusione

Migliorare l'efficienza motoria nella scrittura significa migliorare fluidità, ritmo e velocità. Movimenti fluidi e ritmici nella scrittura sono frutto della coordinazione tra vari segmenti (dita, mani, polso, gomito e spalla) che si muovono in sinergia, con un flusso continuo, senza scatti o brusche deviazioni. Queste le direttive su cui fare una vera e propria *preparazione atletica* alla scrittura.

Per poter apprendere la scrittura diviene fondamentale avere un buon controllo tonico-posturale che rende possibile la dissociazione dei movimenti della mano rispetto a quelli delle scapole e delle dita in rapporto con la mano (Baresi *et al.*, 2021). Importante sarà pensare attività di controllo e regolazione dei movimenti fini delle dita e di capacità di coordinazione oculo-manuale, cioè abilità di coordinare la percezione visiva con l'esecuzione dei movimenti delle mani che si acquisiscono anche attraverso gesti della vita quotidiana (vestirsi, allacciare e slacciare le scarpe, abbottonare e sbottonare), con manipolazioni e lanciando/afferrando oggetti ridotti nelle dimensioni.

Dai cinque anni ci vorrebbe un esperto di funzioni visuo-percettive e visuo-motorie che possa lavorare sul movimento come precursore dell'arte dello scrivere.

Riferimenti bibliografici

Acharya A.B., Wroten M. (2023). *Broca Aphasia*. Treasure Island: StatPearls Publishing.

- Bara F., Gentaz E. (2011). Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills. *Human movement science*, 30(4), pp. 745-759.
- Baresi F., Vicini, M., Vannuttelli G. (2021). *Il gioco tra geometria e motricità. Itinerari didattici per i docenti delle scuole dell'infanzia e primaria. Ediz. Illustrata*. Roma: Marcianum Press.
- Berninger V. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, pp. 11-25.
- Blank R., Smits-Engelsman B., Polatajko H.J., Wilson P.H. (2012). Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder. *Dev Med Child Neurol*, 54, pp. 54-93.
- Coco D., Piazza L. (2023). Corpo, movimento e assi portanti della scrittura per diminuire gli errori di ortografia. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 3, pp. 77-86.
- Cornoldi C., Tressoldi P. (2014). Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(1), pp. 75-92.
- Di Brina C., Niels R., Overvelde A., Levi G., Hulstijn W. (2008). Dynamic time warping: A new method in the study of poor handwriting. *Human Movement Science*, 27(2), pp. 242-255.
- Farhat F., Hsairi I., Baati H., Smits-Engelsman B.C.M., Masmoudi K., Mchirgui R., Triki C., Moalla W. (2016). The effect of a motor skills training program in the improvement of practiced and non-practiced tasks performance in children with developmental coordination disorder (DCD). *Human movement science*, 46, pp. 10-22.
- First M.B., Clarke D.E., Yousif L., Eng A.M., Gogtay N., Appelbaum P.S. (2023). DSM-5-TR: rationale, process, and overview of changes. *Psychiatric Services*, 74(8), pp. 869-875.
- Goodale M.A. (2013). Separate visual systems for perception and action: A framework for understanding cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 55(4), pp. 9-12.
- Gori S., Cecchini P., Bigoni A., Molteni M., Facoetti A. (2014). Magnocellular-dorsal pathway and sub-lexical route in developmental dyslexia. *Frontiers in human neuroscience*, 8, p. 460.
- Graham S., Weintraub N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), pp. 7-87.
- Le Boulch J. (1991). *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*. Roma: Armando.
- Levine M.D. (1987). *Developmental Variation and Learning Disorders*. Cambridge: Educators Pub. Service.
- Lovecchio N. (2023). *Il gioco dell'allenamento. Verso una modalità ludica dell'allenamento*. Venezia: Marcianum Press.
- Lovecchio N., La Torre A., Della Vedova N. (2018). Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: l'attività motoria come compensatore dei DSA. *Formazione & insegnamento*, 16(1), pp. 305-314.
- Mapstone M., Weintraub S., Nowinski C., Kaptanoglu G., Gitelman D.R., Mesulam M.M. (2003). Cerebral hemispheric specialization for spatial attention: Spatial distribution

- of search-related eye fixations in the absence of neglect. *Neuropsychologia*, 41(10), pp. 1396-1409.
- Mercer C.D., Mercer A.R. (1989). *Teaching students with learning problems*. New York: Merrill Publishing Co.
- Meulenbroek R.G.J., van Galen G.P. (1988). The Acquisition of Skilled Handwriting: Discontinuous Trends in Kinematic Variables. In A.M. Colley, J.R. Beech (Eds.), *Advances in Psychology*, Amsterdam: North-Holland.
- Nusiner M., Di Dona R., Mouchet V., Rinaldi R. (2019). *Educo al corsivo. Metodo A.E.D. Per la Scuola primaria*. Genova: ERGA.
- Piaget J. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rosenblum S., Aloni T., Josman N. (2010). Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in developmental disabilities*, 31(2), pp. 502-509.
- Schmidt R.A., Lee T.D. (2005). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Ontario: Human Kinetics.
- Scordella A., Di Sano S., Aureli T., Cerratti P., Verratti V., Fanò-Illic G., Pietrangelo T. (2015). The role of general dynamic coordination in the handwriting skills of children. *Frontiers in psychology*, 6, p. 580.
- Smits-Engelsman B.C., Niemeijer A.S., van Galen G.P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human movement science*, 20(1-2), pp. 161-182.
- Thomassen A.J.W.M., van Galen G.P. (1992). Chapter 4 Handwriting as A Motor Task: Experimentation, Modelling, and Simulation. In J.J. Summers (a cura di), *Advances in Psychology*, Amsterdam: North-Holland.
- van Galen G.P., Portier S.J., Smits-Engelsman B.C., Schomaker L.R. (1993). Neuromotor noise and poor handwriting in children. *Acta Psychologica*, 82(1-3), pp. 161-178.
- Volman M.J.M., van Schendel B.M., Jongmans M.J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), pp. 451-460.
- Wrisberg C.A., Hardy C.J., Beitel P.A. (1982). Stimulus velocity and movement distance as determiners of movement velocity and coincident timing accuracy. *Human Factors*, 24(5), pp. 599-608.

Scrittura, uomo e scienza

Sara Pellegrini*, Riccardo Sebastiani**

Riassunto: Il contributo intende riflettere sul valore transdisciplinare degli studi neuroscientifici in favore della scrittura quale esperienza fondamentale per l'uomo. Le riflessioni approfondiscono una visione complessa della scrittura che perde i caratteri della mera strumentalità per acquisire quelli della processualità, della funzionalità e della socialità. Attingendo dalla scrittura quale fenomeno complesso ed estremamente connesso si vuole far emergere quel senso di profonda originalità che parte dalla coerente esperienza somatosensoriale per arrivare all'artefatto quale ambiente di vita a forte interazione umana. Le neuroscienze con le innumerevoli ricerche ci hanno fornito la visione più inclusiva dello scrivere in favore del processo di umanizzazione poiché sono proprio loro a porre in relazione la scrittura con l'esperienza e l'ambiente. Lo scrivere implica il superamento della mera azione che si metamorfosa in ambiente: qui intervengono i processi funzionali, le spinte emotive, la volontà, la responsabilità e il contesto.

Parole chiave: scrittura, neuroscienze, ambiente, socialità, funzionalità.

English title: Writing, man and science

Abstract: This paper intends to reflect on the transdisciplinary value of neuroscientific studies in favor of writing as a fundamental experience for man. The reflections delve into a complex vision of writing that loses the characteristics of mere instrumentality to acquire those of processuality, functionality and sociality. Drawing from writing as a complex and extremely connected phenomenon, we want to bring out that sense of profound originality that starts from the coherent somatosensory experience to arrive at the artefact as a living environment with strong human interaction. Neuroscience with countless research has provided us with the most inclusive vision of writing in favor of the humanization process as it is precisely they who relate writing to experience and the environment. Writing implies overcoming mere action which metamorphoses into the environment: here functional processes, emotional drives, will, responsibility and context intervene.

Keywords: writing, neuroscience, environment, sociality, functionality.

1 La scrittura e l'uomo

La scrittura non è solo un esercizio di stile o di espressione ma è l'atto più inclusivo che esista perché, a ogni latitudine, l'azione che sta dietro lo scrivere è regolata da due sistemi cerebrali universali, a prescindere dalla cultura a cui si appartiene.

* Link Campus University. Email: s.pellegrini@unilink.it.

** Link Campus University. Email: r.sebastiani@unilink.it

Sara Pellegrini è la primaria autrice dei paragrafi 1 e 2; Riccardo Sebastiani è il primario autore del paragrafo 3 e delle conclusioni.

Le aree cerebrali che si attivano nel produrre il linguaggio sono situate principalmente nell'emisfero di sinistra e in altre aree deputate all'elaborazione visiva. La padronanza del linguaggio scritto è fortemente condizionata dall'apprendimento delle regole che collegano i codici scritti, i suoni e i significati delle parole, producendo cambiamenti strutturali e funzionali del cervello.

La scrittura permette la collaborazione tra le diverse aree cerebrali e mentre il lato sinistro del cervello analizza il senso delle parole, il lato destro integra fra loro i dati razionali, vive emozioni e le rielabora. L'emozione influenza i processi cognitivi, coinvolgendo fortemente la memoria, la percezione e le decisioni. Il lato emotivo del cervello è molto attento a cogliere le pause, le intonazioni, gli accenti e il ritmo adottati da chi legge per scrivere. Tutto ciò stimola la plasticità neuronale, esigendo la dinamizzazione delle funzioni cognitive e coinvolgendo le funzioni superiori, in modo da stimolare la riconfigurazione dei circuiti cerebrali e delle connessioni neurali.

Non è un caso che la scrittura, nel suo evolversi attraverso i secoli, ha costantemente rappresentato uno strumento potente per l'espressione del pensiero umano e la condivisione delle conoscenze. L'atto di scrivere è un fenomeno condiviso ed è profondamente intrecciato con i processi cognitivi individuali e i contesti sociali in cui si sviluppa: lo scrivere si situa in una zona di intersezione tra la mente individuale e la società.

Come sottolinea Vygotskij, lo sviluppo cognitivo non può essere compreso senza considerare il ruolo della cultura e della società nel determinare come e cosa apprendiamo (Vygotskij, 1978) e quindi la scrittura costituisce un fenomeno intrinsecamente legato all'ambiente sociale e culturale in cui si manifesta. Scrivere, pertanto, diventa un atto di negoziazione tra le influenze cognitive individuali e le convenzioni sociali: "la cultura non è qualcosa in più che aggiungiamo alla nostra esperienza, è in realtà tutto ciò che conosciamo e possiamo conoscere" (Bruner, 1996). La scrittura, in quanto espressione di cultura, diventa un *medium* attraverso il quale il pensiero si sintonizza con le norme e le aspettative sociali. Il testo scritto si configura così come uno specchio riflettente della mente umana e delle dinamiche comunitarie.

Questo saggio si propone di esplorare la scrittura come interfaccia tra il cognitivo e il sociale, riflettendo su come gli individui, nel loro processo di scrittura, sintetizzino le proprie esperienze cognitive con le influenze culturali e sociali.

② Scrittura tra il cognitivo e il sociale

La scrittura è un'azione complessa della mente che i bambini affrontano in modo tendenzialmente globale, integrando una serie di aspetti che gli scienziati in assetto transdisciplinare studiano con grande attenzione, perché costitutiva di criticità importanti nelle società di tutti i tempi.

Lo scrivere implica la padronanza del proprio sistema di scrittura, la conoscenza della lingua scritta e la sua forma testuale. Partendo da una concezione tradizionale della scrittura possiamo delineare un sistema ecologico e riflettere sui metodi e sui curricoli dedicati all'insegnamento della lingua scritta.

La *querelle* dell'apprendimento della scrittura, che ha radici profonde nella didassi e acute riflessioni nella didattica, non trova soluzione relativamente alla bontà del metodo di insegnamento della scrittura. Ogni professionista può quindi scegliere metodi che sono per loro natura diversi e contrapposti, quali il metodo fonico e il metodo globale, il metodo analitico e il metodo sintetico come definiti dall'UNESCO negli anni Cinquanta.

La riflessione sulla scrittura richiama un ampio numero di scienziati quali Itard, Montessori, Bruner e Vygotskij in quanto questa comporta l'emersione di fenomeni processuali, l'incremento delle difficoltà e le spinte inclusive. Molti sono i curricoli sistematici e funzionalmente organizzati, generati per permettere a tutti di esprimersi per iscritto, implicando una serie di abilità che integrandosi danno vita a un processo piuttosto complesso: la grafia rappresenta un'attività motoria che implicherebbe la mente, i muscoli, il ritmo, il *feedback* tattile e cinestesico, l'automatizzazione, la direzionalità e la coordinazione.

Non solo, scrivere è soprattutto un'attività situata e non meramente disciplinare e per questa ragione dovrebbe permeare tutto il curricolo. Sulla base di tali assunzioni già negli anni Settanta del secolo scorso, nello spazio culturale della disabilità, vicino ai tradizionali metodi di insegnamento si sono affiancati anche dei percorsi didattici appositamente studiati per la curricolazione dell'insegnamento della scrittura, quali:

- il curricolo Fredericks (Fredericks *et al.*, 1976);
- il curricolo Bender-Valetutti-Bender (Bender, Valetutti, Bender, 1976);
- il curricolo Radabaugh (Radabaugh e Yukish, 1982).

Alcuni, un nome per tutti Bruno Ciari (1961), ci hanno lasciato indicazioni interessanti per organizzare la didattica della scrittura, compiendo quel salto fondamentale che dal funzionale muove verso la comprensione e l'interpretazione.

Il Movimento di Cooperazione Educativa – MCE, di cui Ciari era esponente nel nostro paese, capitalizza contributi costruttivi per il buon insegnamento della scrittura, focalizzando la sua attenzione sulla significatività della scrittura e sulla motivazione infantile a co-produrre testi condivisi in favore della consapevolezza di ogni bambino rispetto alle caratteristiche del sistema di scrittura e della coerenza testuale, attivando anche azioni di revisione e correzione.

Tale concezione agentiva dello scrivere sposta l'idea della scrittura come azione di mera trascrizione quale attività onerosa per il sistema di coordinamento oculo-motorio verso un sistema ecologico della mente con implicazioni contestuali, di interesse e di sintonizzazione.

Sono proprio Ferreiro e Teberosky (1979) a offrire una visione complessa del sistema della scrittura. Ecco, quindi, il profilarsi di una considerazione intensa dello scrivere quale attività cognitiva e socioculturale, che prende avvio ambientalmente

prima di ogni insegnamento sistematico attraverso le icone e i simboli. In questo periodo evolutivo i bambini giocano con le parole allorquando, attraverso l'attività grafica sottesa da un adeguato piano motorio attribuiscono un loro significato rappresentativo e al loro disegno approntano una scritta personalizzata.

I bambini sono immersi da una molteplicità di scritte e così trasportano sistemi culturali complessi, che a loro volta posseggono una loro coerenza interna ed esterna e hanno il potere di trascrivere, con variazioni della scrittura, la semantica e la prossemica. Non solo, dalla pratica derivante dalla scrittura, essi raggiungono consapevolezza importanti sulle regolarità, sulle eccezioni e sulle strutturalità o *script*.

La concezione cognitiva della scrittura implica questioni relative ai processi, alla comunicazione nella comunità di discorso e alla elaborazione dei significati della e nella cultura. Si delinea pertanto, a partire da Hayes e Flower (1980), una serie di ricerche relative ai processi sequenziali che si intrecciano con l'esperienza dello scrivere e il vissuto dei piccoli scrittori, alla dimensione costruttiva ed elaborativa della scrittura e non ultima la scrittura come soluzione dei problemi perché richiede la generazione di un piano e di una strategia.

Ciò amplierebbe la questione della scrittura all'ambiente del compito o allo scorrere nel foglio, alla memoria e al processo che implica una inter-retro-azione complessa di azioni cognitive fatte di pianificazione, traduzione e revisione. Il pianificare implica l'aver un piano e quindi il possedere una rappresentazione sintetica che anticipa ciò che vuole scrivere o anche una rappresentazione che permette allo scrivente di compiere l'adeguata esplorazione mediante la memoria per recuperare le informazioni da confrontare coerentemente con ciò che si vuole scrivere.

Quando lo scrittore è esperto allora il piano è soggetto a variazioni controllate, quali:

- in fase di pianificazione, di recuperare in memoria le informazioni, la sequenza e l'intenzione comunicativa;
- nella traduzione vi è una trasformazione delle informazioni secondo criteri di coerenza e coesione;
- in fase di revisione, di accogliere e generare il *feedback*.

Questa prima concettualizzazione si arricchisce dell'interpretazione, della riflessione e della produzione, apportando una novità assoluta giacché la scrittura si connette alla produzione grafica quale il disegno, ad aspetti del linguaggio e anche a quelli della *self-efficacy* (Bandura, 1977).

Scrivere è un'azione sociale che implica un certo grado di sintonizzazione emisferica: chi scrive lo fa in una comunità con la quale condivide le pratiche, ovvero i modi e le funzioni per compiere azioni ad alta intensità emotiva ed affettiva che si dispiegano nell'intertestualità e nell'intra-testualità.

Pionieristici sono in proposito gli studi di Nystrand (1987; 1989) e Olson (1977) che evidenziano sulla scia di Bachtin (1986) la dimensione dialogica e dinamica della scrittura, mentre in Kristeva (Polacco, 1998) questo aspetto assume una tonalità processuale differente in quanto egli fa riferimento ai confronti e alle analogie che avvengono mediante la scrittura.

③ Le neuroscienze e l'*interplay* della scrittura

Le neuroscienze sono particolarmente impegnate a studiare come il nostro cervello ci consenta di riflettere mediante la scrittura, che è percepita come un ampio ambito di problematizzazione. La congiunzione delle neuroscienze e della scrittura implica un assetto epistemologico transdisciplinare intento a cercare i nessi funzionali tra l'educazione, il cervello e la mente per comprendere come la ricerca sul cervello e sulla scrittura possano essere utili all'evoluzione umana.

Il nostro contributo vuole ragionare su un campione rappresentativo dei dispositivi scientifici delle neuroscienze, utilizzando le coordinate diacroniche e sincroniche della dimensionalità umana, la cui espansione trova particolare significanza nella rappresentazione mentale. Da questa fluiscono il linguaggio, la scrittura, il pensiero e tutto il funzionamento. La rappresentazione ha a sua volta degli organizzatori e dalla loro danza concettuale derivano molte consapevolezze. Ci sono studi che, pur contrapponendosi, costituiscono una costellazione di costrutti che hanno permesso la più ampia comprensione della scrittura tra vincoli ed emergenze a partire dalla rappresentazione nell'ambito neuroscientifico. Ne è esempio il pensiero di Lashley che formalizza il concetto di engramma, ovvero identifica la posizione in cui il cervello immagazzina un'informazione. Questo costituirà l'unità di movimento delle associazioni tra l'informazione sensoriale e il comportamento motorio. A Lashley si susseguono le molte riflessioni sul valore funzionale della elaborazione somatosensoriale esplorate poi da Hebb (1949) relativamente alla plasticità corticale che sembrerebbe massimizzarsi nella scrittura che è generativa del rimodellamento delle connessioni neurali, poi da Merzenich e Jenkins (1995), Florence e Kaas (1995) e anche Ramachandran (2004). Tutti hanno studiato il mappaggio da più punti di vista e hanno compreso che le mappe sensoriali e motorie si possono alterare e riorganizzare con l'esperienza di deafferenza che le dita delle mani producono quando si scrive. Non solo quando entrambi gli emisferi ricevono informazioni da entrambi i lati del corpo, mediante le proiezioni del corpo calloso, ovvero quando entrambe le mani manipolano un oggetto contemporaneamente; allora si forma una rappresentazione dell'informazione somatosensoriale. Elbert (1995) osserva le mani dei violinisti, per comprendere come le attività emisferiche sono più intense perché si attivano forme di controllo continue e sostenute: questo tipo di attivazione comporta particolare incrementalità nella direzionalità e nella velocità della sintonizzazione complessa, ovvero del neurone e dell'emisfero.

Con Sherrington gli studi muovono verso la neuroscienza dei sistemi. Quindi la scrittura diviene non più un prodotto dell'occhio-mano ma un sistema. Nicolis (2013) offre un'ampia comprensione dello studio dei diagrammi del campo recettivo spazio-temporale definendo in termini di latenza la capacità di spostamento delle interazioni. Se pensiamo alla scrittura, soprattutto a quella corsiva, il gioco tra la latenza e lo spostamento è cruciale e chiama in campo il principio di indeterminazione della neurofisiologia per il quale lo spazio e il tempo dell'attivazione

dei neuroni sono fortemente associati e quindi definiscono un *continuum* spazio-temporale del neurone. Non solo, i dati derivanti dalle mappature somatopiche indicherebbero che vi è “una interazione asincrona dei tre principali sistemi neurali:

- la via di feedforward trigemino-talamica;
- il circuito del feedback eccitatorio cortico-talamico;
- i potenti input inibitori generati da neuroni” (Nicoletis, 2013, p.137).

Questo starebbe a significare che gli effetti della scrittura iniziano molto prima dell’azione e si concludono dopo aver terminato l’azione, perché le unità funzionali sono costituite da associazioni di cellule, ovvero organizzazioni funzionali fatte da popolazioni di neuroni che procurano l’informazione necessaria perché si generi un comportamento, ovvero una codifica neurale distribuita. Questa si replica nell’esperienza, generando una vera e propria strategia distributiva che si diffonderà nel gruppo e servirà alla gestione del compito. La scrittura genera una codifica neurale intensiva, perché chiede alle organizzazioni funzionali di procurare la corretta informazione spaziotemporalmente pertinente, apportando variazioni. Questo è ciò che si chiede nella dimensione statica, ma se noi applichiamo il paradigma interattivo a una situazione operativa sincronica quale è il dettato, allora il processo si complessifica fino a diventare un’operazione diffusa che permette al gruppo di prendere decisioni cognitive e sintonizzate.

Le ricerche di sistema sulla scrittura interessano anche il suo ambiente e il foglio si configura come spazio privilegiato e ci suggerisce un aggiustamento critico: poiché questo è dotato di tre dimensioni quali la lunghezza, la larghezza e la profondità, esso perde i caratteri della bidimensionalità per essere tridimensionale. La tridimensionalità del foglio o *cover shift* (Stein e Kapoula, 2012) ci fornisce una fondamentale acquisizione ambientale relativa allo scrivere perché non vi è differenza alcuna tra lo scrivere e lo scendere le scale; quindi, lo scrivere diviene un’azione operativa avente forza, direzione e intensità. Fin dal 1980 la scienza propone vari modelli del sistema binoculare e bimanuale che sono impegnati simultaneamente nella lettura e nella scrittura, spiegando proprio come avvengono i salti saccadici e la loro strategia e programmazione di scorrimento funzionale e lo spazio di scorrimento dell’attenzione, ovvero il foglio. L’immagine neuroscientifica è particolarmente profonda perché attraverso questo concetto ambientale e interattivo Stein e Kapoula (2012) configurano un significato abilitativo esclusivo del ruolo della scrittura rispetto alla strategia intra-saccadica che esercita la mente attraverso le continue interpolazioni di angoli divergenti e convergenti, affinando la coordinazione e la programmazione generale del soggetto che legge e scrive perché deve calcolare nuovi parametri. Quindi il sistema binoculare può essere esercitato proprio con la scrittura manuale perché permette sistemici allenamenti orbitali, che devono essere praticati in modalità specie-specifico, intensiva e con continuità.

La scrittura coinvolge una vasta gamma di processi cognitivi, in cui diverse componenti cerebrali collaborano sinergicamente. In questa sinfonia cognitiva la memoria di lavoro svolge un ruolo essenziale nel trattenere e manipolare le informazioni pertinenti durante la creazione di un testo (Kellogg, 1996).



Questa agisce come un dinamico archivio consentendo al cervello di gestire simultaneamente le diverse componenti coinvolte nel processo di scrittura: durante l'elaborazione di una frase, essa opera per mantenere attiva la struttura sintattica in fase di costruzione, assicura coerenza e fluidità nel testo finale e fa sì che la pianificazione e l'organizzazione delle idee emergano come aspetti chiave nel processo di scrittura, strettamente correlati all'attività del lobo frontale. Questa regione cerebrale guida la sequenza degli eventi nella composizione scritta, garantendo una struttura logica e coerente nel testo.

Parallelamente, la selezione lessicale e il controllo grammaticale sono processi intimamente legati alle regioni cerebrali coinvolte nel linguaggio. Ricerche di Indefrey e Levelt (2004) suggeriscono che la scelta delle parole e il rispetto delle regole grammaticali richiedano l'attivazione di specifiche aree cerebrali, che collaborano per assicurare la precisione e la coerenza linguistica nel testo scritto.

Gli scienziati hanno rivolto i loro sforzi a comprendere i fondamenti neurocognitivi della scrittura producendo ulteriori informazioni sulla complessità di questo processo.

Un significativo contributo proviene dallo studio condotto da Perrone-Bertolotti *et al.* (2014), che ha esplorato la dinamica temporale degli eventi cerebrali durante la scrittura, evidenziando un coinvolgimento della memoria di lavoro non solo nella conservazione di informazioni ma anche nella loro trasformazione sequenziale, contribuendo in modo essenziale alla costruzione graduale del testo.

Successivamente, Zhang *et al.* (2018) hanno approfondito il coinvolgimento del lobo frontale, mappando specifiche aree frontali legate alla pianificazione e organizzazione durante la scrittura e offrendo una differenziazione dettagliata delle funzioni esecutive del lobo frontale, specialmente in relazione alla complessità delle attività di scrittura.

Sul versante della selezione lessicale, la ricerca di Dell'Acqua *et al.* (2017) ha indagato sull'interazione tra diverse regioni cerebrali durante la scelta delle parole. I risultati hanno messo in luce la collaborazione attiva tra le regioni coinvolte nella produzione del linguaggio e quelle associate alla memoria semantica, fornendo una prospettiva più approfondita sulla complessità della selezione lessicale durante la scrittura.

Ulteriori approfondimenti hanno beneficiato della stimolazione cerebrale non invasiva. Tremblay *et al.* (2019) hanno dimostrato come la modulazione diretta di specifiche regioni cerebrali influenzi la fluidità e la precisione della scrittura.

Dal punto di vista pedagogico, l'integrazione di questi risultati può aprire nuove vie per la formazione umana, permettendo l'incorporazione di tecnologie plurali che potrebbe contribuire a sviluppare progetti educativi significativi per il potenziamento delle competenze degli studenti.

Il saggio *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom* di Howard-Jones (2014) offre uno sguardo penetrante sull'intreccio dinamico tra le neuroscienze e la pedagogia, con particolare attenzione alle implicazioni per l'insegnamento della scrittura. Attraverso il dialogo tra diverse discipline, emerge

un quadro intricato che sfida e arricchisce la pratica educativa. Egli propone un approccio innovativo che va oltre l'applicazione meccanica della conoscenza neuroscientifica, sottolineando l'importanza di adattare l'insegnamento alle differenze degli studenti e credendo che "Comprendere la varietà di percorsi neurocognitivi degli studenti consente di personalizzare le strategie didattiche, soddisfacendo le esigenze uniche di ciascun apprendente" (Howard-Jones, 2014). Tale personalizzazione diventa cruciale nell'affrontare la complessità della scrittura, in cui gli stili di apprendimento richiedono un approccio flessibile e adattabile.

Il saggio di Howard-Jones ci spinge a compiere una riflessione più ampia sull'applicazione preventiva della conoscenza neuroscientifica e propone la progettazione di ambienti di apprendimento stimolanti per influenzare positivamente la struttura del cervello degli studenti nel tempo. Vicino alle teorie della neuroplasticità, lo studioso sottolinea come l'esperienza educativa possa modellare attivamente la configurazione del cervello degli studenti.

L'interdisciplinarietà operante rimanda ai saggi che esplorano il legame tra neuroscienze, pedagogia ed etica per affermare che "Sebbene le neuroscienze possano trasformare l'insegnamento, dobbiamo adottare una prospettiva etica per garantire che tale trasformazione sia responsabile e rispettosa degli studenti" (Howard-Jones, 2014, p. 1). Qui emerge il forte richiamo al dialogo tra diverse discipline per incoraggiare i docenti a considerare l'impatto etico delle loro pratiche e il suggerimento all'attenta progettazione di esperienze di apprendimento, che abbia a fondamento la plasticità neuronale, perché il cervello degli studenti può essere attivamente modellato dall'ambiente educativo. Tale concetto trova riscontro nella teoria della neuroplasticità (Howard-Jones, 2014).

Attraverso le ibridazioni scientifiche, i contributi alimentano il dibattito educativo. Nel tessere connessioni plurali si delineano esplorazioni che vanno oltre l'applicazione superficiale della conoscenza scientifica, suggerendo un approccio olistico e consapevole all'insegnamento della scrittura.

Compagno e Di Gesù (2013) hanno condotto una robusta attività di ricerca mediante l'*action research* per la comprensione delle strategie didattiche utili alla scrittura, volgendo alla *neuropaideia*, che è il luogo del fitto intreccio del linguaggio, della scrittura e delle *skills* per orientare il successo scolastico. Queste studiose, inoltre, hanno affrontato le nuove colleganze provenienti dall'Intelligenza Artificiale in relazione alla scrittura e credono che essa sia prettamente umana perché, seppure esiste un sistema artificiale che può compiere una traduzione o una trascrizione, solo l'uomo può comparare per revisionarla poiché intervengono questioni ulteriori come la creatività e la pluralità degli aspetti decisionali ed estetici della stessa. Anche Rivoltella (2012) si preoccupa di indagare la relazione tra la scrittura, i nuovi *media* e la *multiliteracies*, evidenziando come il nuovo scenario didattico comporti uno stile di insegnamento attento a quei movimenti del pensiero fatti di costanti attraversamenti dei processi, dei linguaggi, delle attività proprie del nuovo scenario didattico e delle architetture dei *media*.

Un'ulteriore traiettoria è quella della *semplicità* accolta da Sibilio (2012) per tracciare innovative suggestioni “che indagano le relazioni tra l'organismo e l'ambiente, tra corpo in atto e processi cognitivi” (Sibilio, 2012): il corpo in azione esercita il ricco inventario di interazioni che consente l'accesso alla cultura e quindi alla scrittura, proponendo una pluralità di *corporeità didattiche* che “si pongono come le proprietà semplici indispensabili ad ampliare i significati dell'esperienza formativa” (Sibilio, 2012).

Questo dialogo perpetuo tra scienza e pratica riveste una rilevanza cruciale: è il crocevia in cui la teoria si traduce in azione, dove le scoperte neuroscientifiche si integrano armoniosamente nella pratica dell'insegnamento quotidiano.

In questo scenario, l'ambiente educativo diventa uno specchio fedele della complessità dei processi neuro-cognitivi coinvolti nella scrittura che si estende alla comprensione profonda di come il cervello si impegna, organizza ed esprime idee attraverso la scrittura.

4 Conclusioni

La scrittura è un'azione umana carica di personalità perché per mezzo di essa l'uomo è sempre se stesso, trasportando la pluralità di significati che viaggiano nel presente, nel passato e nel futuro. Nel mutamento si trasforma, arricchendosi di linee interpretative e sconfinite, che affermano l'originalità e l'unicità dell'essere umano. Nello scrivere l'uomo dona a un tempo la propria *neuromatrice* e la sua storia. Si tratta ora di una relazione che si avvera quando a questa segue una *ri-scrittura*, impegnando tutti alla partecipazione creativa nel raggiungere l'altro con autonomia e libertà.

La scrittura è dunque fulcro del divenire del singolo e del prossimo, perché consente di incontrare l'altro nello spazio e nel tempo: infondere il desiderio di scrivere significa curare il processo di umanizzazione. La scrittura si pone quindi come quel mediatore che traspone le esperienze, generando la maggiore riflessione possibile per fare oscillare l'evoluzione del concetto del sé, fino a debordare alla scrittura come comunicazione intima. Il suo maturare comporta delle scelte estetiche che divengono una vera e propria arte.

La scrittura vive nella relazione e si nutre delle proprietà dell'esistenza umana e per questo diviene essenziale generare un ambiente educativo che la implementi nel dialogo tra scienza e pratica, quale sinfonia pedagogica armoniosa per la crescita intellettuale degli studenti. Il cammino che si delinea allora possiede una strategia di umanizzazione volta alla comprensione della scrittura e dell'uomo, seppur chiedendosi: come far innamorare gli studenti della scrittura per tutta la vita?

Riferimenti bibliografici

- Bachtin M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin (Tex): University of Texas Press.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bender S., Valetutti B., Bender R. (1976). *Functional writing, in Teaching the moderately handicapped: functional academics academics*. Baltimore: University Park Press, pp. 139-152.
- Bruner J.S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Bologna: il Mulino.
- Ciari B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Compagno G., Di Gesù F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*. Roma: Aracne.
- Dell'Acqua R., Sessa P., Peressotti F., Mulatti C., Navarrete E., Grainger, J. (2010). ERP evidence for ultra-fast semantic processing in the picture-word interference paradigm. *Frontiers in Psychology*, 8, 2052, pp. 1-10.
- Elbert T. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players, *Science*, Oct 13, 270(5234), pp. 305-7.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores. Trad.it. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Florence S., Kaas J. (1995). Large-scale reorganization at multiple levels of the somatosensory pathway follows therapeutic amputation of the hand in monkeys. *Journal of neuroscience*, 1 December 1995, 15(12) 1, medicine, biology.
- Hayes J.H., Flower L.S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L.W. Gregg e E.R. Steinberg (a cura di). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 4-30.
- Hebb D.O. (1949). *The organization of behavior; a neuropsychological theory*. New York: Wiley. Lashley K.S. (1929). *Brain Mechanisms and Intelligence*, Chicago: University of Chicago Press.
- Howard-Jones P.A. (2014). *Neuroscience and education: myths and messages*. In J. Willis e K.D. Roger, *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom*. London: Springer, pp. 1-15.
- Indefrey P., Levelt W.J. (2004). The spatial and temporal signatures of word production components. *Cognition*, 92(1-2), pp. 101-144.
- Kellogg R.T. (1996). *A Model of Working Memory in Writing*. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 57-71.
- Merzenich M.M., Jenkins W.M. (1995). Remodelling of hand representation in adult cortex determined by timing of tactile stimulation. *Nature*, Nov 2, 378(6552), pp. 13-14.
- Nicolelis M. (2013). *Il cervello universale*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Nystrand M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written communication*, 6, pp. 66-85.



- Nystrand M. (1987). *The role of context in written communication*. In R. Horowitz e S.J. Samuels (a cura di). *Comprehending oral and writtern language*. San Diego: Academic Press, pp. 197-214.
- Olson D. R. (1977). *The language of instruction: On the literate bias of schooling*. In R.C. Anderson, R.J. Spiro e W.E. Montague (a cura di). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, pp. 65-91.
- Perrone-Bertolotti M., Rapin L., Lachaux J.P., Baciù M., H. LoeLovenbruck H. (2014). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioural Brain Research*, 261, pp. 220-239.
- Polacco M. (1998). *L'intertestualità*. Bari-Roma: Laterza.
- Radabaugh M., Yukish J. (1982). *Written expression for the mildly handicapped, in Curriculum and methods for the mildly handicapped*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 97-146.
- Ramachandran V. S. (2004). *Che cosa sappiamo della mente*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare il cervello che apprende*. Milano: Raffaello.
- Sibilio M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di). *L'agire didattico*. Brescia: La scuola, pp. 329-347.
- Stein J., Kapoula Z. (2012). *Visual Aaspects of Ddyslexia*. Oxford: Oxford press.
- Tremblay P., Sato M., Small S.L. (2019). TMS-induced modulation of action sentence priming in the ventral premotor cortex. *Neuropsychologia*, 128, pp. 29-36.
- Vygotskij L.S. (1978). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zhang Q., Lu Y., Hu W., Wei X., Zhang Z. (2018). Dissociation of executive functions in the prefrontal cortex among healthy subjects and patients with major depressive disorder and obsessive-compulsive disorder: A a cross-sectional study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 72(3), pp. 181-189.

“...Mentre conti mi racconti / quel che vedi, quel che incontri...”. L’albo illustrato fotografico come dispositivo per una pedagogia della lettura per l’età pre-scolare

Rossella Caso*

Riassunto: È possibile leggere prima di leggere? Leggere ancor prima di acquisire le competenze strumentali della letto-scrittura è possibile se, come documentano gli studi neuroscientifici sull’argomento, bambini e bambine vengono esposti, sin dalla nascita, alla letteratura, sia scritta che illustrata. L’esposizione a un *curriculum latente* familiare fatto di letture ad alta voce, lettura congiunta delle figure, frequentazione di biblioteche e laboratori – che rappresenta una delle due modalità possibili di accostamento alla lettura del bambino pre-lettore – è considerata l’attività maggiormente predittiva della formazione precoce delle competenze linguistiche, alfabetiche e fonologiche (*emergent literacy*), perché stimola i processi cognitivi e percettivi che preparano il bambino alla conquista della lettura; processi che, viceversa, non si manifestano se non vengono adeguatamente sollecitati. L’articolo esplora, in particolare, il genere dell’albo illustrato fotografico come dispositivo di una pedagogia della lettura per la primissima infanzia.

Parole chiave: età pre-scolare, albo illustrato fotografico, poesia, lettura ad alta voce, *emergent literacy*.

English title: “... As you count you tell me/What you see, what you meet...”. Photographic storytelling as a tool for the education of the pre-reader

Abstract: Is it possible to read before reading? Reading even before acquiring the instrumental reading-writing skills of reading-writing is possible if, as neuroscientific studies on the subject show, boys and girls are exposed from birth to written and illustrated literature. Exposure to a latent family curriculum of reading aloud, reading images together, attending libraries and workshops – which is one of the two possible approaches to reading for the pre-reading child – is considered the most predictive activity of the early development of linguistic, alphabetic and phonological skills (*emergent literacy*), as it stimulates the cognitive and perceptual processes that prepare the child for the conquest of reading; processes that, conversely, do not occur if they are not adequately stimulated. The article explores, in particular, the genre of the photo illustrated book as a tool for a pedagogy of reading in early childhood.

Keywords: pre-school age, photographic picturebook, poetry, reading aloud, *emergent literacy*.

① “Mentre conti mi racconti...”. La prima formazione del lettore

Leggere prima di leggere: quella che può apparire una antinomia teorico-pragmatica sostanziale, in realtà lo è soltanto apparentemente. Leggere ancor prima di

* Università di Foggia. Email: rossella.caso@unifg.it.

acquisire le competenze strumentali della letto-scrittura è possibile se, come documentano gli studi neuroscientifici sull'argomento, bambini e bambine vengono esposti, sin dalla nascita, alla letteratura scritta e illustrata. L'esposizione a un *curriculum latente* familiare fatto di letture ad alta voce, lettura congiunta delle figure, frequentazione di biblioteche e laboratori – che rappresenta una delle due modalità possibili di accostamento alla lettura da parte del bambino pre-lettore – è considerata l'attività maggiormente predittiva della formazione precoce delle competenze linguistiche, alfabetiche e fonologiche, perché stimola i processi cognitivi e percettivi che preparano il bambino alla conquista della lettura; processi che, viceversa, non si manifestano se non vengono adeguatamente sollecitati (Filograsso, 2014). Ne derivano, secondo Wolf, due differenti infanzie: la prima “in cui succede tutto quello che ci auguriamo” (Wolf, 2009, p. 92), la seconda “in cui poco viene raccontato e poco della lingua materna viene appreso”.

Se è vero, come ci raccontano le neuroscienze, che non siamo “nati per leggere” e che il processo di acquisizione delle competenze strumentali della letto-scrittura è quanto di più complesso e faticoso possa darsi nella crescita di un bambino, è anche vero che le strutture cerebrali deputate al leggere si attivano solo grazie all'apprendimento e alle sollecitazioni provenienti dai contesti educativi esterni e che è attraverso essi e, in particolare, attraverso la mediazione degli adulti che li attraversano e che mediano i libri e la lettura che può passare quello che si tende a identificare come “piacere di leggere” (Bai *et al.*, 2020).

Proprio la primissima infanzia rappresenta, da questo punto di vista, il momento più fecondo, perché è nel periodo che copre, grossomodo, i primi mille giorni di vita, che il cervello raggiunge il picco delle connessioni tra i neuroni: la quantità di materia grigia è, in questa fase, tre volte superiore rispetto a quella che quello stesso neonato e quello stesso bambino avrà per tutto il resto della sua vita: ogni sensazione, concetto, parola che assorbirà dall'ambiente esterno, in forma di “materiale grezzo”, contribuirà ad alimentare le interconnessioni neuroniche e a sviluppare e specializzare sempre di più le strutture di quello che in letteratura viene definito “sistema di lettura universale” (Filograsso, 2014; Batini, 2020). Tale sistema – in cui rientrano il polo temporo-occipitale, la regione frontale intorno all'area di Broca e la regione tra i lobi temporali superiori e i lobi parietali inferiori – rappresenta un vero e proprio “circuitto” che viene innescato, appunto, dal polo temporo-occipitale, deputato all'analisi visiva della scrittura nelle sue molteplici forme, per poi proseguire con la regione frontale, ove avviene il processamento di fonemi e significati, e terminare nella zona dei lobi, ove il processo si completa con l'elaborazione delle componenti sonore e semantiche. Il bambino possiede, dunque, sin dall'età prescolare, un suo proprio “alfabeto di forme” molto simile al nostro alfabeto, che si costituisce assemblando in forma combinatoria vasti insiemi di neuroni, mentre nella corteccia temporale ventrale è già presente un precursore dell'alfabeto: questo significa che il cervello e, in particolare, il sistema visivo, è già pronto – per una predisposizione insita nel suo funzionamento e per la sua intrinseca plasticità, che gli consente di riciclare i propri neuroni per riconvertire il suo funzionamento

a seconda del contesto culturale presente – al riconoscimento delle lettere e delle parole. Lo sviluppo linguistico, ulteriore evoluzione di questo processo, parte dall’etichettamento degli oggetti familiari del mondo: in esso si saldano vista, processi cognitivi e linguaggio. Tutte le sfaccettature della lingua parlata: sviluppo fonologico, sviluppo semantico e sviluppo pragmatico, trovano collocazione ed espansione nella lingua scritta. Quando il bambino diventa capace di riconoscere l’alfabeto, ovvero di pronunciare il nome di una lettera, quando la vede stampata sulla pagina di un libro o su un gioco, si è già incamminato lungo la strada che lo porterà a leggere, poiché si tratta di un predittore significativo della sua preparazione a leggere (Filograsso, 2014; Batini, 2020). L’acquisizione della strumentalità della lettura passa attraverso la via visiva e quella fonologica, che lo supporta nella conquista delle tappe successive, ovvero quella logografica e quella ortografica.

Queste acquisizioni neuroscientifiche, che sostengono le teorie sull’alfabetizzazione precoce, rafforzano l’idea dell’importanza, nel processo di “costruzione” del lettore, degli stimoli offerti dal contesto ambientale, in particolare familiare, e quindi dell’adulto significativo: le competenze di *emergent literacy*, al momento dell’ingresso nella scuola primaria, secondo le rilevazioni prodotte da numerosi studi longitudinali, nazionali e internazionali, risultano tre volte superiori, nei bambini inclusi nei programmi di lettura ad alta voce, rispetto ai bambini non inclusi, invece, in questo tipo di azioni. Secondo le ricerche di Worden e Boettcher (1990), che hanno indagato la correlazione tra *status* socio-economico familiare, esposizione alla lettura ad alta voce ed *emergent literacy*, i livelli di competenza alfabetica e fonologica, nei bambini, sempre di classi sociali medio-alte, esposti quotidianamente alla lettura ad alta voce prima dell’ingresso a scuola, si attestano all’80%, a differenza dei bambini di classi sociali medio-basse e a rischio di povertà educativa, che non conoscono più di quattro o cinque suoni.

Nella lettura condivisa genitore-bambino entrano in gioco non solo la dimensione cognitiva e linguistica, ma anche quella emotivo-affettiva, che si intreccia inestricabilmente alle prime. Nella situazione protetta e affettivamente densa – e quindi di attaccamento sicuro – che si crea intorno al libro, si forma e si arricchisce il vocabolario, mentre si espande, contemporaneamente, la conoscenza del mondo e ci si esercita nella capacità di fare inferenze e di collegare tra loro cause ed effetti, oggetti ed azioni, esperienze presenti e passate. La guida dell’adulto orienta i processi di comprensione e di decodifica e quindi di attualizzazione delle storie, ovvero di personale scoperta, da parte del piccolo lettore, dei suoi propri significati e risonanze.

Letture dopo lettura, cresceranno, nel piccolo lettore, insieme al cosiddetto *piacere di leggere* – legato, come si è visto, più che al testo e all’atto del leggere, alla qualità della relazione con il proprio adulto significativo – le competenze di letto-scrittura, la capacità di comprensione del testo scritto, ma anche di utilizzo del linguaggio de-contestualizzato. L’alfabetizzazione del pre-lettore, dunque, è strettamente connessa alla dimensione emozionale della lettura e passa attraverso il piacere condiviso.

L'adulto significativo, che nelle prime fasi della crescita è il genitore, la madre in modo particolare, con la sua funzione di "ancoraggio", riveste in questo processo di formazione del pre-lettore un ruolo cruciale: tutto incomincia dal suo volto e dalla sua voce, che il bambino ha avuto modo di imparare a conoscere ancor prima di nascere, durante la gestazione, a partire dalla ventitreesima settimana. È già in questa fase che ha inizio la relazione: è una relazione fatta di emozioni e di attese, di carezze e di voce, che il feto avverte e delle quali si nutre, rispondendo con i movimenti, che la madre a sua volta percepisce, osservando, contemporaneamente, il suo corpo, di giorno in giorno, cambiare. È in questo momento che ha avvio la relazione madre-bambino ed è la voce che legge o racconta, sostengono i neuroscienziati, ad avere un ruolo importantissimo in questa direzione, perché attiva quel "traffico emozionale" che la costruisce e la consolida.

Tra gli studi pionieristici sull'argomento figura certamente quello condotto da Saito, Ayohama, Fukamoto *et al.* (2007) su un gruppo di venti neonati e le loro madri: ai piccoli sono state fatte ascoltare, in due momenti successivi, le voci delle loro mamme raccontare la storia di Cappuccetto Rosso, con due intonazioni differenti: la prima pensando di stare leggendo al proprio bambino, la seconda di stare leggendo per i ricercatori. Dalle analisi effettuate sul flusso sanguigno e sulla concentrazione di ossiemoglobina, considerata un attivatore di flusso cerebrale, è emerso che durante la prima modalità di lettura, nella regione orbito-frontale, la cui maturazione sembrerebbe dipendere da esperienze di natura socio-affettiva, il flusso vascolare del cervello è aumentato considerevolmente. Dati che innanzitutto testimoniano la ricettività del feto alla voce materna, che lascerebbe delle tracce mnestiche sin dall'epoca prenatale, dall'altra il fatto che il tono emozionale di quella voce avrebbe un ruolo molto importante nell'attivazione del cervello del neonato, che è capace di processare la qualità del linguaggio già in epoca pre-linguistica.

Poi subentra il volto: si dice che il viso materno sia il primo vero libro di lettura del bambino; il neonato, come dimostrano le neuroscienze, impara dopo sole dodici ore dalla nascita a riconoscerlo tra gli altri e relativamente presto a "leggerlo", ovvero a decodificarne le emozioni e a riconoscerne le "forme vitali" (cioè le modalità con le quali la madre si rapporta con lui). Non solo: è lo sguardo materno a guidare quello del bambino nel riconoscimento di ciò che, nell'ambiente intorno a loro, è realmente importante. La prima alfabetizzazione è, dunque, innanzitutto visuale, poiché le prime "forme" a venire lette dall'occhio del bambino sono proprio le immagini, che utilizza per acquisire informazioni e per accrescere la propria conoscenza del mondo. Di conseguenza, nelle primissime fasi dello sviluppo, fisiologicamente, la lettura avviene innanzitutto per via visiva: l'immagine, che sia in forma di illustrazione "altamente iconica" o di fotografia, stimola la percezione sensoriale, allenando lo sguardo a una visione chiara e definita e abituando il bambino a sviluppare l'acuità visiva.

La voce materna continua ad accompagnare questo processo, con quello che Rita Valentino Merletti (Tognolini e Merletti, 2006) definisce potere di "umana magia", che le è intrinseco, e che si esprime al massimo mentre racconta e sfoglia

le pagine illustrate di un libro, mettendo a sua disposizione dei serbatoi di parole, “che – come scrive Emy Beseghi (2011) – giacciono come un richiamo sommerso” (p. 24), per raccontare e raccontar-si a propria volta. La narrazione sa addentrarsi nelle pieghe più intime dell’esperienza infantile, a partire dai primi mesi di vita, quando sono le *routines* a essere il terreno sul quale si giocano le prime storie, quasi sempre in rima e accompagnate da illustrazioni o fotografie. Il linguaggio in rima, infatti, fatto di filastrocche, nenie, ninne nanne, rappresenta il canale privilegiato di comunicazione con il bambino, e il primo incontro con il linguaggio poetico, come nota Emy Beseghi (2021) recuperando il pensiero di Italo Calvino, è potenzialmente in grado di generare l’esigenza di non interrompere mai più l’amicizia con le parole iniziata negli anni dell’infanzia.

Parole e immagini, “strette” tra loro – per riprendere una espressione cara ad Antonio Faeti (2011) – in quella forma poetica complessa che è l’albo illustrato, stimolando più sensi, catturano la sua attenzione, arricchendone il bagaglio di conoscenze e consentendogli di iniziare a classificare e a costruire categorie, fondamentali per mettere ordine tra i dati percettivi e per dare forma al pensiero. L’introduzione alla lettura inizia proprio da qui, dai testi delle ninne nanne e delle filastrocche che scandiscono la relazione da cui tutto incomincia, ovvero quella mamma-bambino.

Sono, dunque, l’adulto, il bambino e il libro i termini di una relazione triadica dalla quale dipenderà la “costruzione” di quest’ultimo come lettore (Lollo, 2021). In questo spazio relazionale trovano legittimazione progetto educativo e progetto letterario: nel momento stesso in cui si apre un libro e si incomincia a leggere, ci si dispone in una dimensione progettuale che è, contemporaneamente, “libera assunzione di responsabilità verso se stessi e nella relazione” (Lollo, 2000, pp. 42) ed è questo che chiamiamo col nome di “pedagogia della lettura”.

② «...quel che vedi, quel che incontri...»: narrare la realtà, dal volto materno al “mondo lontano”, attraverso gli albi fotografici

Il termine “adulto” rimanda, nella relazione che si è pocanzi delineata, al concetto di “responsabilità”, da intendersi innanzitutto come consapevolezza del proprio ruolo nel percorso di educazione alla lettura del proprio bambino, in una accezione plurima: primariamente come coscienza dell’importanza che la propria voce e la propria presenza hanno nel far vivere al piccolo la situazione di lettura come un momento emotivamente denso e dal profondo significato relazionale, nonché nell’attivare fondamentali processi di sviluppo cognitivo, linguistico e socio-affettivo; in secondo luogo come cognizione del fatto che la scelta dei testi da proporre influisce sulla qualità della lettura condivisa e, conseguentemente, della necessità di imparare a scegliere, tra i tanti, quelli più adatti al proprio bambino.

Il termine “bambino” è da intendersi, in questo quadro, nell’accezione di soggetto competente, innanzitutto perché perfettamente in grado, sin dai primissimi giorni della sua vita, di sentire e di manifestare i propri bisogni, nonché

di ricercare il soddisfacimento degli stessi. Nella relazione responsiva che può instaurare con una madre adeguatamente buona, gradualmente imparerà a discernere ciò che gli fa bene da ciò che, invece, gli procura dispiacere o fastidio, o dolore. Se, a un certo punto, nello spazio della relazione sarà stato inserito anche il libro, non solo imparerà, anche attraverso di esso, a nominare il proprio sé e il proprio mondo, ma anche a riconoscere, tra i tanti, quello che gli piace di più, o che sente più vicino in quel particolare momento; formerà il proprio gusto e affinerà il proprio occhio, che a un certo punto sarà in grado di riconoscere, per esempio, il particolare tratto di un illustratore.

Il “libro” che supporta queste primissime fasi della relazione – e che nell’economia del discorso che si sta conducendo rappresenta l’ultimo termine della “relazione triadica” – è l’albo, solitamente di piccolo formato e con pagine spesse e angoli arrotondati, perché pensato “per piccole mani”, senza parole o in rima, con un nucleo narrativo essenziale e incentrato sul racconto della quotidianità, con illustrazioni a tutta pagina dai contorni netti, altamente iconiche, o fotografiche, per supportare le forme precoci di lettura. Il processo della lettura, si è scritto, viene attivato primariamente dalla regione occipito-temporale sinistra, che è deputata al riconoscimento visivo delle parole.

I libri che possono essere proposti in questa fase, in qualche modo, intrattengono uno strettissimo rapporto con la realtà e devono stare “in mezzo” ad essa, tra i giocattoli e le cose di ogni giorno, per essere percepiti dal bambino come parte integrante del proprio mondo. Se il mondo, come sostiene Maurizio Vivarelli, può essere inteso come testo, ogni testo può essere a propria volta inteso come uno strumento utile alla decodifica della realtà (Vivarelli, 2018).

“La scrittura – sostiene Luigi Paladin – sta nelle orme nella sabbia, nei contorni degli oggetti, nell’inchiostro della pagina, negli scarabocchi dei bambini e nei tratti dei disegni. La realtà del mondo va pensata come se fosse un testo scritto e illustrato che il bambino dovrebbe conoscere prima e insieme ai libri” (Paladin, 2021, p. 69).

L’educazione alla lettura – intesa come applicazione di una pedagogia della lettura volta a costruire lettori autonomi e competenti sin dall’età prescolare – incomincia, dopo le filastrocche e le ninne nanne, con testi legati alla conoscenza della realtà; prosegue, subito dopo, con i libri che raccontano delle cose appena conosciute, dalle facce alle *routines*, agli oggetti del proprio ambiente, per arrivare a testi che allargano lo sguardo sul mondo, offrendosi come delle vere e proprie bussole per non smarrire la strada mentre lo si sta scoprendo. L’itinerario che si proporrà nelle pagine che seguono riguarderà, nello specifico, gli albi fotoillustrati, che spesso sono accompagnati, facendo proprio un linguaggio tanto familiare al bambino come quello della ninna nanna e della filastrocca, da testi in rima.

Il mondo “vicino” coincide, per il neonato, con i volti delle persone care: da quello della mamma, che, come si è scritto, rappresenta ai suoi occhi il primo libro di lettura, a quelli delle persone che si prendono cura di lui.

Quel volto, quello sguardo: lo sguardo dell’altro – scrive Franca Pinto Minerva – è ciò che “ci attesta, ci istituisce. In breve, ci porta a esistere” (Pinto Minerva,

2018). Quel primo contatto senso-percettivo, che l'epistemologia genetica della specie sapiens ci dice essere costituente il soggetto-persona, è, secondo Todorov, il momento il cui il bambino “sa”: “mi guardano, dunque, io esisto” (Todorov, 1997) e questo permette il suo ingresso nell'esistenza. Un albo che ben racconta questa fase è sicuramente *A fior di pelle*, di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2018), che restituisce tutta l'intensità di questo primo “contatto”, quando la comunicazione è ancora tutta, appunto, “occhi e pelle”. “Guarderò quello che guardi anche tu”, pare dire il bambino alla mamma, e le foto volutamente sfocate delle parti del corpo su cui si soffermano le rime: i piedi, le gambe, l'ombelico, la mano, le braccia, la bocca, il naso, le orecchie, i riccioli, gli occhi, rappresentano bene quello sguardo, che ancora sta scoprendo se stesso:

La formica delle dita / sul tuo braccio va in salita / sale sale e fa fatica / è una piccola formica. / Sulla spalla si riposa / poi comincia la discesa / corre corre sulla schiena / e tu ridi a pancia piena!

Occhi e viso, che il bambino ha imparato a decifrare sin dai primi giorni di vita, proprio nella relazione sin qui delineata, sono e, successivamente, saranno, anche ciò che per prima cosa andrà a ricercare in qualunque raffigurazione per attribuirle significato. I *libri delle facce*, come *Guarda che faccia!* (2004) e *Facciamo le facce* (Aa.Vv., 2010), cartonati quadrotti con immagini fotografiche di facce di bambini e bambine, ciascuna con una espressione e un'emozione da decifrare, spesso sottolineata con suoni onomatopeici, possono essere proposti sin dai primissimi mesi di vita, perché rispondono proprio a questa particolare modalità di lettura infantile: la lettura empatica di condivisione che si attiva attraverso i neuroni specchio, così intensamente sollecitati dalla relazione con il volto materno, fa provare al bambino, dall'interno, sentimenti ed emozioni simili a quelle narrate dalle foto, che poi, a uno sguardo attento, sarà sicuramente possibile decifrare sul suo stesso volto: guardare il bambino finisce, così, per essere un po' come guardare l'illustrazione.

Il linguaggio, onomatopeico oppure in rima, aiuta la messa a fuoco delle immagini, fornendo l'occasione per scoprire nuove possibilità di visione, nel contempo educando allo sguardo. La poesia, come ha più volte messo in luce Renata Lollo (2006) con i suoi studi, si offre in questa direzione come un vero e proprio alfabetiere del mondo, in grado di disvelarne le verità nascoste, i segreti, l'invisibile riposto dietro le parole, di porci in contatto con quella parte dell'animo capace di guardare le cose e di leggere l'esistenza, la nostra e quella altrui, e le emozioni che la attraversano, da una prospettiva nuova. La poesia si fa così microscopio che coglie l'infinitamente piccolo e lo ingrandisce e, nel contempo, un telescopio capace di rendere vicino e familiare anche ciò che è infinitamente lontano e ignoto (Biasutti, 1998). Le illustrazioni fotografiche raccontano la poesia, la descrivono, la interpretano, “la rendono fisica oppure tracciano fili di segni che lasciano le parole sospese, immagini fissate sulla carta in attesa di oggi” (Beseghi, 2021, p. 35), quando, sotto lo sguardo del piccolo lettore, assumeranno un nuovo significato, trasformandosi nella sua, personissima bussola per orientarsi e per stare al mondo. Il mondo vicino, per cominciare.

Ad esso è dedicato *Ninna No*, ancora una volta di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2019): un titolo che, sulla scia del capriccio di un bimbo che proprio non vuole saperne di addormentarsi, diventa, nelle mani della mamma, e, soprattutto, del suo piccolo, una bussola per orientarsi nei primi viaggi alla scoperta della realtà, che all'inizio è quella vicina: "Quando noi guardiamo il mondo, anche il mondo guarda noi. Negli oggetti che abbiamo intorno spesso si nascondono molte facce, e per il bambino ognuna è un personaggio, con il suo carattere e la sua storia da raccontare", scrivono gli autori all'inizio del volume: tra le pagine del cartonato quadrotto si susseguono un limone, un pentolino, una foglia, un riccio, uno spremiagrumi, una fettina di kiwi, la tasca di un giubbotto, delle patate, delle foglie, una banana, una sveglia e un sasso, "cose vicine", presenti nel suo ambiente domestico, dove arrivano le mani o dove lo portano i primi passi, rivestite però di nuovi significati: così uno spremiagrumi manuale, fotografato frontalmente e con il beccuccio spalancato, racconta che "Ninna nanna ninna no":

Ninna nanna ninna no / A dormire non andrò / Ninna nanna ninna niente / Stare svegli è divertente / Ninna nanna ninna nulla / Saltano fuori dalla culla / Ninna nanna ninna mai / Tu che canti dormirai.

Non è difficile intravedere, in questo albo, la lezione di Tana Hoban (2021), che in *Che cos'è?* narra, con la sua particolare tecnica fotografica, proprio tutti gli oggetti che il bambino ritrova intorno a sé, nel proprio ambiente di vita. Il passaggio successivo è uscire dalla propria casa per scoprire il mondo fuori e tornare, finalmente, a osservarlo: è la chiave di lettura di *Count and see* (Hoban, 1972), dalla stessa autrice. Una passeggiata che ritroviamo anche in *Quattro passi*, di nuovo di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2021), **che** completa idealmente questo percorso con il mondo delle "cose lontane", ove il bambino arriva accompagnato dalla mamma o dal papà, alla scoperta di animali, mezzi di trasporto, e, in senso più ampio, del mondo fuori: in dodici poesie e quarantotto illustrazioni, protagonisti sono campanelli, lampioni, cortecce, e ancora maniglie, panchine, serrature, che rivivono, grazie allo sguardo alieno della poetessa e a quello dell'illustratore, così simile a quello infantile, sotto forma di nuovi personaggi di storie: accade, così, che dei lampioni diventino dei personaggi molto educati con il cappello. L'invito è a esplorare la città, per scoprirvi l'inaspettato che la abita e che la attraversa e, dunque, a guardare realmente ciò che ci circonda, perché tutto può essere occasione per raccontare una storia o anche, semplicemente, per provare meraviglia:

Esci a fare quattro passi: / prendi aria, ti rilassi / mentre conti mi racconti / quel che vedi quel che incontri.

Il cerchio si chiude, il bambino è pronto: per ulteriori "passeggiate" nel mondo e, a ben guardare, per diventare un lettore. L'adulto che legge per ritrovare quello sguardo di meraviglia che probabilmente ha finito col perdere uscendo dall'infanzia e del quale, invece, continua ad avere profondamente bisogno per continuare a crescere.

Riferimenti bibliografici

Opere critiche

- Bai Y., Ladd H.F., Muschkin C.G., Dodge K.A. (2020). Long-term effects of early childhood programs through eighth grade: Do the effects fade out or grow? *Child and Youth Services Review*, 112, 104890.
- Batini F. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8 (12).
- Beseghi E. (2011). La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia. In E. Beseghi e G. Grilli (a cura di). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Beseghi E. (2021). La musa e l'intreccio. Renata Lollo, un percorso tra poesia e figure femminili. In S. Fava (a cura di). *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Biasutti D. (1998). *La poesia salva la vita*. Milano: Mondadori.
- Faeti A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia (1972)*. Roma: Donzelli.
- Filograsso I. (2014). Non siamo nati per leggere. Il ruolo dell'adulto nella formazione del pre-lettore. In S. Fava (a cura di). *...Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lollo R. (2000). Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni: cenni interpretativi. *Studium Educationis*, V, 3, pp. 419-428.
- Lollo R. (2006). Poesia per l'infanzia nel secolo XIX. *History of Education and Children's Literature*, I.
- Lollo R. (2021). La letteratura per l'infanzia come relazione triadica. In S. Fava (a cura di). *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Paladin L. (2021). *Vivere la lettura. Come legge il cervello del bambino da zero a sei anni*. Firenze: Idest.
- Pinto Minerva F. (2018). La pedagogia interculturale. La coappartenza io-altro. In I. Lodi (a cura di). *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit.
- Saito Y., Ayohama S., Fukamoto R. et al. (2007). Frontal cerebral flow change associated with infant directed speech. *Archives Disease Child Fetal Neonatal*, 92, pp. 113-116.

Opere per l'infanzia

- Aa.Vv. (2010). *Facciamo le facce*. Torino: Gribaudo.
- Carminati C., Tappari M. (2018). *A fior di pelle*. Roma: Lapis.
- Carminati C., Tappari M. (2019). *Ninna No*. Roma: Lapis.
- Carminati C., Tappari M. (2021). *Quattro passi*. Roma: Lapis.
- Hoban T. (1972). *Count and see*. Toronto: Simon & Schuster.

- Hoban T. (2021). *Che cos'è?* Monselice: Camelozampa.
- Todorov T. (1997). *L'uomo spaesato*. Roma: Donzelli.
- Tognolini B., Valentino Merletti R. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Vivarelli M. (2018). *La lettura: storie, teorie, luoghi*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Wolf M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Worden P., Boettcher W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading behaviour*, 22, pp. 277-295.

Educare alla scrittura: è solo una questione di dispositivi?

Angelamaria De Feo*

Riassunto: l'acquisizione dell'automatizzazione grafomotoria si correla a un sano sviluppo cognitivo, emotivo e socio-relazionale. Il processo di scrittura implica il compimento di complessi programmi motori ed esperienze sensoriali il cui esito subisce l'influenza di fattori relativi non soltanto alla scelta dei dispositivi, ma anche al grado di coinvolgimento motorio che le strategie e le tecniche didattiche utilizzate riescono a ottenere. Il sistema nervoso centrale, secondo il concetto di *plasticità cerebrale*, si trasforma e si sviluppa in ragione delle esperienze compiute e degli stimoli ricevuti.

Il presente contributo, seguendo l'approccio cognitivo dell'*Embodied Cognition*, propone una riflessione pedagogico-educativa sul potenziale apporto che la pratica *complementare* (Travaglini, 2022) di scrittura a mano e scrittura digitale, unitamente ad adeguate scelte metodologiche e strategie didattiche, può offrire.

Parole chiave: scrittura manuale, scrittura digitale, neuroscienze, plasticità cerebrale, *Embodied Cognition*.

English title: Teaching writing: is it just a question of devices?

Abstract: The acquisition of graphomotor automation correlates with healthy cognitive, emotional and socio-relational development. The writing process involves the completion of complex motor programs and sensory experiences whose outcome is influenced by factors relating not only to the choice of devices but also to the degree of motor involvement that the strategies and teaching techniques used are able to obtain. The central nervous system, according to the concept of cerebral plasticity, transforms and develops based on the experiences completed and the stimuli received.

This contribution, following the Embodied Cognition approach, proposes a pedagogical-educational reflection on the potential contribution that the complementary practice (Travaglini, 2022) of handwriting and digital writing, together with adequate methodological choices and teaching strategies, can offer.

Keywords: manual writing, digital writing, neuroscience, brain plasticity, Embodied Cognition.

1 Introduzione

Vorrei poter scrivere con entrambe le mani, in modo da non dimenticare una cosa mentre ne dico un'altra (Peers, 1972, vol. II, p. 88).

Sono le parole di Santa Teresa per esprimere la difficoltà di mettere su carta il flusso tumultuoso dei suoi pensieri, processo che richiede un grande impegno

* Università di Bari. Email: angelamariadefeo69@gmail.com.

di elaborazione per conferire chiarezza e coerenza al testo. Lo sforzo varia, oltre che per il contenuto dei pensieri da esprimere, anche in funzione del supporto di scrittura utilizzato, dalla penna alla tastiera, fino alle dita della mano.

In realtà, ogni forma di scrittura ha le sue specificità e un diverso impatto sui processi di apprendimento e memorizzazione. La letteratura pone spesso a confronto le diverse modalità di scrittura per valutarne l'efficacia (Smoker *et al.*, 2009; Longcamp *et al.*, 2005; Mogeny *et al.*, 2010; Dahlström e Boström, 2017).

La scrittura manuale è mediata da un dispositivo che, per essere impugnato correttamente, richiede un lungo e intenso esercizio di coordinazione oculo-manuale, oltre a una postura adeguata.

Ciò che sostiene un buon gesto grafo-motorio è, sicuramente, una buona competenza visuo-percettiva, spaziale, fino-motoria, di integrazione visuo-motoria, di pianificazione del movimento, ed una adeguata consapevolezza propriocettiva e cinestetica (Angelini, 2023, p. 43).

Il gesto scrittoriale su tastiera si ripete uguale per tutti i caratteri, in quanto è assente la componente grafomotoria implicata nel processo di scrittura: lo scrivente deve solo localizzare la posizione delle lettere e premere i tasti corrispondenti (Alamargot e Morin, 2015; Kiefer e Velay, 2016). In altre parole, digitare delle lettere su uno schermo richiede movimenti della mano uniformi che non si collegano alla forma delle lettere.

Invece,

nella scrittura a mano, lo scrivente deve dare forma a una lettera, cioè deve produrre una forma grafica più rassomigliante possibile al modello di riferimento. Ogni singola lettera è pertanto associata a uno specifico movimento. Ciò significa che vi è un rapporto diretto ed esclusivo tra l'atto motorio esercitato dallo scrivente e il prodotto grafico ottenuto attraverso un'esperienza che coinvolge tutto il corpo e tutti i sensi (Gilardoni, 2013, p. 6).

La codifica motoria che avviene nella scrittura manuale, sia nei bambini che negli adulti, rende più facile, rispetto alla scrittura digitale, la memorizzazione e il riconoscimento delle lettere, prerequisito quest'ultimo per l'apprendimento della lettura (Longcamp *et al.*, 2005).

Durante il processo di scrittura manuale l'attenzione visiva dello scrivente si concentra sulla punta della penna mentre invece, nel caso della scrittura digitale, essa si divide tra lo schermo e la tastiera (Caporossi e Alamargot, 2014). È il motivo per cui gli studenti imparano meglio e memorizzano con maggiore facilità gli appunti presi a mano rispetto a quelli presi utilizzando la tastiera (van der Meer e van der Weel, 2017). In realtà, come ha dimostrato uno studio (Mueller e Oppenheimer, 2014), prendere appunti a mano richiede uno sforzo più intenso e prolungato rispetto all'uso della tastiera del *laptop*, ma garantisce una maggiore ritenzione e interiorizzazione dei contenuti. L'impossibilità di una trascrizione *parola per parola* richiede infatti la rielaborazione e la riformulazione concettuale dei contenuti che ne presuppone una comprensione profonda.

L'apprendimento e l'esercizio della scrittura manuale, meno accattivanti e più impegnativi soprattutto per i bambini più piccoli, rispetto alla scrittura digitale,

hanno un ruolo fondamentale nella formazione degli studenti (Gilardoni, 2013): favoriscono lo sviluppo cognitivo (Mangen e Balsvik, 2016). Alcuni studi sperimentali supportati da *imaging* cerebrale hanno dimostrato infatti che l'*autoproduzione manuale* (James, 2017) delle lettere, rispetto all'ascolto, alla visualizzazione e alla digitazione su tastiera, consente agli adulti e ai bambini di apprendere con maggiore efficacia ed essere in grado di sviluppare migliori abilità nel riconoscimento e nella lettura dei caratteri alfabetici (James e Atwood, 2009; Li e James, 2016; Longcamp *et al.*, 2005; Longcamp *et al.*, 2008).

L'educazione al gesto grafico dovrebbe prendere avvio durante la scuola dell'infanzia per consentire successivamente, nella scuola primaria, l'automatizzazione

dell'atto motorio sotteso, e implicato, nella esecuzione grafica che consente di riuscire a scrivere nel modo più fluido e veloce con il minor sforzo cognitivo possibile e quindi di porre la propria attenzione e concentrazione su compiti più complessi come la pianificazione e l'organizzazione delle idee (Angelini, 2023, p. 43).

Tutte le competenze di scrittura possono trarre beneficio dall'acquisizione della "fluidità e automatizzazione del gesto" (Natta, 2016, p. 29).

A tal proposito,

Steve Graham, professore alla Vanderbilt University, e Tanya Santangelo della Arcadia University hanno mostrato l'esistenza di una correlazione forte tra la padronanza del gesto grafico e qualità dei testi scritti prodotti. Secondo questi studiosi l'insegnamento della scrittura manuale si associa a una maggiore fluenza comunicativa e a una produzione scritta migliore in termini qualitativi (Natta, 2016, p. 29).

La conquista del gesto grafico coinvolge corpo-mente e

richiede la mobilitazione di risorse mnemoniche, attentive e capacità percettive, nonché l'affinamento di capacità motorie quali orientamento spaziale, controllo della postura, coordinamento oculo-manuale, lateralizzazione, capacità motorie fini (Paloma *et al.*, 2016, p. 327).

La scrittura manuale, denominata dagli antichi *dono degli dei*, ha infatti origine nel cervello che trasmette alla mano, sotto forma di impulsi, i movimenti da cui trae origine la grafia che descrive l'identità individuale, sociale e culturale dello scrivente. In ogni gesto grafico vi è infatti traccia delle emozioni, della personalità e degli stati mentali di chi lo compie.

Non esistono due grafie perfettamente uguali, come non esistono due personalità uguali, poiché ognuno di noi vive e percepisce la realtà in maniera diversa. La scrittura è un elemento così individualizzante che anche quella artefatta o dissimulata contiene sempre segni grafici distintivi di chi l'ha eseguita (Cattaneo *et al.*, 2018, p. 4).

La grafia, oltre a differenziarsi in ogni soggetto, subisce nel corso della vita dello stesso innumerevoli trasformazioni.

La più significativa scoperta neuroscientifica, la *plasticità cerebrale*, riguarda la capacità del cervello di modificarsi sulla base delle esperienze, dell'apprendimento o di gravi lesioni. Il processo di *pruning sinaptico* prevede l'eliminazione dei

neuroni che non ricevono stimoli per sviluppare una determinata attività. Eliminando l'apprendimento e la pratica della scrittura manuale, "il gesto di motricità fine più preciso e complesso che l'uomo sia in grado di compiere" (Gilardoni, 2013, p. 1), l'abilità scrittoria subirebbe un irreversibile arresto nel suo sviluppo, fino alla perdita (Suddath, 2009).

Alla nascita, ogni individuo possiede nel proprio codice genetico tutte le potenzialità per il corretto apprendimento della scrittura, ma solo se riceverà adeguati stimoli ambientali potrà effettivamente sviluppare la capacità di scrivere in modo efficiente e funzionale. Diversamente, in assenza di input idonei, l'abilità scrittoria sarà inadeguata e inefficiente (Gilardoni, 2013, p. 5).

Perdere le connessioni nervose attivate dalla scrittura manuale compromette inoltre la funzionalità del cervello; la diminuzione della connettività cerebrale influisce infatti negativamente sulla memoria e sull'acquisizione di nuove informazioni (Sülzenbrück *et al.*, 2011; van der Weel e van der Meer, 2024).

Emerge così l'insostituibile ruolo dell'esercizio al gesto grafomotorio che, come dimostra Vertecchi (2016) nell'esperimento didattico *Nulla dies sine linea*, migliora le capacità di apprendimento e di espressione dei pensieri.

② L'approccio cognitivo dell'*Embodied Cognition* e l'acquisizione del gesto scrittorio

L'acquisizione dell'automatizzazione grafomotoria si correla a un sano sviluppo cognitivo, emotivo e socio-relazionale. Come stimolarla?

Secondo l'approccio cognitivo dell'"Embodied Cognition (EC), la conoscenza richiede la partecipazione di cervello, corpo ed ambiente" (Paloma *et al.*, 2016, p. 79); l'esperienza sensoriale che avviene attraverso la *mediazione* del corpo influenza i pensieri e le azioni. Il neuroscienziato Varela (1990) fa riferimento al corpo come *macchina della conoscenza*. La corporeità assume grande rilevanza nell'ambito della didattica (Peluso Cassese *et al.*, 2017); dalle esperienze sensoriali e percettive trae infatti origine l'apprendimento. La mente non è dunque confinata al cervello, ma è *estesa* e comprende anche il corpo e l'ambiente. L'*Embodied Cognition Design*, il filone di ricerca che applica l'approccio cognitivo dell'EC alla progettazione degli ambienti di apprendimento, parte infatti dall'idea che alcune caratteristiche delle aule scolastiche come l'illuminazione, l'arredamento e i rumori incidono sui processi cognitivi (Paloma *et al.*, 2019).

Un'importante scoperta neuroscientifica, la teoria dei neuroni specchio, fa riferimento all'attivazione di una particolare categoria di neuroni visuo-motori che avviene sia quando si compie un'azione sia quando si osserva una persona che la compie; questa proprietà consente di apprendere e imitare tali azioni (Fu e Franz, 2014).

L'applicazione dell'approccio cognitivo dell'EC e della teoria dei neuroni specchio suggerisce alcune riflessioni circa l'orientamento delle prassi didattiche per l'acquisizione del gesto scrittorio.

L'imitazione fisica o soltanto mentale del gesto grafico da parte degli studenti, messa in atto dall'insegnante, favorisce la memorizzazione delle lettere e l'acquisizione dei complessi programmi motori alla base del processo di scrittura manuale. Questa esperienza conserva la sua efficacia, sia se avviene in classe durante le lezioni in presenza mentre gli studenti osservano l'insegnante scrivere sulla lavagna e ripetono il gesto utilizzando carta e penna o mediante la simulazione mentale, sia se è mediata dalla tecnologia attraverso ambienti di apprendimento immersivi, video, giochi digitali che viaggiano su tastiera o sul *touch screen*; l'importante è riuscire a *catturare* il movimento del corpo per imitazione, ovvero l'esperienza.

La letteratura è concorde nel ritenere la scrittura manuale più vantaggiosa rispetto alla scrittura digitale perché è in grado di attivare più aree cerebrali e di favorire lo sviluppo del pensiero critico (Travaglini, 2022; Angelini, 2019).

In realtà, un'educazione efficace al gesto scrittorio non dovrebbe escludere alcuna forma o dispositivo di scrittura, ma puntare su metodologie e ambienti di apprendimento che stimolino il coinvolgimento mente-corpo degli studenti.

L'ideale educativo sarebbe un'intelligente integrazione delle due forme di scrittura, senza prevaricazione o sostituzione dell'una rispetto all'altra (Travaglini, 2017, p. 226).

③ Le tecnologie digitali di apprendimento e i problemi di scrittura

La forte valenza formativa della scrittura manuale, "importante bene comune che ha segnato la storia dell'umanità" (Travaglini, 2017, p. 240) in alcuni studi è posta in relazione con il successo scolastico e accademico degli studenti (Bonnetton-Botté *et al.*, 2023) e pone non pochi dubbi in merito alla scelta del 2009 di 41 stati americani di rinunciare ad allenare la componente grafomotoria degli allievi e rendere obbligatorio l'insegnamento della digitazione su tastiera e facoltativa la scrittura manuale. Si è così acceso un intenso dibattito pubblico e accademico che si è poi esteso anche in Europa circa l'impatto formativo delle due forme di scrittura. In realtà, la diversità degli stimoli percettivi generati dall'uso dei due dispositivi di scrittura e le conseguenze dal punto di vista neurocognitivo rendono infruttuoso il confronto per eleggere il più valido.

È inimmaginabile oggi una classe di scuola primaria in cui gli studenti non utilizzino la scrittura su tastiera o, al contrario, la pratichino in modo esclusivo rispetto alla scrittura manuale.

In tal senso, risultano significativi i risultati ottenuti dall'implementazione di un progetto di ricerca finanziato dal governo francese per l'insegnamento della scrittura manuale attraverso l'uso del *tablet* (Bonnetton-Botté *et al.*, 2020). Nelle ultime classi di alcune scuole materne, un gruppo di alunni ha integrato i tradizionali strumenti per apprendere la scrittura, lavagna e carta, con dei *tablet touchscreen* con l'applicazione *Kaligo*. Il principale vantaggio ottenuto è stato il

feedback immediato al lavoro dei bambini rispetto alla forma, alla direzione e all'ordine del tratto tracciato. La app *Kaligo*, infatti, attraverso l'uso dell'intelligenza artificiale, dopo aver analizzato la produzione, ha fornito suggerimenti ed esercizi personalizzati per migliorare il gesto scrittoria nei suoi aspetti statici (forma, dimensione del carattere) e dinamici (caratteristiche del gesto motorio, controllo del movimento). La sistematicità di tale *feedback* difficilmente potrebbe essere garantita da un insegnante (Bonneton-Botte *et al.*, 2019). La letteratura scientifica è concorde nel ritenere importante la qualità e la modalità dei *feedback* (intrinseci ed estrinseci)¹ ricevuti da adulti e bambini sui propri errori e sui progressi ai fini del miglioramento del gesto motorio (Bonneton-Botté *et al.*, 2019; Hattie e Timperley, 2007; Kluger e DeNisi 1996; Simonnet *et al.*, 2017).

Gli esiti della ricerca sull'uso dei *tablet* per l'apprendimento della scrittura manuale inducono alcune riflessioni in merito alle difficoltà che i bambini in età prescolare possono incontrare nella scrittura su *touchscreen* con una stilo (Gerth *et al.*, 2016). Scrivere con una penna dalla punta in plastica sulla superficie liscia di un *tablet* è un'attività che agli *scrittori principianti* potrebbe creare maggiori difficoltà di controllo motorio rispetto alla scrittura su carta, a causa del diverso attrito esercitato dalla carta e dallo schermo e dagli importanti cambiamenti posturali richiesti (Mann *et al.*, 2015); la padronanza del gesto motorio, inoltre, avviene mediamente all'incirca intorno ai 9-10 anni (Alamargot e Morin, 2015).

La complessità dovuta alle infinite variabili che attraversano il tema dell'acquisizione del gesto scrittoria, fra cui la diversa traiettoria dello sviluppo neurologico di ciascun alunno e i relativi fattori che la influenzano, la difficoltà di classificare in modo esaustivo le tecnologie digitali di apprendimento² (Hersh, 2017), rendono difficile e infruttuoso valutarne la validità e l'efficacia.

È possibile, tuttavia, sulla scorta dei dati di una revisione narrativa (Bonneton-Botté *et al.*, 2023), mappare i punti di forza delle tecnologie di apprendimento digitale per l'acquisizione del gesto grafico. I principali riguardano l'uso dell'intelligenza artificiale in alcuni *software* didattici che, oltre a fornire *feedback* agli studenti, consente di compensare le disabilità fisiche (ingrandimento dei caratteri, uso della sintesi vocale ecc.). Le valutazioni digitali della grafia attraverso l'uso di una stilo e di un *tablet* sono in grado di rilevare, oltre alle caratteristiche statiche della traccia grafica (dimensione, forma, spazio fra i caratteri), anche la cinematica del gesto scrittoria (Amini *et al.*, 2022) e il grado di pressione esercitata sulla penna. Queste informazioni potrebbero offrire preziosi suggerimenti agli insegnanti per guidare gli alunni a superare le difficoltà di scrittura e per l'elaborazione di un'adeguata pianificazione didattica. Ulteriori indicazioni in questo senso potrebbero essere fornite dall'analisi dei *Big Data* attraverso l'intelligenza artificiale.

¹ I *feedback* provengono dall'elaborazione delle informazioni sensoriali, quelli estrinseci da un agente esterno come un insegnante, un *tablet* o da altre informazioni sensoriali che possono o meno essere elaborate dall'individuo.

² *The term educational technology is used to denote the "processes, tools, equipment, devices and systems used to support and facilitate learning, teaching and assessment"* (Bonneton-Botté *et al.*, 2023, p. 9).

In realtà, l'importanza di affrontare e superare le difficoltà nella scrittura manuale dipende dal fatto che esse hanno forti ricadute sull'apprendimento dell'ortografia, della lettura e della matematica e possono causare insuccesso scolastico che rischia di compromettere l'autostima degli studenti. Secondo uno studio (Marquardt *et al.*, 2016), l'aumento dei *problemi di scrittura* degli studenti è collegato a un inadeguato allenamento delle *capacità motorie fini*, ovvero della capacità di coordinamento di alcuni muscoli della mano dovuta alla scarsa pratica della scrittura manuale e di attività legate alla manipolazione degli oggetti. Tali difficoltà, nei bambini in età prescolare (Daud *et al.*, 2020), possono derivare dall'uso prolungato di tecnologie *touchscreen* per attività in cui non è richiesta una partecipazione attiva dell'utente (Cadoret *et al.*, 2018).

Una ricerca condotta in Australia (Kervin, 2016) sull'interazione dei bambini con le applicazioni digitali dimostra che i piccoli in età prescolare, opportunamente supportati da genitori e/o educatori, sono in grado di applicare nelle situazioni di vita reale quanto appreso dai giochi digitali e dalle piattaforme web come YouTube: montare un trenino o creare un acquario nel giardino di casa sono alcune delle esperienze realizzate. I giochi digitali preparano, inoltre, i bambini alle attività di alfabetizzazione, meglio delle applicazioni progettate specificamente per l'uso didattico. L'interazione ludica garantisce, infatti, un maggiore coinvolgimento perché rientra nella sfera degli interessi dei ragazzi e offre agli educatori la possibilità di arricchire le attività di alfabetizzazione rendendole più interessanti e coinvolgenti per i ragazzi.

L'acquisizione del gesto scrittorio può dunque essere supportata da un valido allenamento senso-motorio e dall'uso dei dispositivi digitali come integrazione dell'esercizio scrittorio manuale. Emergono così i reali termini della questione che risuona più come sfida pedagogica che come dibattito sulla validità della scrittura manuale rispetto alla digitale e richiama il tema della formazione dei professionisti della scuola; progettare ambienti di apprendimento inclusivi e facilitanti il recupero e il consolidamento delle abilità di scrittura manuale necessita di specifici percorsi formativi in ingresso e in servizio per gli insegnanti. È importante infatti garantire la personalizzazione dei percorsi educativi e offrire agli studenti *feedback* adeguati ai loro bisogni formativi.

L'insegnamento della scrittura non dovrebbe sottovalutare queste proprietà della scrittura a mano, sintesi delle spinte interne del soggetto con quelle esterne, come neppure la naturale ibridazione, pur con le sue diverse contraddizioni, di questa tradizionale forma di scrittura con quella, ormai ineludibile, della scrittura digitale (Travaglini, 2022, p. 35).

4 Conclusioni

Scrivere su tastiera è un gesto intuitivo, immediato che può compiersi ovunque; la scrittura manuale richiede invece un intenso programma di coordinazione senso-motoria e una postura adeguata per conferire chiarezza e fluidità al tratto

grafico. L'acquisizione del gesto scrittorio nella sua *fisicità* ha una valenza formativa superiore rispetto alla scrittura digitale, soprattutto ai fini della memorizzazione e del riconoscimento dei caratteri alfabetici, fondamentali per l'acquisizione delle abilità di lettura.

Se la scrittura manuale, *dono degli dei*, ha segnato la storia dell'umanità, la scrittura digitale oggi è la forma più praticata per la sua elevata funzionalità e può svolgere un'importante azione di supporto nell'acquisizione delle abilità di scrittura (Bonneton-Botté *et al.*, 2019; Kervin, 2016; Hattie e Timperley, 2007; Kluger e DeNisi 1996; Simonnet *et al.*, 2017).

Stimolare e motivare gli allievi verso l'acquisizione e il miglioramento delle abilità di scrittura è una questione ben più complessa rispetto alla scelta dei dispositivi da utilizzare.

I *problemi di scrittura* possono compromettere il successo scolastico e accademico, come hanno dimostrato alcuni studi (Feder e Majnemer, 2007); una scrittura illeggibile, infatti, "comporta influenze negative sull'intero processo di apprendimento con notevoli condizionamenti anche sugli aspetti emotivo-relazionali e motivazionali" (Albano e Vastola, 2020, p. 17).

Ripensare la didattica della scrittura, seguendo la strada tracciata dalle scoperte neuroscientifiche e dall'approccio cognitivo dell'EC, presenta innumerevoli punti di forza rispetto alle *ordinarie pratiche* scolastiche che, in molti casi, considerano la corporeità e il movimento *realità periferiche*. Il gesto scrittorio, "atto motorio da educare" (Angelini, 2023, p. 52), è una conquista graduale di abilità neuro-cognitive. Partendo da "una conoscenza approfondita dei processi cerebrali che sottostanno all'apprendimento" (Trincherò, 2015, p. 53), un significativo contributo all'acquisizione dell'automatizzazione grafomotoria può essere offerto da progetti didattici che coinvolgano e stimolino i discenti in "tutte le dimensioni che li costituiscono: sociale, cognitiva, emotiva ma anche biologica" (Reffieuna, 2011, p. 10).

In questo senso, le tecnologie digitali (*Big Data*, Intelligenza Artificiale ecc.) aprono interessanti prospettive per l'apprendimento della scrittura manuale; le possibilità che esse offrono di conoscere *le componenti cinematiche e dinamiche del processo di scrittura* (Albano e Vastola, 2020, p. 12) e di analizzarle attraverso specifici *software* le rende un prezioso strumento non soltanto ai fini della diagnosi e della riabilitazione dalla disgrafia, ma anche per l'apprendimento della scrittura manuale. Ottenere in tempi brevi dettagliati *feedback* su errori e progressi dei propri studenti consente agli insegnanti di programmare attività didattiche diversificate in base ai diversi stili di apprendimento e ai bisogni formativi dei discenti.

La scrittura digitale, lungi dal decretare la morte della scrittura manuale sostituendola (Sülzenbrück *et al.*, 2011), rappresenta un supporto per potenziarne il processo di apprendimento e promuovere il successo formativo degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Alamargot D., Morin M.F. (2015). Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine. *Human movement science*, 44, pp. 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.08.011>.
- Albano D., Vastola R. (2020). Nuove tecnologie a supporto delle difficoltà di scrittura: stato dell'arte e prospettive future. *ITALIAN JOURNAL OF HEALTH EDUCATION, SPORT AND INCLUSIVE DIDACTICS*, 4(4_sup).
- Amini M., Tavakoli Targhi A., Hosseinzadeh M., Farivar F., Bidaki R. (2022). Identifications of Developmental Dysgraphia on the Basis of Dynamic Handwriting Features. *Int. J. Nonlinear Anal. Appl.* 14, pp. 3179-3188.
- Angelini C. (2019). Sviluppo del pensiero critico e cultura alfabetica. *Sviluppo del pensiero critico e cultura alfabetica*, pp. 65-81.
- Angelini V. (2023). Educare il corpo per imparare a scrivere. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1(18), pp. 41-54.
- Bonneton-Botté N., Fleury S., Girard N., Le Magadou M., Cherbonnier A., Renault M., Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. *Computers & Education*, 151, 103831.
- Bonneton-Botté N., Guilbert J., Bara F. (2019). L'écriture manuscrite: un apprentissage moteur spécifique. *Approch. Neuropsychol. Apprentiss. Chez L'enfant*, 31, pp. 722-729.
- Cadoret G., Bigras N., Lemay L., Lehrer J., Lemire J. (2018). Relationship between screentime and motor proficiency in children: a longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 188(2), pp. 231-239.
- Caporossi G. Référence publiée dans: Caporossi, G. & Alamargot, D. (2014). *L'écriture manuscrite: analyse comparative et méthodes d'études en temps réel. L'exemple du logiciel Eye and Pen*. In C. Leblay e G. Caporossi (Eds). *Le temps de l'écriture: enregistrements et représentations*. Coll." Sciences du langage: carrefours et points de vue" Louvain-la-neuve: Academia-Bruylant.
- Cattaneo A., Valenta B., Zacchi S. (2018). *Cos'è la grafologia*. <https://www.assograf.it/wp-content/uploads/2018/07/La-grafologia-e-bibliografia.pdf>.
- Dahlström D., Boström B. (2017). Pros and cons: Handwriting versus digital writing. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(4), pp. 143-161.
- Daud A.Z.C., Aman N.A., Chien C.W., Judd J. (2020). The effects of touch-screen technology usage on hand skills among preschool children: a case-control study. *F1000Research*, 9, 1306. <https://doi.org/10.12688/f1000research.25753.1>
- Feder K.P., Majnemer A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental medicine and child neurology*, 49(4), pp. 312-317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>.
- Fu Y., Franz E.A. (2014). Viewer perspective in the mirroring of actions. *Experimental brain research*, 232, pp. 3665-3674.
- Gerth S., Klassert A., Dolk T., Fliesser M., Fischer M.H., Nottbusch G., Festman J. (2016). Is handwriting performance affected by the writing surface? Comparing preschoolers', second graders', and adults' writing performance on a tablet vs. Paper. *Frontiers in psychology*, 7, 211618.

- Gilardoni C. (2013). *HANDWRITING vs TYPEWRITING. Importanza della scrittura a mano nell'era dei nativi digitali*. https://digitalesino.imparadigitale.it/wp-content/uploads/2018/11/Scrittura_a_mano_nei_nativi_digitali_GILARDONI.pdf.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- Hersh M. (2017). Classification Framework for ICT-Based Learning Technologies for Disabled People. *Br. J. Educ. Technol.*, 48, pp. 768-788.
- James K.H., Atwood T. (2009). Active motor experience changes neural activation patterns to letter-like symbols. *Cognitive Neuropsychology*, 26, pp. 91-110.
- James K.H. (2017). The importance of handwriting experience on the development of the literate brain. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), pp. 502-508.
- Kervin L. (2016). Powerful and playful literacy learning with digital technologies. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), pp. 64-73.
- Kiefer M., Velay J.L. (2016). Writing in the digital age. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), pp. 77-81.
- Kluger A.N., DeNisi A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), pp. 254-284.
- Li J.X., James K.H. (2016). Handwriting generates variable visual output to facilitate symbol learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145, pp. 298-313.
- Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.-C., Anton J.-L., Roth M., Nazarian B., Velay J.-L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, pp. 802-815.
- 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.
- Mangen A., Balsvik L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in neuroscience and education*, 5(3), pp. 99-106.
- Mann A.-M., Hinrichs U., Quigley (2015). A. *Digital Pen Technology's Suitability to Support Handwriting Learning*. In T. Hammond, S. Valentine, A. Adler, M. Payton, M. (Eds). *The Impact of Pen and Touch Technology on Education*; Human-Computer Interaction Series; Springer: Cham, pp. 7-22.
- Marquardt C., Meyer M.D., Schneider M., Hilgemann R. (2016). Learning handwriting at school – A teachers' survey on actual problems and future options. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), pp. 82-89.
- Mogey N., Paterson J., Burk J., Purcell M. (2010). Typing compared with handwriting for essay examinations at university: letting the students choose. *ALT-J*, 18(1), pp. 29-47.
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological science*, 25(6), pp. 1159-1168.
- Natta F. (2016). Corsivo vs computer. Perché scrivere a mano. Percorsi cognitivi e orizzonti di ricerca. *STUDIUM EDUCATIONIS. Rivista semestrale per le professioni educative*,

(2), pp. 23-34.

- Paloma F.G., Angelino F., Pastena N., Raiola G., Lipoma M., Tafuri D. (2016). Il corpo come mediatore didattico nell'apprendimento della letto-scrittura. *L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE*, 15(3), pp. 326-341.
- Paloma F.G., Ascione A., Tafuri D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & insegnamento*, 14, pp. 75-87.
- Paloma F.G., Borrelli M., Buondonno E. (2019), "Scuole innovative. L'Embodied Cognition Design come paradigma dei nuovi spazi scolastici, 5-225.
- Peers E. (1972). *Complete works of St. Tereise of Jesus*. Vol. II. London: Sheed and Ward.
- Peluso Cassese F.P., Torregiani G., Bonfiglio L. (2017) Il ruolo del corpo nella didattica: Riflessioni scientifiche ed aree di applicazione [The role of body in didactis: Scientific reflections and areas of application]. *Formazione & Insegnamento*, XV. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Reffieuna A. (2011). *Come funziona l'apprendimento. Conoscere i processi per favorirne lo sviluppo in classe*. Trento: Erickson.
- Simonnet D., Anquetil E., Bouillon M. (2017). Multi-criteria handwriting quality analysis with online fuzzy models. *Pattern Recognition*, 69, pp. 310-324.
- Smoker T.J., Murphy C.E., Rockwell A.K. (2009). Comparing memory for handwriting versus typing. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 53(22). Los Angeles, CA: SAGE Publications, pp. 1744-1747.
- Suddath C. (2009). Mourning the death of handwriting. *Time Magazine*, 174(4).
- Sülzenbrück S., Hegele M., Rinkenauer G., Heuer H. (2011). The death of handwriting: Secondary effects of frequent computer use on basic motor skills. *Journal of motor behavior*, 43(3), pp. 247-251.
- Travaglini R. (2017). Un bene comune da non perdere: la scrittura. Il piacere naturale di scrivere a mano, raccontandosi. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 7(2).
- Travaglini, R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 1, pp. 35-46.
- Trincherò R. (2015). Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 52-66.
<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/download/3559/3559/>
- Van der Meer A.L., van der Weel F.R. (2017). Only three fingers write, but the whole brain works: a high-density EEG study showing advantages of drawing over typing for learning. *Frontiers in psychology*, 8.
- Van der Weel F.R., van der Meer A.L. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Varela F.J. (1990). *Il corpo come macchina ontologica*. In *Cos'è la conoscenza?* (pp. 43-53). Roma-Bari: Laterza.
- Vertecchi B. (2016), *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla Dies Sine Linea*. Milano: FrancoAngeli.

Ricerche

Come costruire comunità grafomani negli spazi cittadini: il Newbookclub, i suoi scriventi e la nascita di una narrazione collettiva

Alessio Castiglione*

Riassunto: Questo articolo è il risultato di una ricerca longitudinale che ha coinvolto più di 250 persone lungo oltre dieci anni di esperienza laboratoriale. Nata da una passione individuale, l'iniziativa palermitana del Newbookclub ha delineato in un disegno pedagogico, dapprima spontaneo ma via via sempre più articolato, un metodo per la costruzione e lo sviluppo di una comunità grafomane in continua evoluzione. Perché non rimanga un caso isolato e inedito, il presente contributo si propone come testimonianza del processo avvenuto e come raccolta di linee guida per avviare nuovi ed efficaci gruppi di scrittura intergenerazionali che si incontrino sotto il segno distintivo della scrittura di comunità, metodologia che permette il coinvolgimento di persone, storie e idee per accrescere il senso di appartenenza, partecipazione e cittadinanza attiva. Cercando di tratteggiare i punti distintivi del percorso di costruzione del Newbookclub, si è applicato un approccio qualitativo grazie all'ausilio di interviste strutturate realizzate per far emergere da un campione conveniente cosa significhi prendere parte a tale iniziativa. Inoltre, si descriverà il percorso che ha permesso la nascita, lo svolgimento e il prosieguo della comunità grafomane in oggetto, che non vuole pensarsi unica, ma replicabile con altri scriventi e in nuovi contesti.

Parole chiave: comunità grafomane, scrittura di comunità, pratiche narrative, senso di comunità, Newbookclub.

English title: How to build graphomaniac communities in city spaces: the Newbookclub, its writers, and the emergence of a collective narrative

Abstract: This article presents the findings of a longitudinal study involving over 250 individuals with more than ten years of workshop experience. The Palermo initiative of the Newbookclub, which began as an individual passion, developed a pedagogical design for the construction and development of a growing graphomaniac community. The article aims to provide a clear and concise account of the study's results. To avoid it being an isolated and unpublished case, this contribution serves as a testimony to the process and a set of guidelines for starting new and effective intergenerational writing groups. These groups should meet under the distinctive sign of community writing, a methodology that involves people, stories, and ideas to increase the sense of belonging, participation, and active citizenship. To outline the unique aspects of building the Newbookclub, a qualitative approach was utilized, through structured interviews with a convenient sample. The interviews aimed to reveal what it means to participate in such an initiative. Additionally, this text will describe the path that led to the formation, development, and persistence of the graphomaniac community. The community does not consider itself to be unique, but rather replicable with other writers and in new contexts.

Keywords: graphomaniac community, community writing, narrative practices, sense of community, Newbookclub.

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

1 Introduzione

Si è abituati a concepire la scrittura come un atto solitario, una “maniera di essere” solipsistica nella quale chi impugna una penna o digita una nota virtuale ha bisogno di concentrazione, silenzio e stasi (Demetrio, 2012a). Questa è la classica idea che si associa all’arte della narrazione; che sia per piacere, diletto o mestiere, uno scrittore e un lettore sono nell’immaginario collettivo soli in una stanza, soli seduti in un locale, soli in una libreria, soli in un parco, soli in una piazza, chini a guardare i loro fogli, impugnare una penna, pigiare su una tastiera, decifrare, pensare, creare e leggere un prodotto testuale (Demetrio, 1995). Dennet (1993), parlando di coscienza umana, racchiude queste prime considerazioni dentro l’espressione *individualità narrativa*, concetto strettamente collegato all’ormai celebre definizione di narratività. Il filosofo e cognitivista statunitense sostiene che la coscienza umana emerga dalla costruzione di storie o “narrazioni” personali, che ci aiutano a organizzare e dare significato al mondo intorno a noi. La narratività risulta quindi il processo attraverso il quale le esperienze dello scrivente vengono integrate e interpretate in forma di storie. Il modo in cui avviene è per molti scrittori e scrittrici celebri una pratica che non prevede la presenza attiva dell’altro, il coinvolgimento di persone esterne, un’azione comunitaria, la presenza partecipe in uno spazio comune. Un autore del calibro di Haruki Murakami ha descritto lo scrittore-tipo come un recluso alle prese con i suoi pensieri: “Un romanziere procede nel suo lavoro giorno dopo giorno chiuso in una stanza. Quasi indefinitamente. Chi per natura non è adatto a questo tipo di attività, o diciamo non ama lambiccarsi il cervello, non può continuare a scrivere a lungo” (Murakami, 2017, p. 13). L’americano James Salter non trovava altri spazi sicuri di scrittura oltre alla sua camera da letto, al mattino presto, prima che sua moglie e le sue figlie si svegliassero o dopo che si fossero addormentate: “Solo in quei momenti ero in pace con me stesso” (Salter, 2017, p. 76). Paul Auster scrisse in giovane età molte delle sue poesie in un’angusta camera a Parigi e raccontò di essere stato raggiunto dalla morte di suo padre “un giorno di inverno, in un mondo di silenzio”, mentre rimuginava il pezzo che aveva scritto la sera precedente (Auster, 1997). In un’intervista rilasciata nel 1978 per Paris Review, la scrittrice di *non-fiction* Joan Didion ha dichiarato: “Scrivo sola. Certo, commetto un atto aggressivo nei miei confronti, sono ostile a me stessa” (Didion, 1978). Francis Scott Fitzgerald in una lettera dichiara alla figlia: “È un lavoro terribilmente solitario e, come sai, non ho mai desiderato che lo intraprendessi; ma se proprio ti ci vuoi mettere, voglio che tu lo faccia conoscendo in anticipo quel genere di cose che io ho impiegato anni per imparare” (Scott Fitzgerald, 2000, p. 51). Anche il giovane Gabriel Garcia Marquez, seppur appartenente al Gruppo di Barranquilla, si sentiva il più derelitto della confraternita di letterati della sua città: “Spesso mi rifugiai al Caffè Roma per scrivere fino all’alba in un angolo discosto” (García Márquez, 2000, p. 120), confessa in un suo scritto, e capitava che si isolasse in una stanza dentro la redazione del giornale El Heraldo per

cui lavorava. Il contemporaneo e poliedrico Neil Gaiman suggerisce a un giovane aspirante scrittore sulla piattaforma Tumblr che, dopotutto, ciò che conta davvero è quando si rimane soli con se stessi davanti a un computer o a una pagina bianca (Gaiman, 2016); pur essendo un grande viaggiatore, l'autore preferisce lavorare in posti isolati, come spesso accade in una vecchia casa in Irlanda (Gaiman, 2019). Poco nota in Italia è la produzione letteraria di Lee Stringer, conosciuta grazie anche all'aiuto dello scrittore Kurt Vonnegut. Nel dialogo *Stringere la mano a Dio* si evince che le prime prove di scrittura di Stringer siano avvenute per strada, in solitudine, con una matita, quando era ancora un *homeless*. "Quello che facciamo non è una scienza [...]. Stare seduti in una stanza a battere sui tasti di un Mac per otto o nove ore è da pazzi. È un'attività decisamente innaturale [...]. Trovare, nel bel mezzo di questa solitudine, un altro scrittore che dica: 'Sai una cosa? Hai fatto bene' è molto importante" (Vonnegut e Stringer, 2020, pp. 31-32). J.K. Rowling, la celebre autrice della saga di Harry Potter, ha confermato di aver iniziato a scrivere in un appartamento a Londra in uno dei periodi più solitari e bui della sua vita; in un'intervista la scrittrice afferma: "Ho scritto il libro [...] in ore strappate, in caffè sferraglianti o nel cuore della notte" (Errington, 2015, p. 33). Il filosofo e scrittore Jean-Paul Sartre fin dall'età di otto anni preferiva sottrarsi alle persone grandi per chiudersi "al centro d'una stanza immersa nell'ombra" davanti al suo scrittoio a pensare quale storia inventare o ricopiare (Sartre, 1968, p. 96). Nel suo saggio *Fires* Raymond Carver ricorda: "Abitavamo in una casa che fuori, sul retro, aveva un grande garage [...] e io ero solito andare in questo garage ogni sera che potevo, dopo cena, a cercare di scrivere qualcosa. Se non mi veniva niente da scrivere, e succedeva spesso, mi limitavo a starmene là seduto per un po', da solo, grato di essere lontano dal fracasso che pareva infuriare dentro casa" (Carver, 1997, p. 34). Virginia Woolf in una lettera a Vita Sackville-West si interroga e riflette così: "Perché riesco a scrivere solo in stanze sordide? [...] Io desidero una solitudine totale: questo è ciò che c'è negli angoli della mia mente, e dunque divento sempre più sordida" (Woolf, 2014, p. 86). Potremmo dunque dedurre, secondo quanto riportato da alcune delle voci più autorevoli del panorama letterario internazionale, che ci sia un comportamento stereotipato e un conseguente bias di conferma, descritto e sostenuto sia da coloro che scrivono professionalmente, sia da coloro che non hanno fatto della scrittura la loro vocazione. Diametralmente opposta sembra essere invece la visione di quegli studiosi che hanno scelto la scrittura come oggetto di studio e ricerca al fine di comprenderne le molteplici funzioni sociali in campo psicologico, pedagogico e neuroscientifico. Nell'avviare un discorso su un uso socialmente utile degli strumenti della narrazione, è bene chiarire preliminarmente quali studi e considerazioni sono stati necessari a fondare una riflessione interdisciplinare sulle comunità grafomani e sull'importanza della loro applicazione nella vita sociale.

Dissimilmente da quanto affermato da biografie, lettere e interviste di autori celebri, le ricerche dello psicologo James W. Pennebaker hanno ampiamente riconosciuto il ruolo che la scrittura è in grado di svolgere nell'esperienza condivisa,

non solo tra terapeuta e paziente-scrivente, ma anche, e soprattutto, tra le persone inserite dentro un gruppo di supporto. In *The Healing Power of Expressing Emotions* (1995) lo psicologo e ricercatore americano raccomanda fortemente la partecipazione ai cosiddetti gruppi di auto/mutuo aiuto e ad altre analoghe reti di supporto presenti nelle città, perché in grado di sostenere le persone nell'affrontare narrazioni traumatiche o intime, in quanto tali organizzazioni formali e/o informali possono fungere da agenti rafforzanti capaci di incoraggiare la catarsi, lo scambio di esperienze, e aiutare a superare, tramite la scrittura, la lettura e l'ascolto, difficoltà o problemi subiti, altresì come si propone di fare la medicina narrativa (Zannini, 2008; Charon, 2006).

Per quanto attiene al campo pedagogico, è grazie al filosofo dell'educazione Duccio Demetrio che possiamo parlare più specificatamente delle comunità grafomane, su cui questo lavoro si sofferma, con l'obiettivo di trovare nella scrittura una passione disinteressata e un'espressione ontologicamente collettiva. In *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (Demetrio, 2012b), lo studioso sostiene che non è impossibile la costruzione di significati tra individui di una stessa cerchia o comunità di appartenenza:

Anzi. Con immense fatiche il dialogo, grazie anche alla telematica, grazie ad Internet, continua e con risultati interessanti sul piano della *globalizzazione narrativa* cui possiamo accedere, contribuendo ad essa direttamente con le nostre storie (Demetrio, 2012b, p. 49).

E ancora:

Il destino di ogni narrazione è la mutevolezza continua ed è tale da esigere che più orecchie, occhi, voci possano raccoglierla e rilanciarla più ricca di valore aggiunto che soltanto la molteplicità di opinioni potrà offrirle, tutto in vantaggio della *partecipazione creativa* di cui ha bisogno (Demetrio, 2012b, p. 49).

È proprio dalle tecniche autobiografiche, dalla narrazione del sé e dall'ascolto dell'altro che il pensiero della persona che scrive abbandona la sua origine individualistica e si apre al prossimo (Demetrio, 1995), connettendo la sua storia con altre storie dentro un unico disegno di comunità (Castiglione, 2023). Preso in prestito dalla psicologia di comunità, il termine oggetto-comunità esprime

un concetto costruito a ponte tra l'individuale e il sociale. È in questo senso *inclusivo*, cioè incorpora aspetti multiformi della vita sociale, e *indeterminato*, poiché sintetizza un punto di vista politico, allora, di comunità politica, terapeutica, etica, religiosa, lavorativa e, più di recente, di comunità virtuale (Lavanco e Novara, 2012, p. 8).

Ad esso si associa l'aggettivo grafomane, da intendere non come elemento patologico (grafomania) o dispregiativo, ma come la possibilità di riscoprire il valore plurale della narrazione, che comprende il tu e il noi (Demetrio, 2011). Sempre Demetrio, in *Perché amiamo scrivere. Filosofie e miti di una passione* (2011), registra la nascita di nuove grafomanie nelle diverse *agorà* sociali e informatiche. Con la diffusione dei *blog*, dei forum di discussione e dei *social network*, la domanda della scrittura è indubbiamente aumentata anche nei luoghi fisici; tuttavia, non è

dato sapere nello specifico quanti e quali gruppi di scrittura esistano attualmente nel contesto italiano (Demetrio, 2011). È bene chiarire che tali comunità grafomani si allontanano dal significato di culture narrative per il loro carattere neuroscientifico, reso possibile dal numero cospicuo dei membri, dai criteri di partecipazione diretta, dagli stimoli emotivi esterni, dalle dinamiche psicoemotive che si attivano al loro interno (Gazzanica *et al.*, 2021) e dall'intenzionalità pedagogica che le giustifica (Cambi *et al.*, 2013).

Il legame tra scrittura e neuroscienze è molto recente e in antitesi rispetto a quanto affermato dagli scrittori del passato; evidenzia la quota sociale di cui ogni narrazione è portatrice. A partire dalla metà degli anni Novanta gli psicologi cognitivisti si sono resi conto che la nostra mente, già in età infantile, tende a correlare la nostra evoluzione interiore al contesto, alla cultura e ai gruppi in cui agiamo (Calabrese, 2019).

Grazie agli apporti incrociati del cognitivismo e delle neuroscienze, oggi sappiamo che il concetto di narratività è cruciale per le attività mentali e pratiche quotidiane (Calabrese, 2020). Lo *storytelling*, ossia la capacità di elaborare una narrazione, nell'era dell'intercomunicabilità predetta da Ivan Illich (1971) ha spinto l'uomo verso un'ulteriore evoluzione culturale, da *Homo sapiens* a *Homo narrans* (Gottschall, 2014), dove il linguaggio funge da guida evolutiva cruciale (Cometa, 2017). Dunque, per soddisfare le potenzialità biologico-narrative generate di recente dalle ultime trasformazioni socio-culturali dell'essere umano, in questo lavoro, come ipotesi di ricerca, ci si chiede esplicitamente se può essere l'appartenenza a una comunità grafomane a consentire alle persone la realizzazione di una creazione artistica che sia sì personale, ma che allo stesso tempo sappia essere collettiva e generativa di sentimenti altruistici, empatici e solidali nei confronti dei membri della comunità stessa. Sarebbero infatti tanto le componenti biologiche, quanto quelle cognitive, situazionali ed emotive a determinare la produzione artistica di un qualsiasi narratore (Storr, 2019). Se aggiungessimo la variabile sociale delle comunità di pratiche, in uno stesso luogo, nello stesso tempo e con un'univoca metodologia educativa, in che modo potrebbero ulteriormente svilupparsi le capacità di raccontare e di ascoltare storie? Per rispondere a questa domanda sono state prese in esame l'esperienza palermitana del Newbookclub e le interviste fatte ai suoi scriventi (i newbookers), con il fine di definire a parole – e non con meri numeri o dati – qual è stata la crono-sequenzialità che ha permesso a una comunità grafomane di durare oltre dieci anni, e soprattutto le motivazioni, le aspettative, i valori condivisi, i benefici personali dei suoi membri che hanno continuato e continuano tutt'ora ad aderire senza abbandonarla.

Uno dei punti fermi di una qualsiasi comunità è che essa agisca per un fine o un interesse comune (Romano, 2022); in questo caso, l'obiettivo è il benessere degli scriventi partecipanti, così come soddisfare il bisogno di raccontare e ascoltare storie che facciano sentire le persone dentro un'unica narrazione collettiva, e rendere lo spazio pubblico cittadino il contesto migliore nel quale scrivere insieme (Demetrio, 2015).

Spinti dalla necessità di condivisione, espressione e incontro, in una dimensione che ricorda lo *story-sharing intervention* (Garrino, 2010), il laboratorio esperienziale (Lavanco e Novara, 2012) e la comunità di pratica (Wenger *et al.*, 2002), gli scriventi della comunità grafomane del Newbookclub hanno dato vita a un pensiero e a un movimento collettivi che si ergono sulla metodologia educativa e narratologica della scrittura di comunità¹ (Castiglione, 2023a). Per capirne gli effettivi sviluppi ed esiti (che si sono evoluti nel tempo), nelle prossime pagine si descriverà la procedura che ne ha permesso l'esistenza e la sostenibilità a lungo termine.

Questa realtà, nata nella città di Palermo, dimostra che, nonostante le opinioni negative e i pregiudizi associati al profilo culturale del capoluogo siciliano (Cancila, 2014), è possibile usufruire di pratiche intenzionali e significative in sintonia con i suoi abitanti (Romano, 2022).

Per giustificare ulteriormente la loro esistenza, in linea con i principi fondativi definiti da Etienne Wenger e colleghi, le comunità grafomane si svilupperebbero seguendo un particolare itinerario fatto di alcuni elementi chiave: la pratica, il dominio, la comunità, l'apprendimento collaborativo (Wenger *et al.*, 2002), a cui andrebbe aggiunta la condivisione di una narrazione tanto personale quanto grupale, risignificando i contesti dove essa si esprime (Castiglione, 2023a).

Questo studio intende delineare il processo per fondare e sostenere le comunità grafomane, non a livello puramente concettuale, bensì tramite un'applicazione pratica, al fine di renderle possibili e replicabili in altri contesti sociali. Le risposte alle interviste dei partecipanti del Newbookclub, 22 membri di differenti età, *background* culturali e condizioni sociali, situati nella provincia di Palermo, hanno concesso al presente articolo di avvalersi ancora una volta della forma scritta per descrivere cosa significhi appartenere a una comunità, attingendo a un pensiero narrativo divenuto collettivo.

② La storia del Newbookclub: un percorso procedurale per la nascita di una comunità grafomane senza scadenza

In una visione bio-psico-sociale come quella fino a qui delineata, la propensione al raccontare storie e il fascino che ovunque esse esercitano vengono incanalati attraverso la comunità grafomane in uno spazio sicuro, scevro da competizioni o giudizi e protetto da un'intenzionalità pedagogica che ne governa le dinamiche

¹ La scrittura di comunità si riferisce all'atto dello scrivere in un setting di comunità, sia esso fisico o virtuale. La narrazione (di sé, del contesto e dell'altro) diventa lo strumento per creare legami sociali, promuovere la comunicazione e affrontare i problemi vissuti dalla comunità alla quale lo scrivente appartiene. Questa metodologia si articola in tre specifici momenti: la scrittura libera su uno o più stimoli; un momento di lettura degli elaborati composti nel qui e ora dell'incontro; e in ultimo, all'interno di questo, un ascolto profondo dove si entra in contatto con l'altro, astenendosi da valutazioni e giudizi. La scrittura di comunità incoraggia la partecipazione civica, la voce collettiva e può servire come strumento di cambiamento sociale (Castiglione, 2023b).

(Castiglione, 2023a). Uno dei punti fermi di una qualsiasi pedagogia di comunità è che essa possa agire per un fine o un interesse comune (Tramma, 2009); in questo caso, lo scopo principale è il benessere degli scriventi partecipanti, così come il bisogno di raccontare e ascoltare storie che facciano sentire le persone dentro un'unica narrazione collettiva (Danieli e Macario, 2019) e la trasformazione dello spazio pubblico ecologico nel contesto ideale nel quale scrivere insieme (Iovino, 2006).

In relazione a quanto esposto, la narrazione sta al centro della cooperazione sociale con importanti conseguenze in termini di sopravvivenza e adattamento (Cometa, 2018). In questa prospettiva, l'esperienza del Newbookclub può essere vista come un esempio concreto di azione collettiva, un campo energetico narrativo (Baricco, 2022) attivato e sostenuto dal suo elemento fondante: la passione comune per la scrittura, la lettura e l'impegno sociale. Così declinata la narrazione diventa non solo una pratica condivisa, ma anche un'opportunità per stare insieme, incontrarsi, esprimersi, ascoltarsi, riconoscersi, supportarsi, capirsi in una società contemporanea contraddistinta dalla forte incomunicabilità sul piano delle relazioni sociali (Livolsi, 2011) e dall'alessitimia sul piano delle emozioni condivise (Lavanco, 2021).

Il Newbookclub è nato a Palermo nell'ottobre del 2012 come gruppo di lettura e scrittura fondato da Alessio Castiglione; è diventato negli anni un laboratorio esperienziale, una metodologia, un progetto e in conclusione una comunità grafomane. Oggi si inserisce all'interno dell'associazione di promozione sociale Newbookclub community lab², curata dagli *starter* Simone Napoli, Gaia Garofalo, Nazareno Inzerillo, Margherita Chinnici, Morena Famà, Andrea Lentini, Juliette Neil, Gioacchino Alessio Capizzi, Miriam Guercio, e si rivolge non solo al territorio palermitano, ma anche ad altri contesti cittadini che nel tempo hanno beneficiato della sua applicazione, tra cui Napoli, Copenaghen, Berlino, Daugirdiškės, Tsaghkadzor e Norimberga. L'obiettivo è quello di sensibilizzare e diffondere, con gli strumenti della narrazione, il piacere di scrivere e leggere insieme, usufruendo come *setting* degli spazi pubblici del territorio, in quanto bacino di potenzialità, di risorse urbane e naturali, storiche e culturali (Martini e Sequi, 1995). La fase di avvio ha incentivato la partecipazione di tutti i cittadini e, in particolare, ha raccolto l'adesione delle fasce giovanili; ha inoltre favorito l'individuazione e la rimozione degli ostacoli posti dalla competitività sociale.

La progettualità del Newbookclub preme sulla possibilità di dare voce "dal basso" a quanto la comunità desidera realizzare nel proprio presente e nel proprio futuro, mediante un programma senza scadenza.

Il *planning* del gruppo di lavoro per la costituzione di una comunità grafomane ha previsto quattro fasi, finalizzate all'aumento del senso di comunità tra i partecipanti (McMillan e Chavis, 1984).

² Di seguito il link alla pagina ufficiale del Newbookclub community lab: https://www.instagram.com/newbookclub_

Fase I. Avvio

1. *Identificazione della missione*: definire chiaramente il nome della comunità grafomane e la sua *mission*, ad esempio la promozione di storie da condividere nell'ottica dell'inclusione sociale e intergenerazionale in un contesto di incontri in presenza e/o a distanza.
2. *Scelta della metodologia*: selezionare la metodologia più adatta alla comunità grafomane, come la scrittura di comunità, al fine di rispettare tempi, spazi e strumenti di applicazione disponibili per l'effettivo svolgimento delle attività di scrittura.
3. *Piattaforme e strumenti di comunicazione*: stabilire i mezzi più confacenti alla comunità per trasmettere e ricevere le informazioni sugli incontri e le iniziative (ad esempio: forum online, gruppi virtuali, pagine sui *social media*, *broadcast*, *mailing list*, sito *web*).
4. *Selezione delle località*: scegliere uno o più luoghi adatti per gli incontri, preferendo la programmazione degli eventi in spazi pubblici cittadini e/o privati in maniera itinerante, per condurre la comunità grafomane ovunque sia possibile (centri aggregativi, biblioteche, scuole, parchi, spiagge, strade, piazze, luoghi di culto, centri culturali, stanze online e altri posti, anche inconsueti, dove poter svolgere gli incontri di scrittura).
5. *Invito e selezione dei membri iniziali*: creare un processo di invito e registrazione aperto agli interessati e avviare un passaparola per raggiungere nuovi aderenti che possano contribuire positivamente alla nascita e al successivo sviluppo della comunità.
6. *Definizione delle regole*: stabilire norme chiare per il comportamento dei membri, la condivisione dei contenuti e la gestione delle dinamiche sociali di gruppo interne ed esterne, allo scopo di generare un ambiente inclusivo che favorisca la libertà espressiva e il rispetto reciproco.
7. *Programmazione regolare*: chiarire ai partecipanti la calendarizzazione degli eventi, specificando dove e quando verranno realizzati.

Fase II. Diffusione

8. *Passaparola*: invitare i primi partecipanti a coinvolgere nuovi interessati nel gruppo così da aumentare il numero degli aderenti scriventi.
9. *Aumento della partecipazione locale*: prendere parte a eventi culturali e collaborare con gruppi affini (associazioni, circoli letterari, scuole ecc.) per favorire la crescita della comunità.
10. *Attività di disseminazione*: interagire con le testate locali e strumentalizzare i canali di *social networking* per informare sull'esistenza della comunità grafomane e sulle sue attività.
11. *Sistematizzazione degli incontri*: permettere ai partecipanti di conoscere facilmente la modalità e la periodizzazione con cui si effettueranno gli incontri di scrittura, nonché l'approccio della comunità grafomane.

12. *Collaborazioni con realtà esterne*: instaurare collaborazioni con altre realtà locali così da creare una solida rete sociale e culturale in cui la comunità grafomane sia al vertice.

Fase III. Costituzione

13. *Struttura organizzativa*: ufficializzare una struttura organizzativa fatta da più *starter* e competenze, identificando ruoli chiave tra cui moderatori, responsabili degli eventi e amministratori. Assegnare compiti e responsabilità in modo chiaro.
14. *Formalizzazione del gruppo*: il gruppo organizzativo della comunità grafomane, per poter accedere a nuove opportunità (ad esempio: collaborazioni istituzionali, partecipazione a bandi, *partnership*), può decidere di rimanere un gruppo spontaneo o costituirsi come soggetto giuridico con una sua ragione sociale.
15. *Sviluppo di contenuti, materiali e risorse*: permettere alla comunità di produrre artefatti che ne raccontino l'esistenza e di cui tutti possano beneficiare, come autopubblicazioni, riviste, artefatti digitali ecc.
16. *Sostegno alle iniziative dei membri*: favorire la creazione di iniziative gruppali e progetti collaterali o funzionali agli incontri di scrittura in nome della comunità grafomane, per moltiplicare i risultati e l'*audience*.

Fase IV. Sostenibilità

17. *Crowdfunding e finanziamenti partecipativi*: esplorare l'opzione del *crowdfunding* attraverso piattaforme *online* o campagne locali per raccogliere fondi dalla comunità stessa o da sostenitori esterni. Comunicare in maniera trasparente gli obiettivi finanziari e come i fondi saranno utilizzati per migliorare e sostenere le attività della comunità.
18. *Monetizzazione responsabile*: valutare la possibilità di introdurre contributi volontari e guardare a opportunità di finanziamento e autofinanziamento – come quote associative, vendita di autopubblicazioni, donazioni, vendita di prodotti pertinenti correlati alla scrittura – per coprire i costi di gestione e garantire la sostenibilità. Mantenere allo stesso tempo un approccio trasparente e responsabile per evitare conflitti di interesse.
19. *Partnership e sponsorizzazioni*: cercare *partnership* con editori, aziende del settore o altre organizzazioni interessate a sostenere la comunità grafomane. Utilizzare le sponsorizzazioni in modo strategico per finanziare eventi o progetti.
20. *Continua innovazione e adattamento*: mantenere la comunità fresca e interessante attraverso l'innovazione continua. Adattare le attività e le iniziative in base alle esigenze e ai *feedback* della comunità
21. *Preservare l'identità e i valori*: conservare la cultura e i valori fondamentali della comunità grafomane anche durante la crescita. Coinvolgere i membri

nelle decisioni importanti per garantire il senso di appartenenza e la partecipazione attiva.

I punti sovraelencati costituiscono le linee guida frutto dell'esperienza del Newbookclub, esempio di buona pratica in quanto attivo da oltre dieci anni. Per rendere visibili i sentimenti che ne hanno garantito la durata, l'implementazione e la progettualità a lungo termine, nel prossimo paragrafo verranno presentate le risposte – in veste di dati qualitativi rappresentativi – date da un campione conveniente di soggetti scelti sulla base di un piano sistematico di rilevazione con intervista (Corbetta, 2003) che ha tenuto conto delle diverse età dei partecipanti e dei motivi personali che hanno spinto gli intervistati ad aderire volontariamente alla comunità grafomane del Newbookclub e alla ricerca, tracciandone dunque il suo valore.

3 Metodologia di ricerca e risultati

Dentro questo reticolo di antiche e nuove questioni connesse alla scrittura, nell'indagare ciò che serve per sviluppare una comunità, ha preso avvio, dopo dieci anni dalla nascita del Newbookclub, una necessaria fase di ricerca sulle rappresentazioni dei membri di tale comunità grafomane, con gli obiettivi di: rilevare i benefici della medesima esperienza di scrittura in comunità, attraverso voci diverse; individuare parole ed emozioni dei testimoni partecipanti; descrivere il valore personale e collettivo che emerge dall'appartenenza a una comunità grafomane, individuando le cornici di senso e le opinioni personali che ne alimentano l'esistenza.

Quando indaghiamo sul gruppo sociale a cui ci rivolgiamo, l'individuo è un caso, un *exemplar*; attraverso la conoscenza approfondita di una serie di casi singoli, vogliamo ricostruire una condizione sociale, le caratteristiche di un gruppo sociale (Lichtner, 2007).

Alla base dell'indagine effettuata, vi è l'ipotesi che l'appartenenza a una comunità di individui appassionati di scrittura possa facilitare l'espressione di una creatività artistica personale, creando contemporaneamente un ambiente collettivo e generativo di sentimenti altruistici, empatici e solidali tra i membri della comunità e nei contesti sociali in cui essa si inserisce; per dirla con Hannah Arendt: si suppone che tale appartenenza permetta una *Vita activa* (2017).

Come insito nella scelta dell'intervista qualitativa, metodologia prescelta della presente ricerca, questo lavoro nasce dall'esigenza di comprendere la varietà delle situazioni sociali riferite a un unico oggetto di discussione (Corbetta, 2003): l'appartenenza a una comunità grafomane. Per raccogliere e classificare tutte le testimonianze quantificabili è stata predisposta un'intervista strutturata in forma scritta uguale per tutti i cui rispondenti hanno risposto per iscritto seguendo sei sezioni: introduzione e contesto; motivazioni e aspettative; esperienza personale; valori condivisi; dinamiche di gruppo; benefici personali.

Per esplorare argomentazioni, cornici di senso e opinioni sul discorso bio-psico-sociale dell'appartenenza a una comunità grafomane, la ricerca ha previsto la

trascrizione selettiva delle risposte ricavate dalle interviste ai membri del Newbookclub, al fine di comprendere quali fattori si attivino nel momento in cui si entra a farne parte, quanto e come essa influisca sulla storia di vita di ciascuno e nel rapporto con la città, quali qualità acquisiscano i differenti scriventi che la frequentano.

Ai risultati emersi, espressi sotto forma di citazioni ricavate dai rispondenti, è dedicato l'approfondimento di seguito proposto, che analizza le principali rappresentazioni e le aree di senso emerse dalla lettura delle risposte fornite.

L'intervista predisposta consta di 17 domande aperte. Sono stati intervistati 22 testimoni selezionati tra i detentori con maggiore esperienza comunitaria, individuati tra newbookers (scriventi) con differenti età, *status* sociale e *background* culturale. In linea con gli obiettivi, la selezione degli intervistati è avvenuta seguendo il criterio della diversificazione, per restituire una rappresentazione esauriente della comunità grafomane del Newbookclub.

Le indicazioni che emergono dall'analisi delle interviste ai rispondenti confermano le teorie e l'ipotesi alla base dell'impianto di ricerca. Un primo dato emerso – in linea con la letteratura sul tema (Castiglione, 2023a; Pennebaker e Smyth, 2017; Demetrio, 2012b; Pennebaker, 1995; Siegel, 2001) – riguarda la dimensione bio-psico-sociale dell'uso della scrittura nei setting di comunità. Ne parlano le persone intervistate, che raccontano come il Newbookclub li abbia aiutati su più livelli: emotivo, cognitivo, relazionale, cittadino. Queste raccontano di aver conosciuto la realtà del Newbookclub in modi diversi ma allo stesso tempo tra loro risonanti nella loro casualità: “attraverso gli amici” (interviste n. 1, 2, 5, 6, 7, 11, 18, 19); “grazie al fondatore” (interviste n. 3, 8, 16, 17, 20); “passeggiando un pomeriggio d'estate” (intervista n. 4); “grazie alla mia psicologa” (intervista n. 7); “tramite mio figlio” (intervista n. 10); “sotto suggerimento di mia madre” (intervista n. 12); “tramite un collega dell'università” (intervista n. 13); “tramite un'altra associazione” (intervista n. 14); “grazie agli eventi pubblicati sui social network” (intervista n. 15, 22); “durante un evento svolto a scuola” (intervista n. 21). Alla base della partecipazione alla comunità grafomane quindi vi è un passaparola permeato dalla voglia di trasmettere un consiglio di valore. Dalle interviste sono emerse anche le varie spinte motivazionali che hanno portato i soggetti a partecipare al primo incontro per poi decidere di rimanere all'interno della comunità... Da una dottranda di ventisei anni apprendiamo:

Ho deciso di unirmi alla comunità poco dopo la fine della pandemia. I primi *lockdown* sono stati periodi particolarmente sofferti per me [...]. Tornata a Palermo e ridotte le restrizioni, portavo con me un grande senso di isolamento. Sentivo che il motto *stay home, stay safe* e tutto ciò che ne conseguiva ci avesse, in qualche modo, resi tutti un po' più isolati ed egoriferiti. Una volta tornata a Palermo, avevo voglia di riprendermi spazi collettivi e momenti di condivisione, oltre che di vedere la città con occhi nuovi (intervista n. 2).

Molte volte il tema della solitudine ritorna nelle risposte degli intervistati, così come la necessità di una condivisione soddisfacente in grado di contrastarla. Un aspirante scrittore di trentatré anni, un educatore di venticinque anni,

una studentessa di quindici anni, un mediatore museale di trentasei anni e una volontaria europea di ventuno anni affermano rispettivamente:

In un primo momento sono stato spinto dal mio amore per la scrittura, ma è stata la straordinaria sensazione che provai nel condividere questa mia passione con altre persone ad avermi effettivamente convinto a proseguire. Per la prima volta mi sono sentito meno solo [...]. Il sapere che ci sono altre persone amanti della scrittura in grado di condividere un'arte che per sua natura è solitaria è la principale motivazione che mi spinge a ritornare per ogni evento (intervista n. 6).

Partecipo perché non mi sento solo. Mi sento parte di un qualcosa di bello e importante. Ho sempre sofferto la solitudine, anche nelle cose che mi facevano stare bene. Attraverso l'ascolto degli altri, mi sono sentito catapultato in altre vite, molte totalmente diverse, ma costellate di sensazioni che provo anche io [...]. Ciò che mi ha spinto è stata la mia voglia di gridare, esternare le mie emozioni, i miei stati d'animo e i miei pensieri. Era quello di cui avevo bisogno (intervista n. 7).

Penso che in un'ora al Newbookclub fai più di quello che potresti fare chiuso in casa davanti allo scrittoio per giorni alle prese con uno studio matto e disperatissimo: ti alleni, crei, impari, sperimenti e confronti (intervista n. 12).

Mi ha aiutato a "sbloccarmi", a esprimermi, a capire che le mie parole non sono solo mie ma anche degli altri, di chi le vuole ascoltare, di chi le vuole far risuonare dentro di sé (intervista n. 18).

Ero un'adolescente piena di sogni e insicurezze e volevo dannatamente condividere il mio mondo con qualcuno. All'inizio non riuscivo ad andare da sola, e mi sono persa un bel po' di incontri. La pandemia mi ha salvato e il Newbookclub è divenuto una parte della mia identità (intervista n. 21).

Il Newbookclub viene contrassegnato come spazio protetto: l'assenza di giudizio sembra rientrare tra i fattori determinanti della libertà di espressione e partecipazione.

Intervistati sul tema delle aspettative, all'unisono gli scriventi rispondono che sono state superate. In alcune loro considerazioni risiede l'essenza del Newbookclub:

Dal primo giorno che ho attraversato gli spazi del Newbookclub ho compreso quanto non solo mi piacesse dividermi, ma anche quanto avessi una necessità primaria nell'ascolto altrui. Guardare le persone crescere e diventare un'armonia, senza giudizio alcuno, è qualcosa di cui non posso fare a meno (intervista n. 19).

Sono scomparse alcune insicurezze sociali e alcune personali fragilità, grazie al rapporto maturato con le persone della comunità e grazie al loro supporto. Ho iniziato a dare meno importanza alle cose superflue [...]. C'è un'atmosfera calda e accogliente, di vicinanza. Una partecipazione aperta e senza giudizio (intervista n. 20).

Stare con persone che senza pretese ascoltano quello che hai da dire fa moltissimo, soprattutto da ragazzini; mi piaceva avere il mio piccolo spazio per leggere e raccontare quello che sentivo in quel momento e mi piaceva tanto ascoltare quello che avevano da dire gli altri (intervista n. 17).

Le mie aspettative sono state superate su tutti i livelli. Ho trovato persone splendide, sempre inclusive e mai giudicanti, capaci di ascoltare. Ho trovato posti sempre nuovi della mia città e ispirazioni che non credevo di poter avere. Ho trovato il piacere di scrivere con la penna, di migliorare nella scrittura e di ascoltare le storie degli altri, che resta sempre la mia parte preferita (intervista n. 11).

Interessanti anche le riflessioni sui principi fondanti della comunità, esemplificati dalle parole, dai concetti e dalle emozioni di seguito riportati:

Condivisione, rispetto, empatia, capacità d'ascolto, tolleranza, comprensione, assenza di pregiudizio, diversità vista come ricchezza, intercultura, libertà, umiltà, inclusione intergenerazionale, amore per la scrittura e la lettura, divertimento, fascinazione, fiducia, creatività, sperimentazione, mettersi in gioco, onestà, lealtà, gioia di stare insieme, senso di comunità, creatività, presenza, discrezione, tatto, affiliazione, appartenenza, solidarietà, tenacia, supporto, empatia (interviste n. 1-22).

Uno psicologo di trentotto anni prova così a sintetizzare il flusso delle precedenti risposte:

Credo che l'elemento fondamentale e distintivo della comunità del Newbookclub sia l'interesse che le persone esprimono l'una verso l'altra (intervista n. 20).

Particolari forme di appagamento sono espresse dalle persone più mature della comunità. Un'impiegata di cinquantasei anni, un pensionato di settant'anni e una segretaria di sessantacinque anni osservano:

Ho continuato perché queste esperienze mi arricchiscono, perché mi consentono di vivere per qualche ora il mondo dei giovani e perché mi fa stare bene [...]. Ho conosciuto alcuni dei codici della generazione dei miei figli, che riesco a comprendere meglio. La mia passione per la letteratura è stata alimentata. Ogni volta sto bene (intervista n. 10).

Posso dire che questa partecipazione mi ha aiutato tantissimo a sciogliere e a liberare la mia fantasia e soprattutto mi ha dato il coraggio di buttare il cuore oltre l'ostacolo, trovando la forza di pubblicare [...]. Ho cominciato piuttosto tardi come età, ma ho imparato che non si finisce mai di crescere e maturare fino alla fine della vita stessa (intervista n. 14).

Più che la passione per la scrittura in me è subentrata la voglia di essere vicina a tutti gli altri partecipanti, io che per mia natura sono timida e tendo a isolarmi e a mettermi in disparte [...]. Tra i benefici, quello di godere della compagnia di tanti giovani, e di riuscire a leggere davanti a tanti con un microfono in mano e divertirmi [...], avere più fiducia in me stessa e nelle mie capacità (intervista n. 16).

Sono stati più volte sottolineati i benefici ricavati dalla partecipazione a una comunità grafomane. Seppur con varie inclinazioni, tutti gli intervistati considerano il Newbookclub come portatore di un valore multiforme, non specifico, ma diffuso: l'*input* per una crescita personale e collettiva. Dichiarano:

Grazie all'esperienza del Newbookclub e, più generalmente, alla scrittura, sto effettuando un vero e proprio percorso conoscitivo della mia persona [...]. È un autentico viaggio alla scoperta di me stessa attraverso ciò che scrivo e il modo in cui la presenza e l'influenza degli altri possa orientare o meno questo viaggio interiore: più vado avanti

in questo processo di esplorazione, più capisco chi sono e chi voglio essere (intervista n. 1).

Insieme ad altre esperienze, la comunità mi ha spinto a riflettere sull'importanza dei momenti di condivisione e sull'importanza dell'essere gruppo, di non percepirsi in maniera individualizzata. Ma mi ha anche spinto alla ricerca di momenti di catarsi (intervista n. 2).

Il Newbookclub mi ha portata a riflettere sul valore creativo e trasformativo della scrittura. In passato avevo sempre visto la scrittura con lo sguardo asettico del progettista (intervista n. 3).

Ascoltare gli altri partecipanti, cioè i loro racconti, mi aiuta a relativizzare la sofferenza che vivo. Lo sforzo di immedesimarmi in chi legge di volta in volta mi allontana per un attimo, e in modo sano, dalla mia prospettiva. Per me, ascoltare è un allenamento che predispone in modo sicuro al cambiamento. Questo si aggiunge ai vantaggi di esprimermi creativamente con la scrittura. Ho sviluppato un maggiore rispetto per l'ascoltatore, una fortissima responsabilità, a prescindere che io sia in grado di adempierla o meno [...]. L'esperienza combinata di esporsi leggendo e di esporsi al cambiamento ascoltando gli altri mi permette di ancorare lo sviluppo della mia persona a una comunità che è ben più grande di me, ma che sento anche concreta e vicina (intervista n. 4).

Semplicemente ho trovato tutto ciò che cercavo (intervista n. 5).

L'essere consapevole di imparare qualcosa di nuovo a ogni incontro mi sta aiutando a sentirmi una persona migliore [...], mi aiuta a sentirmi più felice con me stesso e con gli altri (intervista n. 6).

Ha contribuito al mio sviluppo come persona semplicemente ascoltandomi (intervista n. 7).

È un progetto troppo bello e prezioso per non farne parte. In una città come Palermo non è facile trovare spazi come questo; ed è paradossale che il Newbookclub non sia vincolato da uno spazio fisico effettivo, ma riesca a ricreare la stessa atmosfera ovunque (intervista n. 8).

Essendo "costretti" a mettersi davanti al foglio bianco, si è portati a fare introspezione, a riflettere su se stessi e sugli altri. È la scrittura che aiuta a migliorarsi come persona e il Newbookclub, con umiltà e senza protagonismi, non fa altro che suggerire a chi partecipa questo tipo di "terapia" (intervista n. 9).

Ogni volta si stabilisce una connessione reciproca che sfiora l'intimità. Mi è capitato di mettere a nudo i miei sentimenti al punto di piangere. La comunità si è raccolta intorno a me sostenendomi (intervista n. 10).

Mi ha sicuramente aiutata a gestire meglio la mia timidezza, a concentrarmi sulle mie emozioni e comunicarle (intervista n. 11).

Mi ha aiutato a sviluppare più elasticità mentale: anche se può sembrare di poco conto, il fatto di avere un'ora sola per scrivere di getto, invece che un intero pomeriggio di revisioni, riletture e correzioni, mi ha fatto rendere conto di esserne in grado, e ha contribuito a trasmettermi più fiducia in quello che scrivo, essendo più forte il desiderio di leggere che quello di non farlo per timidezza (intervista n. 12).

La comunità mi ha sempre spinto a uscire fuori dal guscio ed espormi nella mia fragilità. Di questo sono grata (intervista n. 13).

Gioiosità, allegrezza e voglia di vivere intensamente la propria vita insieme agli altri. Questo è quello che traspare sempre (intervista n. 14).

I legami che si sono creati all'interno hanno superato i "confini" della comunità, sono anche stimolo per la vita personale (intervista n. 15).

C'è una grande voglia di stare insieme, senza distinzioni di ceto, cultura, età o di altro (intervista n. 16).

Ha sbloccato e rimesso in moto la mia curiosità sia verso l'altro, insieme alla voglia di conoscerlo, di sentirlo e ascoltarlo, sia verso me stessa, per la continua scoperta di essere in grado di elaborare pensieri da poter condividere così da buttare giù i muri in cui mi ero chiusa (intervista n. 17).

Mi ha reso un po' più sicuro di me come scrittore e mi ha aiutato a condividere cose di cui tendo a non parlare, non solo il mio lato luminoso ma anche la mia ombra (intervista n. 18).

Mi ha dato una bussola, mi ha reso quello che ero già ma non lo sapevo (intervista n. 19).

Il Newbookclub mi fa credere a un futuro migliore, mi dà speranza. In poche parole mi motiva ad andare avanti, perché mi fa vivere emozioni positive e mi fa pensare che le persone, come anche i luoghi, possono cambiare (intervista n. 20).

Mi ha dato una boccata di aria nuova e ha alimentato il mio istinto allo stupore, alla felicità e alla novità. Mi ha fatto uscire dal mio guscio e mi ha dato fiducia nelle mie possibilità e nella pratica della collaborazione (intervista n. 21).

Se penso a chi ero prima dell'ottobre 2016, posso ben dire di essere oggi molto più estroverso, in grado di ascoltare e ascoltarmi meglio, e alcuni aspetti che intaccano l'autostima sono andati via via sparendo (intervista n. 22).

Ragionando ancora una volta su se stessi, ma anche sugli altri, gli intervistati hanno provato a dare una personale definizione di scrittore di comunità di seguito raccolte comprendendo il punto di vista di tutti e tutte:

Uno scrittore o una scrittrice di comunità è chi non scrive *per se stesso* o *per gli altri*, ma chi scrive *con se stesso* e *con gli altri*. La fatica dell'atto creativo viene divisa, la soddisfazione della fantasia tradotta in arte è moltiplicata. È essere scrittore alla potenza, grazie al coefficiente ascolto. Libero di esprimersi e notare la presenza di altre persone immerse ognuna nella propria scrittura, genera insieme agli altri testi che non si sa come sembrano connessi tra loro a un livello più profondo. Il suo racconto si collega in qualche modo a quelli altrui, formandone uno nuovo. È chi sa di potersi mettere a nudo, senza pudori, consapevole di ricevere indietro un caldo abbraccio. È chi, pur rimanendo nella sua individualità e identità, si completa con gli altri. Un'occasione per essere compresi e accettati. Colui che scrivendo di sé compie un atto di avventura e di coraggio. Creatore di mondi e di storie; tanti lembi rubati con tenerezza al vocabolario umano. In grado di apprezzare la diversità di pensiero, tenta di imparare dal prossimo, mettendo da parte gelosie e competizioni. Si mette nei panni altrui, commuovendosi, sorridendo, arrabbiandosi per cose che non ha vissuto solo lui. Vede che il suo mondo non è l'unico e che può mostrarlo senza paura che gli venga sottratto. Una persona aperta che affina i sensi, disposta ad accettare l'altro considerando ciascuno nello stesso

orizzonte. Un'avanguardia dello spirito. Lo scrittore di comunità impara a scrivere a seconda di molte variabili, come l'ambiente circostante, il tipo di lettori o ascoltatori che ha davanti e i "compagni di scrittura". Inoltre, deve poter essere attento alle esigenze della comunità, che siano i diritti civili e la salvaguardia dell'ambiente; in linea di massima, ciò che scrive è coerente con il suo atteggiamento. Potenzialmente chiunque potrebbe esserlo. Esprimere la propria persona attraverso la scrittura, raccontare o raccontarsi, è una libertà che tutti dovrebbero avere (interviste n. 1-22).

Per aggiungere un'ultima prospettiva a cosa significhi far parte di una comunità grafomane, si riportano le risposte che allacciano un legame tra la scrittura in comunità e la città:

Mi ha aiutata a riconnettermi con la mia città, in un momento in cui avevo la necessità di sentirmi a casa (intervista n. 2).

Mi aiuta a mantenere un rapporto con la mia città (intervista n. 3).

Fintanto che attività comunitarie come il Newbookclub prosperano, il mio rapporto con Palermo si rinnoverà fedelmente (intervista n. 4).

Mi ha aiutato a riscoprire bellezze nascoste di questa città, delle quali non avevo più molta fiducia (intervista n. 6).

Cambiare luogo a ogni incontro per conoscere Palermo per me è equivalso a riscoprirlo, mi ha fatto vedere la città in maniera diversa e anche noi cittadini (intervista n. 7).

Il Newbookclub è prezioso per la città [...], direi che ha rafforzato nettamente una visione ottimista del contesto in cui vivo (intervista n. 8).

Ho scoperto luoghi della città di cui non avevo idea, innamorandomi ancora di più di Palermo. Li ho rivisitati dopo gli incontri di scrittura (intervista n. 9).

Mi ha permesso di guardare luoghi che conoscevo con occhi nuovi (intervista n. 13).

Scrivere in modo itinerante mi ha fatto esorcizzare o riscoprire altri posti sotto una luce diversa (intervista n. 17).

Mi ha aperto lo sguardo, mi ha resa ancora più cittadina di questo mondo e soprattutto di questa città. Ha creato una mappa diversa e l'ho stampata sul cuore (intervista n. 19).

Grazie alla comunità grafomane ho scoperto un nuovo modo di vivere la città. In me si è rinnovata l'appartenenza ai luoghi dove sono nato e diventato adulto (intervista n. 20).

Palermo mi piaceva di più ricordarla da lontano che viverla davvero. Il Newbookclub mi ha aiutato a vedere con occhi diversi le piazze e le strade da cui ero passata un milione di volte, a riempire di ricordi e sorrisi angoli anonimi e meraviglie nascoste. A occupare attivamente lo spazio e ad attrarre gente e conoscere persone con la pura curiosità (intervista n. 21).

4 Conclusioni

Il carattere esplorativo della presente ricerca, che non ha considerevoli riferimenti nella letteratura scientifica, ha richiesto la selezione di appositi strumenti di

indagine, rinvenuti in particolare nell'intervista strutturata, coerente con il carattere narrativo delle comunità grafomani. Dare la parola agli scriventi del Newbookclub è stato un bisogno pattuito con i partecipanti della comunità stessa. Secondo un approccio micropedagogico qualitativo, l'oggetto di studio è stato racchiuso nella prima parte, per facilitare la comprensione dello schema procedurale (Demetrio, 2020), mentre il compito di comunicare le rappresentazioni di tale schema e rendere leggibili le motivazioni, le esperienze personali, i valori condivisi e i benefici del far parte di una comunità grafomane è stato lasciato direttamente alle parole degli intervistati. Per rendere ancora più visibili le risposte riportate nei risultati di questa ricerca, negli oltre dieci anni di esperienza che ha fatto diventare la scrittura e la lettura pratiche restituite alla cittadinanza, si vuole in questa ultima parte illustrare sinteticamente, tramite l'ausilio di alcune foto di repertorio, l'essenza di questo movimento divenuto tanto letterario, quanto culturale e sociale (figg. 1-3).

Chiunque voglia condurre e sviluppare nuove comunità grafomane deve necessariamente confrontarsi con teorie trasversali alla pura ricerca psicopedagogica. Le neuroscienze, la narratologia e la sociologia, ad esempio, sono state due direttrici indispensabili per formulare un discorso più ampio ed esaustivo su cosa significhi scrivere e leggere in comunità oggi.

I dati presentati, oltre a indicare alcune chiavi di lettura utili per lo studio delle comunità grafomane, ne mettono in luce l'esigenza. Nell'esplicitare il quadro teorico sono state richiamate le funzioni terapeutiche, sociali, neuroscientifiche di tali comunità e ricordate le difficoltà nel considerare la scrittura come un atto collettivo.

Infine, all'ascolto dei racconti dei diversi protagonisti di questa "storia di comunità" è stato dedicato il presente contributo che, attraverso la lettura delle interviste ai testimoni privilegiati, ha individuato le parole per abbattere culturalmente un pregiudizio sulla scrittura e uno sul capoluogo siciliano e far dire: "Sì, ho sentito parlare di Palermo. In quella città potevano scrivere tutti" (Castiglione, 2022, p. 215).



Figura 1. Newbookclub on the Road, 2017, Palermo, Teatro Massimo.



Figura 2. Newbookclub Writing Community, 2022, Palermo, Piazza della Sirenetta.



Figura 3. Newbookclub by Night, 2023, Palermo, La Cala.

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Firenze-Milano: Bompiani.

Auster P. (1997). *L'invenzione della solitudine*. Torino: Einaudi.

Baricco A. (2022). *Le vie della narrazione*. Milano: Feltrinelli.

- Calabrese S. (2019). *Manuale di comunicazione narrativa*. Milano: Pearson.
- Calabrese S. (2020). *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Cambi F., Giosi M., Mariani M., Sarsini D. (2013). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Cancila O. (2014). *Palermo*. Roma-Bari: Laterza.
- Carver R. (1997). *Il mestiere di scrivere*. Roma: Minimum Fax.
- Castiglione A. (2022). Prefazione. In Newbookclub community lab (a cura di). *Prima di voltare pagina*. Palermo: self publishing.
- Castiglione A. (2023). Introduzione alla scrittura di comunità. In P. Villani, M. Paragliola (a cura di). *Medicina narrativa. Teorie, pratiche, testimonianze*. Roma: Aracne.
- Castiglione A. (2023b). Scrivermi: sviluppare comunità grafomani negli spazi virtuali. Un progetto di scrittura su Telegram per contrastare l'isolamento sociale. *Graphos. Rivista Internazionale di Pedagogia e Didattica della Scrittura*, vol. 4, pp. 123-137. <https://doi.org/10.4454/graphos.59>.
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cometa M. (2018). *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. III. Le tecniche qualitative* (seconda edizione). Bologna: il Mulino.
- Danieli L., Macario G. (2019). *Nati per scrivere. Il paesaggio fuori e dentro di me*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2011). *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2012a). *I sensi del silenzio. Quando la scrittura si fa dimora*. Milano: Mimesis.
- Demetrio D. (2012b). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio D. (2015). *Green Autobiography. La natura è un racconto interiore*. Arezzo: BookSalad.
- Demetrio D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dennet D.C. (1993). *Coscienza. Che cosa è*. Roma-Bari: Laterza.
- Didion J. (1978). The Art of Nonfiction No. 1. *The Paris Review*, n. 74, Fall-Winter.
- Errington P.W. (2015). *J.K. Rowling: A Bibliography 1997-2013*. Londra: Bloomsbury Publishing Plc.
- Gaiman N. [@neil-gaiman]. (2016, 7 febbraio). I'm 14 and I dream of becoming a writer, do you have any advice on what I can do for [Answer]. *Tumblr*. <https://neil-gaiman.tumblr.com/post/138881116871/im-14-and-i-dream-of-becoming-a-writer-do-you>.
- Gaiman N. (2019). *Questa non è la mia faccia. Saggi sparsi su leggere, scrivere, sognare e su un mucchio di altra roba*. Milano: Mondadori.
- García Márquez G. (2000). *Vivere per raccontarla*. Milano: Mondadori.

- Garrino L. (2010). *La medicina narrativa nei luoghi di formazione e di cura*. Milano: Ermes.
- Gottschall J. (2014). *L'istinto a narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Torino: Bollati Boringheri.
- Illich I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harrow Books.
- Iovino S. (2006). *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Lavanco G. (2021). *Venti lemmi. Per una psicologia del fare*. Palermo: Palermo University Press.
- Lavanco G., Novara C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Lichtner M. (2007). *Metodi biografici nell'educazione degli adulti*. Intervento effettuato al convegno "La scrittura in carcere – Esperienze a confronto", Facoltà di Scienze della Formazione, Roma 3. https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/Intervento_di_Maurizio_Lichtener.rtf.
- Livolsi M. (2011). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Martini E.R., Sequi R. (1995). *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- McMillan D., Chavis D.M. (1984). A Theory of Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, vol. 14, pp. 6-22.
- Murakami H. (2017). *Il mestiere dello scrittore*. Torino: Giulio Einaudi.
- Pennebaker J.W. (1995). *The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Pennebaker J.W., Smyth J.M. (2017). *Il potere della scrittura. Come mettere nero su bianco le proprie emozioni per migliorare l'equilibrio psico-fisico*. Milano: Tecniche Nuove Editore.
- Romano L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Salter J. (2017). *L'arte di narrare*. Milano: Guanda.
- Sartre J.P. (1968). *Le parole*. Milano: Il Saggiatore.
- Scott Fitzgerald F. (2000). *Nuotare sott'acqua e trattenere il fiato. Consigli a scrittori, lettori, editori*. Roma: Minimum Fax.
- Siegel D.J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Storr W. (2019). *La scienza dello storytelling. Come le storie incantano il cervello*. Torino: Codice Edizioni.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Vonnegut K., Stringer L. (2020). *Stringere la mano a Dio*. Milano: Bompiani.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wolf V. (2014). *Spegnere le luci e guardare il mondo di tanto in tanto*. Roma: Minimum Fax.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Dove abita la poesia? Dalla scrittura all'io narrante. Dispositivi di soggettivazione e pratiche di scrittura con adulti con disabilità

Elena Mauri*

Riassunto: Il contributo presenta gli esiti di una ricerca sul campo, avente come oggetto d'indagine il rapporto tra pratiche di scrittura e processi di soggettivazione di adulti con disabilità, i quali si trovano strutturalmente in un rapporto di tensione con la visione e le aspettative della società contemporanea circa l'età adulta. Conducendo una rilettura critica di alcune pratiche di scrittura poetica (proposte in un CSE), l'articolo presenterà gli esiti della ricerca condotta da chi scrive: l'esistenza di un'analogia tra la parola poetica e lo status di "esiliati" che tanto le persone con disabilità quanto gli educatori professionali spesso vivono; l'esistenza di un rapporto diretto tra dispositivo narrativo e dispositivo di soggettivazione, in cui il gesto educativo si dispiega, portando all'emancipazione dei soggetti-in-educazione.

Parole chiave: scrittura, dispositivo educativo, poesia, disabilità, soggettivazione.

English title: Where does poetry live? From writing to the narrating self. Subjectivization devices and writing practices with adults with disabilities

Abstract: The paper presents the results of a field research on the relationship between the writing practices and the subjectivation's processes of disabled adults, who face a structural tension with the cultural conception of the adulthood. The paper will examine some poetic writing practices (proposed into a CSE) and will discuss the results of our research: the poetic word is analogous to the status of "exiled" experimented by disabled people and professional educators too; there's a close relationship between the narrative dispositif and the educational dispositif of subjectivation and emancipation.

Keywords: writing, educational dispositif, poetry, disability, subjectivation.

* Università di Milano Statale. Email: elena.mauri@unimib.it.

*Qui chi ha scritto è stato in esercizio plenario di
auscultazione, spalancato in una attesa insensata
del niente da cui sgorgano le strane parole.*
(Gualtieri, 2022, p. 35)

1 Dai luoghi d'esilio: la scacchiera esistenziale nel lavoro educativo con la disabilità adulta

*A volte
sparisco
o almeno...
mi svuoto.
A volte ricompaio
all'improvviso
e quando incontro qualcuno
mi accorgo che qualcosa è cambiato.*
(Chiacchio, 2022)

La ricerca sul campo rispetto ai possibili modi di articolare dispositivi di scrittura nel lavoro con la disabilità adulta, qui presentata, è stata sviluppata all'interno di un Centro Socio-Educativo (CSE) rivolto a persone con disabilità (18-65 anni), situato nella provincia di Lecco e gestito dalla Cooperativa Sociale per il territorio *La vecchia quercia*¹ e nel quale chi scrive opera come educatrice professionale.

Iniziamo con l'affermare l'esistenza di un rapporto di tensione profonda tra la persona adulta con disabilità e il modo in cui il nostro *milieu* socioculturale concepisce la maturità e l'età adulta. Tale rapporto produce nell'adulto con disabilità la sensazione di "esiliato".

La disabilità "minaccia la condizione di maturità non solo insidiando e limitando i suoi assi portanti", ma "ne interroga anche la stessa sensatezza, cioè la sostenibilità delle interpretazioni diffuse di che cosa sia autonomia e partecipazione, il nostro modo di viverle e concepirle" (Medeghini, 2006, p. 145). L'adulto con disabilità è qualificato dall'"essere tra", "né malato né sano, né morto né pienamente vivo, né fuori dalla società né totalmente partecipe" (Murphy, 2017, p. 152). Egli vive in uno stato di *liminalità*, per cui ha perso il proprio *status* sociale: "I disabili passano la vita in uno stato di sospensione. Non sono né carne né pesce, esistono in parziale isolamento dalla società come persone, indefinite" (Murphy, 2017, p. 152). Il loro posizionamento nella società sembra dunque essere "il grado di distanziamento dalla forma umana tipica" (Murphy, 2017, p. 153).

¹ I CSE sono strutture di accoglienza territoriali diffuse in Italia in seguito alle leggi 104/1992 e 16/1998 per rispondere alle esigenze di riabilitazione psicosociale delle persone con disabilità escluse da percorsi formativi e lavorativi ordinari (Piccinino e Santa Maria, 2013, p. 50). Il CSE in cui chi scrive opera come educatrice professionale si struttura come centro "multiservizio" che offre esperienze educative legate al quotidiano, aperte all'esterno, inserite nella rete sociale territoriale.

La liminalità è di fatto un “rapporto sociale: è la risultante tra un fatto biologico (la menomazione) e un fatto culturale (come quel corpo è interpretato), un processo con precise e concrete conseguenze sociali” (Schianchi, 2021, p. 79). Tale concetto risulta particolarmente interessante perché pone già in tensione il rapporto tra soggetto-in-educazione e biografia, così come il rapporto tra educazione e parola (narrata, narrante), tra lo stato di soggetto “esiliato” e lo *status* di poeta (il cui riferimento risulterà più avanti non solo centrale ma determinante). Ma procediamo con ordine.

Per formulare il concetto di *liminalità*, Murphy riprende la nozione di rito di passaggio (Van Gennep, 2012): un rito iniziatico all'interno di una comunità in cui un individuo passa da una posizione sociale a un'altra. Questi riti si svolgono in tre fasi: separazione, transizione, reintegrazione. La situazione liminale è quella intermedia, necessaria perché annulla lo stato precedente e rende possibile l'acquisizione del nuovo stato. In questa fase il soggetto si trova “tra” due mondi sociali; è in questo senso *liminale*. Concentrandosi sulla nozione di soglia e di liminalità, Victor Turner esce dal quadro dei riti per considerare le più generali situazioni di latenza dell'ordine sociale (Turner, 2014). Secondo Turner la liminalità implica un cambiamento e appartiene a luoghi di transito, a fasi o a particolari circostanze della vita.

Murphy trae dunque spunto dall'articolazione di questi concetti per sottolineare alcune analogie tra la persona con disabilità e il soggetto iniziato a un rito, in particolare per il loro dipendere da figure tutelari. Tuttavia, il problema è che per la persona con disabilità il passaggio da uno stato all'altro non avviene mai: si trova costantemente in un “limbo sociale in cui viene lasciata al margine del sistema sociale formale” (Murphy, 2017, p. 152).

La liminalità diviene così una condizione ontologica delle persone con disabilità, le quali sperimentano una “trasformazione della condizione del loro essere nel mondo, divenuti alieni, *esuli* nelle loro terre” (Murphy, 2017, p. 133). Esse si trovano perennemente, nella quotidianità e per tutta l'esistenza, tra due esperienze antitetiche: tra discorsi d'inclusione e pratiche di esclusione, tra normalità e anormalità, tra differenza e omologazione, tra servizi ordinari e istituzioni specializzate, tra essere cittadini ordinari e persone con bisogni specifici, tra autonomia e dipendenza ecc.

Le persone con disabilità, nel loro stato di liminalità o a partire da tale condizione, sono spesso confinate in luoghi specifici per un tempo prolungato: il loro “sfuggire alle ordinarie classificazioni sociali produce pratiche di controllo e messa a distanza” (Schianchi, 2021, p. 79). Esse varcano così la *soglia* dei servizi educativi e gli scenari che si aprono sono molteplici: alcuni servizi producono una vera e propria separazione dal resto della società, altri (ri)producono liminalità², perché (a) alle persone con disabilità sono riservati attenzioni e trattamenti specifici; (b)

² Cfr.: “I servizi per la disabilità adulta sono fortemente esposti al rischio di rappresentare luoghi della liminalità, luoghi cioè che mirano al (re-)integrità sociale dei loro utenti ma allo stesso tempo lo rendono problematico per trattenerli, intrattenerli, nei loro confini” (Medeghini, 2006, p. 191).

le persone con disabilità e coloro che se ne “prendono carico” sanno che le loro azioni non riescono a garantire inclusione sociale.

I servizi si trovano spesso schiacciati tra due istanze: assistenziale (l'educazione è la risposta ai bisogni del soggetto) e terapeutica (l'educazione tende alla normalizzazione del soggetto, che cura estinguendone i bisogni).

A tali istanze si vogliono contrapporre forme di esperienza orientate alla “soggettivazione”³, attente al senso che le persone attribuiscono alla propria esistenza, al loro modo di essere nel mondo. Secondo quest'ultima forma di pensiero pedagogico, la persona, pur nella disabilità, è in grado di dare senso alla propria esistenza; “si tratta quindi di apparecchiare le circostanze (le *presenze*) appropriate affinché possano compiersi le esperienze cruciali più favorevoli allo spostamento dell'individuo sulla sua *scacchiera esistenziale*” (Demetrio, 1990, p. 153).

L'orizzonte pedagogico esplorato attraverso la ricerca sul campo qui presentata si è focalizzato sull'articolazione di esperienze educative in grado di intercettare le *biografie* delle persone e le loro più ampie necessità di *soggetti* , interessandosi alle *persone* con disabilità e non alla disabilità (Schianchi, 2021). In questo modo i servizi lavorano per dare risposte di tipo esistenziale e sociale anziché di tipo tecnico, assistenziale e riabilitativo. Ecco, dunque, che i dispositivi educativi che promuovono un certo tipo di pratiche di scrittura possono offrirsi come dispositivi orientati alla soggettivazione e all'emancipazione dei soggetti-in-educazione, dando loro la possibilità concreta di compiere degli spostamenti sulla propria scacchiera esistenziale, smarcandosi dalla condizione di *esiliati nella propria terra* . In questo modo sarà possibile condurre le persone con disabilità e la loro comunità socio-territoriale dai luoghi dell'esilio all'“entroterra” (Lagorio, 1997).

Questo l'oggetto che la ricerca condotta sul campo, seguendo il metodo auto-etnografico⁴, ha voluto mettere al vaglio.

E se fosse proprio l'esilio con le sue caratteristiche di *presenza in un luogo altro* , di impossibilità di radicarsi, di inevitabile temporaneità e precarietà (anche quando dovesse durare tutta la vita) la figura metaforica che più si addice a chi ha a che fare con l'esperienza educativa? [...] Chi educa si potrebbe allora pensare come qualcuno che partecipa dell'esperienza dell'esilio, sia nel senso di chi si trova in un *continuo errare* per strade non ancora conosciute, sia nel trovarsi *sempre straniero* nella terra non propria dell'Altro (Curi, 2019, p. 392 [corsivi nostri]).

Ecco che l'educatore professionale, partecipando all'esperienza dell'esilio che

³ Per il significato del termine: “[...] quando Foucault perviene al tema ultimo della “soggettivazione”, intende essenzialmente l'invenzione di nuove possibilità di vita, [...] la costituzione di veri e propri stili di vita” (Deleuze, in Cappa, 2009, p. 113).

⁴ La scelta di questo metodo di ricerca deriva dal fatto che esso prevede un ruolo attivo del ricercatore nel costruito sociale; permette di far assurgere il suo agito a materia di interpretazione; analizza le relazioni tra ricercatore (*self*), gli altri attanti presenti nel contesto (*natives*) e la realtà nei suoi aspetti culturali e fenomenologici (*folkways*) (Crawford, 1996). La ricerca condotta ha previsto due fasi: osservazione e raccolta dei materiali, in cui il ricercatore ha annotato i caratteri fondamentali della propria esperienza (per esempio, agiti, stati d'animo, idee, ricorrenze); interpretazione dei dati, per illuminare il posizionamento e le interazioni degli attanti.

viene attraversata dalla persona con disabilità⁵, si avvicina anche (e, nell'avvicinarsi lui, fa avvicinare anche il soggetto-in-educazione) alla figura del *poeta*, che altro non è che la “metà dell'uomo” (Zambrano, 2010, p. 37) che “il prevalere del *Logos* ha gettato nell'illegalità e, in parte, nell'afasia” (Curioni, 2019, p. 391) e che ha *esiliato*. La metà dell'uomo-poeta è l'uomo concreto, singolare, distinto ma unito all'altra metà di sé (il filosofo, l'uomo universale)⁶.

La poesia è incontro, dono, scoperta venuta dal cielo. La filosofia è ricerca, urgente domanda guidata da un metodo. [...] Il *logos* si scinde tramite la poesia, che è sì parola, ma irrazionale. È, in realtà, la parola posta al servizio dell'ebrezza. E nell'ebrezza l'uomo diventa altro da sé [...] (Zambrano, 2010, p. 37).

Scriva anche Antonio Gnoli nella premessa all'edizione italiana di *Filosofia e poesia* di Zambrano:

Da qualche parte dell'educazione occidentale [...] si svolge un crimine mentale: il pensiero prende il potere contro la parola poetica. E la poesia, condannata all'illegalità, rinuncia a far valere i propri diritti. *Si ritira* come una dea offesa e senza armi in un mondo dove qualunque cosa accada risulterà irrilevante. L'incapacità dei poeti nasce con la loro estradizione dal mondo delle regole (Zambrano, 2010, p. 8).

Negli enunciati di Gnoli compare l'educazione, la quale sembra in qualche modo avere a che fare con il prevalere del pensiero, del *logos* nei confronti della poesia. “L'incapacità dei poeti nasce con la loro estradizione dal mondo delle regole” (Zambrano, 2010, p. 8). *Incapacità, regole, estradizione...* sono questi gli assi che hanno permesso di affrontare il rapporto tra educazione e narrazione, tra educatore e soggetti-in-educazione, tra esilio e poesia all'interno della ricerca autoetnografica condotta.

È a partire da questo ritirarsi o ritrarsi, tanto degli educandi quanto della parola poetica, che può dispiegarsi il gesto dell'educatore:

il recupero della parola poetica in educazione si pone come necessario, oltre che probabilmente utile, se ci incamminiamo nella direzione di un percorso formativo di cui (oggi forse più che in altre epoche) non esiste mappa tracciata in modo chiaro, in cui educatori ed educandi interpretano il ruolo di *viandanti* più che di viaggiatori, in cui il parlare di educazione e dell'educazione ha il suono incerto dell'obliquo bisbigliare (Curioni, 2019, p. 395 [corsi nostri]).

La progettualità educativa che verrà raccontata nel presente contributo cerca di compiere proprio questo gesto e di produrre il suono dell'obliquo bisbigliare,

⁵ Il disagio che abbiamo di fronte alla disabilità si somma al disagio professionale tipico delle professioni pedagogico-educative di cui è necessario comprendere la genesi, “non per risolverlo, ma per trattarlo come condizione strutturale a partire dalla quale ripensare, radicalmente, cosa significhi fare educazione” (Palmieri, 2018, p. 37).

⁶ Cfr.: “poesia e pensiero ci appaiono come due forme incomplete e ci vengono incontro come due metà dell'uomo: il filosofo e il poeta. Nella filosofia non si trova l'uomo intero; nella poesia non si trova la totalità dell'umano. Se nella poesia troviamo direttamente l'uomo concreto, individuale, nella filosofia ci imbattiamo nell'uomo inserito nella sua storia universale, nel suo voler essere” (Zambrano, 2010, p. 37).

presentando l'educatore come viandante, come "creatore di circostanze" o "deragliatore" (Deligny, 2020, p. 138), ovvero come chi "lavora per far saltare i binari" (Deligny, 2020, p. 138) dei soggetti che condizioni di vita opprimenti – le quali chiedono un costante e continuo adattamento – indirizzano verso centri chiusi, luoghi d'esilio.

② Deragliare tra neuroscienze e pedagogia: istituire un *dispositivo dialettico*

Prima di approfondire la progettualità educativa che si è dispiegata nel corso della ricerca sul campo, riteniamo importante compiere una messa in asse del rapporto tra educazione e neuroscienze, che anche nel lavoro con la disabilità si è posto con forza come paradigma della scienza attuale, portando "innovazioni sia sul piano della psichiatria (rilanciata come farmacopea capace di riordinare i chimismi del cervello e come diagnostica a base bio-psichica) sia su quello della psicoanalisi (su cui si fa agire il bio-psichico, delegittimandola come terapia discorsiva e riducendola a filosofia, a visione-del-mondo non-scientifica)" (Cambi, 2011, p. 19). Le neuroscienze si pongono oggi come scienze-base in ogni ambito del bio-antropologico.

Recently interest in how neuroscience might improve education has moved from the margins to center stage. [...] There is a well-established bridge, now nearly 50 years old, between education and cognitive psychology. There is a second bridge, only around 10 years old, between cognitive psychology and neuroscience. [...] When neuroscience does begin to provide useful insights for educators about instruction and educational practice, those insights will be the result of extensive traffic over this second bridge. Cognitive psychology [...] is the only way to go if we eventually want to move between education and the brain (Bruer, 1997, p. 4).

Come sottolinea bene Bruer, il "ponte" che si è creato tra educazione e neuroscienze certamente restituisce la possibilità di mappare i meccanismi del cervello, dai quali trarre strumenti utili per strutturare le pratiche educative, ma è anche vero che questo "ponte", a livello scientifico, cerca di avvicinare qualcosa di troppo lontano⁷.

Infatti:

[...] oggi del cervello stesso possediamo un *identikit* assai ricco e articolato, ma anche sempre più assunto come *base* di tutto il complesso edificio dell'"uomo" (esistenziale, culturale, storico). Base come *a quo* che, fatalmente, tende a farsi *ad quem*. Da "base" si fa "modello". E qui il problema si biforca in due direzioni: 1) è giustificato tale *imperialismo*? su che base? con quali effetti? 2) non si compie così un indebito riduzionismo? (Cambi, 2011, p. 19).

È dunque importante per i professionisti dell'educazione, anche per coloro che

⁷ Traduzione libera dall'originale: "the neuroscience and education argument may be rhetorically appealing, but, scientifically, it's a bridge too far" (Bruer, 1997, p. 5).

hanno a che fare con i “funzionamenti” (ICF) complessi dei soggetti con i quali lavorano, maneggiare con sguardo pedagogico-critico le teorie delle neuroscienze ed evitare di usarle come “spiegazione ultima, come *alfa* e *omega* della conoscenza dei fenomeni umani” (Cambi, 2011, p. 21).

Ritornando all'oggetto del presente contributo – i processi narrativi e di scrittura in ambito educativo –, sicuramente le neuroscienze hanno fornito interessanti “spiegazioni” dei meccanismi di funzionamento dell'atto di scrittura nei soggetti, soffermandosi sul rapporto tra cervello e mano (Morabito, 2014; La Rosa, 2024), tra mente e parola. Se il cervello umano si è sviluppato anche per organizzare l'informazione sotto forma di narrazione, il bisogno di narrare sembra assumere una valenza adattiva. La scrittura è dunque molto più di uno strumento, è linguaggio, è invenzione culturale, tecnologia (Morabito, 2014, pp. 2-3). Ong afferma che “la scrittura ha trasformato la mente umana più di qualsiasi altra invenzione” (Ong, 2014): plasma i nostri processi mentali, li ristrutturata continuamente in un reciproco rapporto dialettico per cui la nostra natura produce cultura e la cultura retroagisce sulla nostra biologia tanto potentemente da riconfigurare percorsi nervosi e connettività sinaptica (Morabito, 2014, p. 3).

Ma quello che si vuole qui affermare – e che ha dato forma alla ricerca e all'intervento educativo che verrà a breve presentato – è che è necessario articolare un *dispositivo dialettico* tra neuroscienze e pedagogia, dove gli aspetti biologici vengano ricollocati in tre principi post-biologici: la complessità di livelli di realtà; l'intenzionalità che riguarda i processi formativi, che è culturale, sociale e storica; la personalizzazione, ovvero la costruzione di un io dotato di identità, specificità e unicità. Nell'economia del presente contributo non ci soffermeremo oltre su questi aspetti.

Risulta però importante ricordare in questa sede che: (a) l'oggetto della pedagogia è il soggetto-in-educazione, come cittadino e come uomo. (b) Il sapere pedagogico è sapere-di-saperi, di molti, diversi e intrecciati secondo un principio di complessità e gerarchizzazione in relazione a quell'“uomo umano”, sul quale essi esercitano un compito regolativo. (c) La pedagogia è sapere-pratico e/o pratica-teorica esposta sempre al rischio di riduzionismo; quindi, il suo rapporto con le neuroscienze deve essere attentamente critico, accogliendone i dati offerti, ma rielaborandoli, integrandoli e dialettizzandoli, specificando i vari livelli di realtà in cui essi si inscrivono. In questo modo essa afferma il proprio ruolo epistemologico e circoscrive quello delle neuroscienze. (d) La pedagogia può tenere così ben saldo l'*ad quem* a cui rivolge il proprio sguardo: “l'umanizzazione dell'uomo come singolo e la socializzazione aperta tipica dell'*anthropos* (almeno come, qui e ora, in Occidente e nel Postmoderno, lo si concepisce: libero, attivo, partecipe, ma critico)” (Cambi, 2011, p. 22).

Se si danno le quattro condizioni appena esposte, la pedagogia può interessere con le neuroscienze un rapporto *dialettico*: le assume, le integra, le supera.

3 Abitare la poesia, essere nella poesia

*Dove tutto è rotto spaccato, poesia diventa
esperta di alto rammendo. Di saldamento. Di
aggancio. I cocci di questo tempo chiedono
anch'essi di essere amati – ricomposti ricompattati.*
(Gualtieri, 2022, p. 58)

All'interno del CSE in cui si è svolta la ricerca qui presentata è stato articolato un dispositivo educativo (Massa, 1987) che ha dato forma a tre esperienze di scrittura: la redazione di un giornale (*Ecc'entrico*) da parte delle persone con disabilità, gli educatori e coloro che frequentano a vario titolo il servizio (ragazzi di scuola secondaria sospesi dalla didattica, cittadini attivi, adulti con disabilità provenienti da altri servizi ecc.), distribuito in tutta la città; un laboratorio di composizione di poesie (pubblicate poi sull'*Ecc'entrico*); un laboratorio di scrittura di una fiaba (poi drammatizzata all'interno del laboratorio "Fiabe animate", condotto dagli educatori della cooperativa, che propone spettacoli di strada nel territorio e spettacoli nelle scuole).

A livello trasversale sottolineiamo che le tre forme di esperienza progettate all'interno del CSE sono state: *flessibili*, non organizzate rigidamente; *ecologiche*, integrate nell'ambiente sociale; *inserite* a pari titolo fra le altre esperienze di vita; *realistiche*, collegate alla realtà personale e sociale; *sperimentali*, soggette a continue verifiche dei livelli di gradevolezza ed efficacia.

Tra le esperienze oggetto del processo di ricerca sul campo ci concentreremo, in questa sede, sulla composizione poetica. Questa scelta deriva dall'idea che – abitando in particolare la parola poetica per “dire” e “parlare” se stessi, a volte parlando anche fra sé e sé, stando in compagnia segreta di se stessi – si possa *sentire* di esserci, di essere presenti a se stessi e al mondo, conquistando progressivamente il *lembo di terra* dell'adulthood.

Il laboratorio di poesia è stato condotto una volta a settimana da chi scrive, ispirandosi al metodo di lavoro di Kenneth Koch, che ha proposto un “nuovo modo” di comporre poesia e di insegnare a comporla; un modo mutuato dalla sua esperienza di autore e critico; un modo fondato su un rapporto ludico con la “*parola di poesia*” (Koch, 2022, p. 11), che “ricompono un'originaria frattura interna all'uomo moderno, una sorta di peccato originale della modernità, per cui lo strapotere della razionalità, fomentato da un uso meccanico e scienziato del linguaggio e dei simboli, crea un eccesso di astrazione che aliena l'uomo e lo allontana dalla sua vera natura. Solo attraverso la poesia questa frattura può essere lenita, ricomposta” (Koch, 2022, p. 11).

Il metodo messo a punto da Koch, attraverso le sue prime sperimentazioni presso la scuola P.S.61 di Manhattan nel 1968, era basato sull'uso di “idee poetiche”, volte ad aiutare gli scriventi a ritrovare percezioni e sensazioni, a scovare nuovi modi di dire le cose e a mettersi in contatto vivo con alcuni temi che avrebbero potuto impiegare nella propria produzione poetica.

L'esperienza sviluppata nel CSE, prendendo spunto dalle intuizioni di Koch, si è focalizzata sul consentire ai soggetti-in-educazione di entrare in contatto profondo con l'atto comunicativo.

Nel perseguire tale intento, ci si è dedicati innanzitutto ad eliminare alcune barriere della parola poetica (per esempio, le costrizioni della metrica e della rima, le difficoltà ortografiche, la scarsa accessibilità di alcuni testi poetici, la visione della poesia come qualcosa di complesso e remoto) e a incoraggiare gli scriventi a far emergere la propria spontaneità e sensibilità, la propria ritmica e musicalità interna. La poesia è stata così presentata come un'esperienza familiare, come un mistero, sì, ma al quale si può partecipare attivamente e liberamente.

Parallelamente al processo di composizione poetica libera è stato favorito l'incontro con la poesia classica e contemporanea, italiana e straniera: Saffo, Dante, Cecco Angiolieri, Giacomo Leopardi, Eugenio Montale, Alda Merini, Mariangela Gualtieri, Chandra Candiani, Patrizia Cavalli, William Blake, Charles Baudelaire, Federico Garcia Lorca, Walt Whitman, Emily Dickinson, Gabriela Mistral ecc. Le loro poesie son state innanzitutto *ascoltate*, anziché lette (azione complessa, oltretutto, per alcune persone con disabilità che hanno partecipato all'esperienza). Tramite l'oralità i partecipanti hanno avuto accesso diretto alla musicalità e alla portata comunicativa della poesia.

All'inizio di ogni incontro laboratoriale l'educatrice proponeva un'idea poetica⁸ – il più delle volte apparentata con una poesia dei poeti sopra citati –, in grado di incoraggiare a parlare di aspetti significativi della propria esperienza. L'idea poetica, prelundendo e ispirando il processo di composizione (di solito veniva proposta come *incipit* di ogni verso), lo rendeva più accessibile, trasformandolo in un gesto che il soggetto poteva sentire *suo*.

È bene sottolineare che a tale esperienza hanno preso parte persone scriventi e non. In questo modo l'esperienza del "*parlare*" la *poesia* è stata indicata come un'esperienza possibile anche senza sapere necessariamente leggere e scrivere. Nel caso delle persone non scriventi il processo di composizione poetica avveniva oralmente e, nel mentre, l'educatrice trascriveva ciò che la voce del poeta proferiva. Alle persone scriventi, invece, è stata data la possibilità di scegliere se scrivere a mano o al pc, in base alle proprie competenze fino-motorie. È stato così svolto un lavoro educativo sulle abilità residue e sull'acquisizione di nuove abilità comunicative.

La composizione poetica si è articolata come segue: scrittura individuale a partire dall'idea poetica; trascrizione fedele (compresi eventuali errori di ortografia, sintassi ecc.) della poesia al computer (per coloro che l'avevano scritta a mano) da parte di un compagno; revisione collettiva o in piccolo gruppo della poesia scritta individualmente, in modo da aiutarsi reciprocamente nell'individuare eventuali errori ortografici o grammaticali e in modo da incrociare gli sguardi; lettura delle poesie alla redazione del giornale *Ecc'entrico*. Talvolta è

⁸ Per esempio: "Vorrei...", "Sembro..., ma in realtà sono...", "Una volta ero/credevo/pensavo... ma ora sono/credo/penso...".

stato proposto anche di comporre poesie collettive, in piccoli gruppi.

C'è stato un avvicinamento vivo e vitale al linguaggio poetico, presentandolo come un linguaggio da scoprire e riscoprire, da mettere alla prova sperimentandolo direttamente, tenendo la parola poetica tra le mani e battendola con le dita, o scaldandola con la *gola di carne* e articolandola con la propria voce.

Giocare con la lingua e con le parole, servirsene in modo libero, fare in modo che il significato venga suggerito dal suono delle parole; dire le cose in una forma particolare per ottenere determinati effetti comunicativi; esercitare le proprie capacità immaginative; attraversare linguisticamente processi di identificazione; raccontare di sé: sono pratiche che, iscrivendosi in un processo come quello descritto sopra, (ri)nascono di per sé spontanee e incoraggiano a sentirsi liberi nell'espressione di sé.

Desideriamo ora riportare brevemente l'esperienza avuta con l'idea poetica "Se fossi". Il processo ha preso avvio con la lettura di *S'i' fossi foco* di Cecco Angiolieri, in seguito alla quale si sono articolate le fasi sopra descritte. Terminato il processo compositivo, è stato proposto l'ascolto di *S'i' fossi foco* di Fabrizio De Andrè, scoprendo che un testo poetico può trasformarsi in musica. Nell'arco di questo processo riteniamo interessante quanto accaduto con S., ragazza solare e affettuosa, con importanti fragilità nella comunicazione verbale, in risposta alle quali ha sviluppato con il tempo capacità gestuali che le permettono di essere il più delle volte compresa dall'interlocutore. Per comunicare, S. utilizza il cellulare, inviando messaggi scritti in cui non sempre riesce però a far comprendere il senso generale del proprio atto comunicativo. S. sceglie di scrivere a mano la propria poesia, senza la mediazione dell'educatrice. Il testo di S. è il seguente:

CANE IL SOLE COARRE
 EBBERA A CASA BEVE LEI
 CARNE SONO AL FEDDRE
 FORI A CASA MANGIARE IL POLLO
 CADDO AL CALDO IL SOLE
 FUTTUTA UOVA MELA MANGIAMO
 FESTA NATALE CAROTETE SOLE
 NEVE UTUNNO

Terminata la scrittura, l'educatrice – che era la prima volta che faceva una proposta di questo tipo a S. – si è seduta accanto a lei e ha letto ad alta voce e fedelmente le parole di S., con l'intento di trascriverle poi al computer. Inizialmente, nel leggere quanto scritto da S., l'educatrice – sarebbe poco franco negarlo – ha provato un certo sconforto e si è domandata se la richiesta fatta a S. fosse stata adeguata. È stato così messo a fuoco quanto sia

terribilmente facile dare per scontato il linguaggio, la propria lingua – può occorrere l'impatto con un'altra lingua, o piuttosto con un'altra modalità di linguaggio, per ritrovare la nostra antica meraviglia. [...] in buona parte le nostre facoltà precipuamente umane – possedere un linguaggio, pensare, comunicare, creare una cultura – non si sviluppano in modo automatico, non sono solo funzioni biologiche, ma hanno anche un'origine sociale

e storica; esse sono il più meraviglioso dei doni che una generazione fa all'altra (Sacks, 1990, pp. 7-9).

Tuttavia, già durante la lettura, S. interrompeva l'educatrice cercando di pronunciare la parola che – per com'era scritta – non corrispondeva al significato che lei aveva intenzione di comunicare. Lo sconforto iniziale si è fatto da parte e l'educatrice ha iniziato a prendere parte al gioco con la parola poetica. Nonostante lo sforzo di S., il suo eloquio non riusciva del tutto a rendere comprensibili le parole. Quindi l'educatrice ha predisposto per S., sulla schermata del pc, un set di simboli grafici in Comunicazione Aumentativa Alternativa⁹ e ha invitato S. a indicare i significati presenti nel set. Quando S. non trovava i significati nel set (che forniva simboli limitati), faceva “no” con il dito e una smorfia con la bocca. A quel punto l'educatrice chiedeva a S. di provare a comunicare attraverso i gesti, entrando in ascolto di quello che Oliver Sacks definisce “l'enfatico vocabolario silenzioso del corpo” (Sacks, 1990, p. 28), ovvero:

aspetto, espressione, portamento, occhi; mani impegnate nella loro pantomima. Un pandemonio che mi assorbe completamente... comincio a distinguere qualcosa di quanto accade (Sacks, 1990, p. 28).

A partire dai gesti di S., una volta individuati alcuni possibili significati corrispondenti, l'educatrice cercava il simbolo di quei significati sulla piattaforma ARASAAC¹⁰, chiedendo a S. conferma della corrispondenza tra simbolo individuato e parola da lei scritta sul foglio e comunicata gestualmente.

Alla fine di questo processo di “traduzione” mediata dalla CAA, l'educatrice ha trascritto le parole individuate sul pc. Il risultato è stato il seguente:

cane il sole rincorre
casa beve lei
carne sono al freddo
fiori a casa mangiare il pollo
al caldo il sole
frutta uova mela mangiamo
festa Natale carote sole
neve autunno

Infine, è stato svolto con S. un lavoro di rifinitura del testo, per dargli una struttura narrativa e farne emergere una ritmicità:

Se fossi cane rincorrerei il sole.
Se fossi casa berrei e mangerei al caldo

⁹ I sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) sono forme di espressione diverse dalla lingua parlata, che mirano ad aumentare le possibilità (aumentative) e/o a compensare (alternative) le difficoltà di comunicazione e di linguaggio verbale di persone con disabilità. La CAA “si pone come investimento sull'adultità delle persone, come possibilità di accedere alla cultura, di partecipare allo spazio di confronto, ai significati lì presenti. Allo scambio che lì si gioca. [...] Gli strumenti comunicativi, i libri, i messaggi non sono solo strumenti di relazione, ma sono la vita stessa delle persone” (Schianchi e Bianchi, 2023).

¹⁰ <https://arasac.org/>.

uova, frutta, mela, carote e pollo.
Se fossi festa sarei sole, alberi e fiori,
neve, autunno, Natale.

L'educatrice ha infine letto ad alta voce la poesia composta da S. Al termine della lettura S. ha sorriso ed emesso un grido che è parso liberatorio, espressione di entusiasmo e soddisfazione, come nei versi di *In una goccia di pioggia* di Norac:

dico *poesia* e subito eccola
che gioia,
è qui.
Viene soprattutto dove non l'aspetti
come il sole dentro la goccia di pioggia.
(Norac, 2023, p. 20)

Se fossi cane di S. è stata poi pubblicata sul primo numero del giornale *Ecc'entrico*, nella sezione dedicata alle poesie, e ha così potuto raggiungere i cittadini del territorio.

Ecco dunque entrare in scena un nuovo "cavallo azzurro"¹¹, ecco arrivare, nella storia di S., la possibilità di comunicare con il mondo esterno, di condividere significati, di comporre un messaggio in grado di essere compreso da altri.

All'interno dell'esperienza articolata dal dispositivo di scrittura sopra descritto, tanto l'educatore quanto i soggetti-in-educazione si sono messi in ricerca per trovare un modo per essere *presenti* e non sentirsi "esiliati", entrando in contatto profondo con la parola poetica, l'immaginazione, i desideri, le proprie capacità, le proprie paure. Tanto l'educatore quanto i soggetti-in-educazione hanno dato espressione alla metà dell'uomo-poeta.

4 Nell'entroterra. Scrivo, dunque sono: un nuovo "cavallo azzurro"

In una terra della Mancia, di cui non voglio fare il nome, viveva uno di quei cavalieri che tengono la lancia nella rastrelliera, un antico scudo, un ossuto ronzino e il levriero da caccia. [...] Andò poi a guardare il suo ronzino, e benché avesse più crepature agli zoccoli e più acciacchi del cavallo del Gonnella, [...] dopo infiniti nomi che formò, cancellò e tolse, aggiunse, disfece e tornò a rifare nella sua mente e nella sua immaginazione, finì col chiamarlo Ronzinante, nome, a parer suo, alto, sonoro e significativo di ciò che era stato ante, quando era ronzino, e quello che era ora, primo dei innante ad ogni altro ronzino del mondo.
(Cervantes, 1957, pp. 29-33)

¹¹ Si intende qui far riferimento al celebre *Marco Cavallo*, macchina teatrale di legno e cartapesta, di colore azzurro: opera collettiva realizzata nel 1973 dentro il manicomio di Trieste, diretto da Franco Basaglia. Ispirato a un cavallo adibito al trasporto della biancheria nell'ospedale psichiatrico, che fu salvato dal macello, divenne il simbolo della volontà di liberare i malati di mente da una psichiatria antiquata, fondata sulla reclusione, contro la quale Basaglia si batté fino alla riforma del 1978 che sancì la chiusura dei manicomi.

La ricerca condotta partiva dalla consapevolezza (empiricamente fondata) che i modi che abbiamo di vedere, considerare e trattare la disabilità – nel momento in cui la *incontriamo* – sono ancorati a dimensioni culturali, antropologiche e sociali che, seppur antiche, continuano a permanere, si riproducono ed evolvono incessantemente. Invece, i modi innovativi di considerare la disabilità possono diventare operanti/operativi nei discorsi, nelle pratiche, nelle relazioni, nei servizi che si occupano di disabilità, nelle istituzioni e, in prospettiva, in una cultura globale, se affrontano sul piano della conoscenza e delle pratiche le dimensioni sociali, culturali, relazionali, materiali che investono i temi della disabilità. Si tratta di rileggere alcuni aspetti che entrano – inconsapevolmente e implicitamente – nei nostri modi di considerare e affrontare la disabilità nel quotidiano.

[...] pensiamo tutti che la disabilità sia una condizione umana e sociale *inferiore*. [...] È un dato delle relazioni sociali che produce continuamente scredito e l'effetto più evidente della *violenza simbolica*. Più le condizioni di disabilità sono complesse, più le nostre paure aumentano, più ci sentiamo “fuori posto” poiché saltano le ordinarie modalità di rapportarci alle persone, comunicarci, pensarle nella quotidianità. Allora cosa facciamo? Cerchiamo di *ristabilire un ordine*, di *ricomporre un'ordinarietà*, ma in questo modo costruiamo gerarchie, inferiorizziamo (Schianchi e Bianchi, 2023).

I fenomeni di inferiorizzazione e violenza simbolica non portano solo a una considerazione diminuita delle persone con disabilità, ma anche a gesti e tentativi di ristabilire l'ordine dato dalla “norma” e dalla “normalità”, per cui la persona con disabilità viene magari coinvolta attivamente in uno scambio sociale, in una conversazione interpersonale all'interno di un luogo pubblico, ma ci si sente poi rassicurati dal fatto che quella persona è lì “di passaggio”, prima di ritornare a frequentare un Centro Diurno per Disabili (CDD), un Centro Socio-Educativo (CSE), una Residenza Sanitaria per Disabili (RSD), un Servizio di Formazione alle Autonomie (SFA).

Risulta dunque necessario, oltre a rinvenire queste forme di “violenza non violenta, ma sempre violenza” (Schianchi e Bianchi, 2023), riconoscere all'interlocutore uno spazio di evoluzione ed emancipazione; riconoscere la possibilità di dispiegare nuovi modi di pensare e di fare (nei servizi e nel *milieu* socioculturale nel quale si inseriscono), in grado di rompere il conformismo logico con cui siamo soliti pensare il mondo in rapporto alla disabilità. Si tratta di compiere forme di “rivoluzione simbolica” (Bourdieu, 1998).

Si tratterebbe dunque di introdurre un nuovo cavallo azzurro, un *Ronzinante*, per *liberare dalla norma*, per smarcarsi dalla tendenza a ristabilire un ordine, a ricomporre un'ordinarietà.

Dalla ricerca emerge che il *Ronzinante* – che chi scrive, insieme alla propria équipe, ha introdotto, non solo nel servizio educativo, ma anche nel rispettivo contesto territoriale – è un dispositivo di scrittura che produce effetti di soggettivazione ed emancipazione. La rivoluzione simbolica e materiale attuata dall'articolazione di un simile dispositivo è quella di (1) affermare (e far accadere) che

anche persone con disabilità cognitiva/intellettuale possono fare un lavoro intellettuale e (2) inventare nuove possibilità di espressione libera e vitale.

Ecco che sulla scrittura e sulla biografia¹² si sono (ri)definite le azioni socioeducative e culturali, creando un nuovo cavallo azzurro che, cresciuto dentro un CSE, è uscito all'esterno abbattendo il muro che divide il servizio educativo dalla città, come un cavallo di Troia al rovescio, che conduce fuori anziché dentro.

Scrivere vuol dire, dunque, muovere dal visibile – dall'immagine, dalla figura, dalla rappresentazione che ha la durata d'un incontro – verso la non-visibilità, verso la non rappresentazione, contro le quali lotta, stoicamente, il soggetto (Jabès, 2005, p. 62).

Avviandoci verso le conclusioni, quello che la ricerca condotta sembra mettere in evidenza è che attraverso la scrittura i soggetti-in-educazione esercitano la preziosa facoltà di essere *io narranti* (e non *io narrati* da altri), quindi pienamente soggetti, dando voce alle *storie dell'io*.

A tal proposito Maria Zambrano spiega che:

La scrittura ci restituisce una *dimora* che andiamo costruendo in prima persona fatta almeno dei nostri sogni, delle nostre parole, delle nostre storie. Per interrogarci facendoci delle domande che nessun altro potrà mai ascoltare (Zambrano, 1996, p. 47).

Ecco che la scrittura di sé *conduce* dai luoghi dell'esilio all'entroterra, al centro di un immaginario fuoco attorno al quale si riunisce una comunità per ascoltare *storie dell'io* (e/o del noi) nuove.

Entroterra
dove il paese sembra lontano
puntini di luce.
L'incanto è retrocedere
come il granchio dalla schiuma
salire per fasce agrodolci
trovare subito il verde
l'ulivo parco a picco nel mare
le cui radici funi affondate
sollevano il paese dal suolo
case cemento puntini di luce
(Lagorio, 1997, p. 73).

Pertanto, possiamo affermare che la scrittura si configura come “atto di accoglienza solitario, partigiano, resistente” (Gualtieri, 2022, p. 38) e il gesto educativo (reso visibile dall'atto di *ex-ducere*) dà forma a una pedagogia che ha come ambi-

¹² Cfr.: “[...] ogni persona, anche quella con una disabilità complessa, ha una propria biografia. È necessario conoscerla, è importante che i servizi, la scuola e tutte le situazioni che incrociano le persone con disabilità considerino e affrontino questo aspetto, che è la vita stessa delle persone. Diversamente, concetti e dispositivi come il “progetto di vita” restano gusci vuoti. Riconoscere la biografia dell'altro, ricostruirla, anche col contributo stesso delle persone con disabilità complesse e che faticano ad autorappresentarsi è il primo passaggio, e il più radicale, per cominciare ad opporci a quelle dinamiche di inferiorizzazione di cui si diceva” (Schianchi e Bianchi, 2023).

zione l'emancipazione del soggetto, riconosciuto come soggetto in divenire e, al contempo, come soggetto adulto.

Se io scrivo, il mondo non mi si chiude addosso, non diventa più angusto. Mi si apre davanti, verso il futuro, verso altre possibilità. [...] Quando scrivo riesco a essere un uomo nel senso pieno del termine (Grossman, 2007, p. 32).

In tal senso, le esperienze di scrittura proposte nel corso della ricerca hanno messo a fuoco come la scrittura non sia semplicemente un atto comunicativo, bensì un modo di agire intelligente e finalizzato, ovvero un atto di pensiero. Ma la scrittura non è solo una semplice trascrizione di un pensiero, è un *atto creativo* che rende l'individuo *soggetto*, portandolo a una nuova conoscenza di sé e del mondo.

Raccontarsi, narrare di sé sono dunque “faccende adulte” (Demetrio, 1995, p. 21):

Il momento in cui sentiamo il desiderio di raccontarci è segno inequivocabile di una nuova tappa della nostra maturità. [...] sancisce la transizione a un altro modo di essere e di pensare. È la comparsa di un bisogno che cerca di farsi spazio tra gli altri pensieri, che cerca di rubare un po' di tempo per occuparsi di se stessi (Demetrio, 1995, p. 21).

Ci ritroviamo adulti

proprio quando, ben al di là delle caratteristiche più comuni riconosciute a tale, e più misteriosa di quanto non sembri, età della vita (autonomia, responsabilità, potestà, autorità, generatività etc.), siamo in grado mentalmente di organizzare il nostro passato e di riflettere sul presente servendoci di alcuni criteri compositivi, che [...] ci consentono di *ritrovarci* attraverso la scrittura e un racconto orale più meditato (Demetrio, 1995, p. 21).

Di nuovo, dai luoghi dell'esilio la scrittura (in particolare di sé) consente di ritrovarsi e ritrovare la propria terra o, meglio, di ritrovarsi riconoscendo come *propria* la terra di cui si fa parte.

L'operazione compiuta dall'équipe educativa, oggetto della ricerca, è stata innanzitutto un esercizio di pensiero “nuovo”: sostenere il volo adulto della persona con disabilità che sembra oscillare tra infanzia e adultità, accompagnando questa sua apertura alare (anche) attraverso esperienze di scrittura.

Dalla ricerca condotta è emerso come il racconto di sé mediante la parola poetica possa diventare luogo fertile affinché i soggetti-in-educazione attraversino processi in cui “occuparsi di se stessi” e sospendere le azioni di cura che gli altri (figure professionali e *caregivers*) rivolgevano loro sottraendo spazi propri, spesso anche molto intimi.

La “stanza tutta per sé” di cui scrive Virginia Woolf (Woolf, 2016) può essere posta in analogia – per la persona con disabilità – con la “stanza” dello spazio soggettivo e solitario di cura del sé, di espressione di sé, di parola (narrativa e poetica), in cui abitare con *autonomia, responsabilità e potere*.

[...] una stanza, simile a migliaia di altre, con una finestra che si affaccia sui cappelli dei passanti, su furgoni e automobili e altre finestre; e su un tavolo in quella stessa stanza, un foglio di carta (Woolf, 2016, p. 151).

Ecco perché il dispositivo di scrittura si dispiega come un dispositivo di soggettivazione, perché l'*Io narrante* è colui che conquista o si riappropria dell'"intima tregua dell'io tessitore" (Demetrio, 1995, p. 21), ovvero di quell'io necessario, che "collega e intreccia; che, ricostruendo, costruisce e cerca quell'unica cosa che vale la pena cercare – per il gusto del cercare – costituita dal senso della nostra vita" (Demetrio, 1995, p. 14). Questo è, in fondo, l'uomo *libero e partecipe* della vita in una società democratica.

In conclusione, dalla ricerca sul campo qui presentata la consapevolezza più importante che emerge – per un professionista educativo – risulta la seguente: scrivere permette di "cibarsi" di esistenza" (Demetrio, 1995, p. 19), di riprendere se stessi tra le mani, di "prendersi in carico" (e non sempre e soltanto "farsi prendere in carico" dai cosiddetti "professionisti della cura"); scrivere serve a essere autori di se stessi, almeno su un foglio di carta... che diviene però un (altro) mondo possibile, aperto dal dispositivo di scrittura che il gesto dell'educatore può articolare.

Scrivere costituisce così un vero e proprio "viaggio formativo" (Demetrio, 1995, p. 16), il cui fine risulta "suscitare negli altri il desiderio di essere soggetti, ovvero il desiderio di esistere in modo adulto, vivendo nel mondo senza occuparne il centro" (Biesta, 2022, p. 128).

Poiché io credo nelle parole
 nel loro celeste di parole
 nel loro rosso acceso. Poiché
 io credo che possano fermare,
 sciogliere. Incendiare,
 dare da mangiare. Fare nascere.
 Fare ballare. Allora ecco:
 vengano a noi le bambine parole -
 escano chiare e fiere dalle nostre
 bocche. [...]
 (Gualtieri, 2024).

Riferimenti bibliografici

- Biesta G.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bourdieu P. (1998). *Meditazioni pascaliane*. Milano: Feltrinelli.
- Bruer J.T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, vol. 26, n. 8, pp. 4-16.
- Cambi F. (2011). Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto? *Studi sulla formazione*, n. 1, pp. 19-25.
- Cappa F. (a cura di) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Cervantes M. (1957). *Don Chisciotte della Manica*. Trad. it. Vittorio Bodini. Torino: Einaudi.

- Chiacchio F. (2022). *A volte sparisco*. Milano: Topipittori.
- Crawford L. (1996). Personal Ethnography. *Communication Monographs*, vol. 6, n.1, pp. 158-170.
- Curioni E. (2019). Educazione, poesia e gesto. Dell'avventura. *Entymema*, n. XXIV, pp. 390-398.
- Deligny F. (2020). *I vagabondi efficaci e altri scritti*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grossman D. (2007). *Con gli occhi del nemico*. Roma: Mondadori.
- Gualtieri M. (2022). *L'incanto fonico. L'arte di dire la poesia*. Torino: Einaudi.
- Gualtieri M. (2024). *Esortazione urbana e planetare*. 1 gennaio 2024. <https://www.culturabologna.it/lang/eng/events/esortazione-urbana-e-planetare> (ultima consultazione il 12/02/2024).
- Jabès E. (2005). *Il libro della sovversione non sospetta*. Milano: SE.
- Koch K. (2022). *Desideri Sogni Bugie. Un poeta insegna a scrivere poesia ai bambini*. Milano: Babalibri.
- La Rosa M. (2024). *Neuroscienze della narrazione. Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*. Milano: Hoepli.
- Lagorio S. (1997). *Entroterra*. Milano: All'insegna del pesce d'oro.
- Massa R. (1987). *Educare o Istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Medeghini R. (2006). *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Morabito C. (2014). La scrittura, fra mente e cervello. *TESTO & SENSO*, 15, pp. 5-9
- Murphy R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*. Trento: Erickson.
- Norac C. (2023). *Il tuo nido, il mondo*. Milano: Topipittori.
- Ong J.W. (2014). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Piccinino L., Santa Maria C. (2013). *Non tanto diversi. Attività nei centri diurni per persone adulte con disabilità. Teoria e buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sacks O. (1990). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.
- Schianchi M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
- Schianchi M., Bianchi A. (2023). Disabilità e relazioni sociali. Una recensione in forma di dialogo. *Ricerca & Pratica*, vol. 39, n. 4, pp. 162-169.
- Turner V. (2014). *Antropologia dell'esperienza*. Bologna: il Mulino.
- Van Gennep A. (2012). *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Woolf V. (2016). *Una stanza tutta per sé*. Trad. it. Maria Antonietta Saracino. Torino: Einaudi.



Zambrano M. (2010). *Filosofia e poesia*. Bologna: Pendragon.

Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.



Rafforzare la scrittura con il *Cooperative Integrated Reading and Composition Model* (CIRC). Sfide e strategie inclusive

Giuseppa Compagno*, Elisabetta Fiorello**, Ilaria Scolaro***,
Cristina Giorgia Maria Pia Pinnello****

Riassunto: Il percorso di sviluppo delle abilità di scrittura nei contesti scolastici degli studenti è stato spesso descritto da studi neuroeducativi e pedagogici come caratterizzato da sfide eterogenee. La scrittura rappresenta un processo complesso che va oltre la trascrizione grafica, configurandosi come un'espressione del pensiero e un mezzo di comunicazione che coinvolge processi cognitivi e metacognitivi diversificati (Filippello *et al.*, 2009). Il suo sviluppo dipende dall'acquisizione simultanea di più abilità (*problem solving*, memoria di lavoro, attenzione selettiva e pianificazione). Le difficoltà riportate dagli studenti nell'apprendere i meccanismi di scrittura sono pertanto da rintracciare in almeno due cause: nella natura non esclusivamente linguistica dei processi cognitivi, di ideazione e organizzazione di testi e nel fatto che – come indicato dalla *neural recycling hypothesis* – la capacità di scrivere, insieme a quella di leggere, sono funzioni mentali relativamente recenti dal punto di vista evolutivo (Dehaene e Cohen, 2007). Al fine di potenziare sincreticamente le diverse componenti cognitive coinvolte nella scrittura si sono rivelati efficaci alcuni modelli didattici basati sull'apprendimento cooperativo (Johnson, 2003), tra cui il *Cooperative Integrated Reading and Composition Model* (CIRC). Il presente contributo si propone di indagare, in una prospettiva inclusiva, in che modo il CIRC può favorire lo sviluppo delle competenze di scrittura, modulandone i processi. *Parole chiave:* processi di scrittura, neurodidattica, CIRC, *cooperative learning*, inclusione.

English title: Strengthening Writing with the Cooperative Integrated Reading and Composition Model (CIRC). Challenges and Inclusive Strategies

Abstract: The developmental journey of writing skills in students' school contexts has often been described by neuroeducational and pedagogical studies as characterized by heterogeneous challenges. Writing represents a complex process that goes beyond graphic transcription, figuring itself as an expression of thought and a means of communication involving diverse cognitive and metacognitive processes (Filippello *et al.*, 2009). Its development depends on the simultaneous acquisition of multiple skills (*problem solving*, working memory, selective attention and planning). Therefore, the difficulties reported by students in learning the mechanisms of writing can be traced to at least two causes: the non-exclusively linguistic nature of cognitive processes, ideation and organization of texts, and the fact that—as indicated by the neural

* Università di Palermo. Email: giuseppa.compagno@unipa.it.

** Università di Palermo. Email: elisabetta.fiorello@unipa.it.

*** Università di Palermo. Email: ilaria.scolaro@community.unipa.it.

**** Università di Palermo. Email: cristinagiorgiamariapia.pinnello@unipa.it.

Il contributo frutto del lavoro di ricerca delle autrici, nella scrittura si è così suddiviso: G. Compagno è autrice del paragrafo 1 e delle conclusioni; E. Fiorello è autrice dei paragrafi 2 e 5 (compresi i sottoparagrafi); G. Pinnello è autrice del paragrafo 3 e I. Scolaro del paragrafo 4.

recycling hypothesis—the ability to write, along with the ability to read, are relatively recent mental functions from an evolutionary point of view (Dehaene, 2007). In order to synchronously enhance the different cognitive components involved in writing, a number of instructional models based on cooperative learning (Johnson, 2003), including the Cooperative Integrated Reading and Composition Model (CIRC), have proved effective. This paper aims to investigate, from an inclusive perspective, how CIRC can foster the development of writing skills by modulating its processes.

Keywords: writing process, neuroeducation, CIRC, cooperative learning, inclusion.

1 Introduzione

Guidare gli studenti nel percorso di acquisizione e sviluppo delle abilità di scrittura è stato spesso indicato dalla ricerca pedagogica come uno dei compiti più gravosi per gli insegnanti di ogni grado di istruzione. Le difficoltà riportate dagli studenti e, di conseguenza, i fulcri attorno ai quali dovrebbe orientarsi maggiormente l'azione didattica riguardano in particolare le capacità di organizzare logicamente le idee e quella di stabilire connessioni coerenti e critiche tra le nuove conoscenze e quelle pregresse, sistematizzandole in un unico testo (Pugliese e Della Putta, 2017). Questi ostacoli, se non guidati adeguatamente dai docenti, possono persistere lungo tutto il percorso scolastico fino all'università. Numerose indagini hanno evidenziato diverse problematiche legate alle abilità linguistiche nella scrittura anche tra gli studenti universitari, i quali manifesterebbero difficoltà nell'uso di un linguaggio formale, insieme alla tendenza a utilizzare frasi poco connesse e a commettere errori grammaticali (Sposetti, 2008; Polselli e Fatone, 2021). I risultati di apprendimento linguistico e di composizione testuale degli studenti sarebbero in certa misura ascrivibili soprattutto agli stili di insegnamento adottati dai docenti e dagli educatori in quel periodo cruciale per lo sviluppo dei bambini che è la scuola primaria. Come osservano Bridge e Hiebert (1985), infatti, la maggior parte del tempo dei *curricula* scolastici è dedicato all'insegnamento di competenze linguistiche isolate, a scapito di un'effettiva pratica della scrittura intesa come processo globale e dinamico (Hayes e Flower, 1981). Ricerche italiane sul tema confermano l'importanza di iniziare a guidare gli studenti sin dalla scuola d'infanzia nei processi di alfabetizzazione e di composizione e comprensione testuale, incidendo precocemente sulle abilità simboliche e linguistiche dei bambini (Anello, 2017).

Risulta, quindi, essenziale riorientare le attività di progettazione didattica e guardare ai processi di scrittura come a meccanismi innanzitutto creativi che non possono essere intesi solo come semplici estensioni della nostra apparente predisposizione biologica ad acquisire il linguaggio parlato. Imparare a scrivere, non a caso, è stato sovente paragonato all'acquisizione di competenze di ambiti culturali non necessariamente correlati al dominio linguistico, quali ad esempio giocare a scacchi o suonare uno strumento, proprio in virtù del vasto impiego di risorse cognitive diversificate (Kellogg, 2008) e dell'*expertise* richiesta. Alla luce di questo qua-

dro, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018¹ includeva anche la competenza alfabetica funzionale² tra le otto conoscenze chiave delineate per il cosiddetto apprendimento permanente. Sostenere adeguatamente gli studenti europei nei processi di acquisizione delle abilità di scrittura contribuirebbe a incrementare i tassi di occupazione, “a promuovere la coesione sociale in previsione del mondo del lavoro di domani” e, soprattutto, a favorire l'inclusione in un'epoca di profondi cambiamenti. Dare valore in modo più incisivo alle capacità di saper scrivere correttamente significherebbe, in questa prospettiva, abbracciare in un senso più profondo l'intima connessione che lega il mondo al linguaggio (Witengstein, 2019), investendo concretamente sulla possibilità che gli studenti diventino attori consapevoli nella costruzione della società civile.

A tal scopo, nell'ambito del presente contributo, si è scelto di esaminare due filoni teorici e di studio che potrebbero aprire la strada a un cambiamento delle pratiche di insegnamento della scrittura. Ci si è riferiti, in primo luogo, al filone di studi provenienti dalla ricerca neuroscientifica che hanno contribuito a una comprensione più approfondita dei processi cognitivi coinvolti nella scrittura (Flower, 1980; McCutchen, 2008) e successivamente si è centrata l'attenzione sui modelli processuali di scrittura, basati sulla metodologia del *cooperative learning*. In particolare, si è voluto indagare come attraverso la pianificazione di attività cooperative basate sulla tecnica del *Cooperative Integrated Reading and Composition Model* (CIRC) i futuri docenti possano stimolare le abilità di pianificazione, coordinazione visuo-motoria, attenzione e memoria che stanno alla base dei processi di scrittura, favorendo l'inclusione all'interno della classe.

② Neuroscienze e scrittura a partire dalla *neural recycling hypothesis*

L'acquisizione delle competenze di scrittura e di lettura rappresenta una recente conquista dell'evoluzione umana rispetto ad altre abilità, come il linguaggio parlato, che si sono invece sviluppate per migliaia di anni. La nostra architettura cognitiva non sarebbe infatti stata “cablata” per la scrittura e la lettura, ma si ipotizza piuttosto che il nostro cervello abbia adattato strutture anatomiche e funzioni cognitive preesistenti per svolgere questi compiti.

La *neural recycling hypothesis* di Stanislas Dahene (2007), che si riferisce ai meccanismi di lettura ma, più in generale, a tutti i processi di acquisizione culturale, offre una prospettiva interessante – seppure non unilaterale – per comprendere le sfide insite nei processi di scrittura. Secondo Dahene e Cohen (2007)

¹ La Raccomandazione in oggetto teneva conto di due indagini internazionali condotte dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economici (OCSE) che indicavano che in Europa il 44% della popolazione possedeva competenze di base alfabetiche insufficienti, mentre il 19% non le possedeva affatto.

² L'espressione “competenza alfabetica funzionale” è da intendersi come l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in situazioni diverse e di raccogliere ed elaborare informazioni al fine di strutturare argomentazioni in modo appropriato.

funzioni cognitive recenti come il riconoscimento delle parole sarebbero il risultato dello sviluppo di aree altamente specializzate, insediatesi in regioni cerebrali precedentemente adibite ad altre funzioni.

Queste nuove nicchie neurali (*neural niche*) rappresenterebbero il prodotto dell'adattamento di circuiti originariamente preposti a compiti diversi che, essendo sufficientemente plastici, hanno potuto riorientare le loro funzioni, piegandole alle nuove esigenze.

Se si considera, quindi, la scrittura come un'acquisizione recente da un punto di vista evolutivo e i meccanismi di plasticità cerebrale alla sua base, si possono meglio comprendere i motivi per cui questa capacità risulta essere più articolata di altre abilità umane.

La letteratura neuroscientifica e, più in particolare, i modelli psicolinguistici supportati da studi di *neuroimaging*, hanno rivelato che la scrittura e la composizione di un testo – soprattutto a livelli avanzati – non coinvolgono esclusivamente il sistema linguistico, ma riguardano un più ampio ventaglio di domini cognitivi. A riguardo, diversi autori hanno definito la scrittura in termini di *problem solving*³ (da intendersi anche nell'accezione di *information processing*) (McCutchen *et al.*, 2008), cercando, a più riprese, di tracciare una gerarchia dei problemi che chi scrive si trova ad affrontare (Deane *et al.*, 2008).

Questa classificazione ha sempre racchiuso in se stessa, indipendentemente dalle diverse prospettive teoriche adottate, categorie riconducibili essenzialmente alle capacità di pianificazione e di organizzazione strategica delle idee sostenute dai processi attentivi, all'implementazione coordinata e meccanica di schemi motori e visivi e alla messa in atto di strategie mnemoniche che riguardano altresì la divisione classica tra memoria a lungo termine, a breve termine e di lavoro.

Per quanto concerne le abilità di pianificazione, va anzitutto operata una distinzione tra le competenze inerenti all'attività di stabilire degli obiettivi di scrittura e all'assegnazione di priorità delle informazioni da trattare (*information prioritizing*) guidate dai processi di attenzione selettiva (AS) e quelle, invece, più strettamente legate ai processi linguistici.

All'interno della prima categoria di processi di pianificazione può essere ricompreso un gruppo di sotto-attività che attiene *in primis* all'elaborazione concettuale necessaria nelle fasi preliminari e di progettazione di un elaborato scritto. Chi scrive infatti, dopo aver messo in atto un primo processo ideativo, dovrà poi organizzare le proprie idee in modo rigoroso e dovrà definire i passi procedurali da seguire, determinando uno schema iniziale dei contenuti che si vogliono comunicare attraverso la scrittura. A questo seguirà, nel corso della stesura del testo, una serie di attività di monitoraggio e di revisione che avranno

³ Scardamalia e Bereiter (1987, pp. 5-25) suggeriscono a questo proposito che, mentre gli scrittori esperti tenderebbero a "problematizzare" il contenuto dei loro prodotti di scrittura, utilizzando strategie di trasformazione della conoscenza e ponendosi degli obiettivi precisi, sia in termini di contenuto che in termini stilistici, gli scrittori alle prime armi adotterebbero invece un approccio narrativo più semplice e spontaneo, basato principalmente sull'associazione di idee.



luogo attraverso il riesame (*proofreading*) della pianificazione iniziale.

A riguardo, Hayes e Flower (1981) hanno proposto un modello di scrittura multilivello che evidenzia come, man mano che si va procedendo nei livelli di pianificazione del lavoro di stesura di un testo (compilazione, definizione della struttura e fissazione degli obiettivi), l'impiego di risorse cognitive aumenta progressivamente. Queste risorse vengono attinte dalle capacità attentive dei soggetti.

L'attenzione, infatti, è alla base di quasi tutti i processi sottostanti alla produzione testuale. In particolare, l'attenzione selettiva rivestirebbe un ruolo fondamentale nella selezione e nell'elaborazione delle informazioni rilevanti per il proprio obiettivo di scrittura, permettendo di ignorare gli elementi non pertinenti. Inoltre, questo genere di concentrazione implica, a sua volta, un'altra operazione attentiva più elementare ma comunque fondamentale: la possibilità di gestire i flussi di idee, isolandoli dagli stimoli esterni e concentrandosi su ciò che è rilevante per il proprio scopo comunicativo. Significa cioè filtrare le distrazioni esterne e interne, come pensieri non correlati o stimoli ambientali, per mantenere la coerenza del testo.

L'attenzione selettiva, in sintesi, facilita l'organizzazione del materiale da includere nel testo, consentendo di mantenere una struttura sequenziale all'interno dello stesso.

La seconda categoria è invece più connessa alla dimensione della consapevolezza linguistica, ma anche alla conoscenza metalinguistica. Quest'ultima, integrandosi con la prima, permette di valutare se le frasi sono accettabili, giudicare se i messaggi sono socialmente appropriati e individuare ambiguità, errori fonologici, semantici e sintattici.

Un altro aspetto rilevante per comprendere come si strutturano le pratiche di composizione fa riferimento all'attivazione sincronizzata e automatica di schemi motori e visivi che consentono agli individui di tradurre pensieri e concetti in forma di testo scritto.

Durante la scrittura il cervello integra informazioni visive provenienti dall'ambiente circostante con i movimenti motori delle mani e delle dita necessari per scrivere, attraverso l'interazione tra percezione e azione.

Come sottolineano Canessa *et al.* (2008) esiste una stretta correlazione tra la percezione sensoriale degli elementi circostanti, le rappresentazioni cognitive e linguistiche di tali oggetti e le codifiche motorie (*motor engram*) che il nostro cervello attiva per interagire con essi. I movimenti delle mani e delle dita, infatti, sono guidati non solo dalla percezione visiva delle lettere e delle parole, ma anche da rappresentazioni motorie interne acquisite attraverso l'esperienza.

La scrittura di un testo pone delle sfide anche ai nostri sistemi cognitivi di memoria. In effetti, chi scrive potrebbe, idealmente, riportare tutte le proprie conoscenze pregresse, dando loro corpo attraverso la parola. Queste informazioni devono essere prima recuperate dalla memoria a lungo termine (MLT)⁴ che permette il richiamo

⁴ La MLT è stata definita da Atkinson e Shiffrin (1968) come "la memoria permanente, che ha una capacità virtuale illimitata e può conservare informazioni per periodi di tempo molto lunghi, potenzialmente per tutta la vita".

di conoscenze pregresse, fornendo a chi scrive un vasto repertorio di informazioni linguistiche, concettuali e tematiche su cui basare il proprio testo. L'ormai noto modello di Tulving (1985), che vede la MLT organizzata in modo gerarchico con informazioni semantiche e episodiche memorizzate in diverse regioni del cervello, spiega anche la facoltà di richiamare durante i processi di scrittura sia i vocaboli e le regole grammaticali (memoria semantica), sia le esperienze passate (memoria episodica).

Con riguardo alla memoria semantica, i paradigmi dominanti guardano all'archiviazione lessicale come a una rete interconnessa di parole e concetti, organizzata in base a criteri semantici, fonologici e morfologici. Le informazioni lessicali sarebbero infatti rappresentate in molteplici nodi concatenati che consentono un accesso rapido e flessibile alle parole che sono tra loro correlate.

Responsabile della manipolazione temporanea delle informazioni è invece la memoria a breve termine (MBT). Secondo il modello di Baddeley (2000), la MBT è composta da un sistema esecutivo centrale e da due sottosistemi: il *loop* fonologico (*phonological loop*) e il *visuospatial sketchpad*. Il *phonological loop*, essendo preposto alla memorizzazione temporanea di informazioni verbali e fonologiche, viene attivato per mantenere attivi frammenti di testo che l'autore sta elaborando. D'altra parte, il *visuospatial sketchpad* è coinvolto nella manipolazione temporanea di informazioni visive e spaziali, consentendo di rappresentare mentalmente le caratteristiche dei testi, le immagini o i diagrammi che si intende incorporare negli scritti.

Nel corso della fase di pianificazione e di elaborazione di un testo, il *visuospatial sketchpad* aiuta gli autori a immaginare la disposizione delle parole sulla pagina e a visualizzare la struttura dei paragrafi. Questo sottosistema supporta anche l'*editing* visuale del testo in fase di revisione.

Queste due componenti presenti nella MBT collaborano sinergicamente per sostenere i processi di scrittura, fornendo una piattaforma cognitiva per la manipolazione temporanea di informazioni linguistiche e visuo-spaziali. Infine, la memoria di lavoro (MDL) agisce come ponte tra la MLT e la MBT, coordinando l'accesso alle informazioni memorizzate a lungo termine con il flusso di elaborazione attuale (Baddeley, 2000). Nel contesto della scrittura, la MDL sarebbe adibita a facilitare il controllo dell'attenzione mentre si genera il testo.

③ **Cooperative Integrated Reading and Composition Model (CIRC)** e potenziamento della scrittura

Al fine di rendere gli studenti protagonisti del loro percorso di apprendimento è necessario attuare strategie che coinvolgano la loro partecipazione attiva. Lev Vygotskij (1934) ritiene che la conoscenza si costruisca all'interno delle interazioni sociali. In quest'ottica si sviluppa il concetto di *cooperative learning* che può essere definito come una metodologia di apprendimento in cui piccoli gruppi eterogenei di studenti si aiutano a vicenda nell'apprendimento di una disciplina per il raggiungimento di un obiettivo comune (Cappuccio, 2020).

Per il potenziamento delle abilità di scrittura, Slavin e colleghi (1989) hanno ideato il *Cooperative Integrated Reading and Composition Model* (CIRC), specifico per l'insegnamento e l'apprendimento della lettura e della scrittura. Esso rappresenta una tecnica della modalità *Student Team Learning*.

Gli elementi principali del CIRC sono (Stevens *et al.*, 1987): *story-related activities*, *direct instruction in comprehension*, *integrated writing and language arts*. Nello *story-related activities*, gli insegnanti introducono un nuovo vocabolario di termini, stabiliscono gli obiettivi educativi e si soffermano sulla storia fornita prima e dopo che gli studenti l'hanno letta. Dopo che le storie sono state introdotte e lette, agli studenti viene data una serie di attività di *follow-up* di apprendimento cooperativo da svolgere in *team*. Durante il *direct instruction in comprehension and integrated writing*, l'insegnante presenta e illustra le nuove informazioni o strategie agli studenti. Gli studenti, durante la fase iniziale del compito ricevono supporto, orientamento e *feedback* dagli insegnanti. Man mano che si procede, il supporto diminuisce e si potenzia il lavoro tra i *partner* del gruppo.

Le attività cooperative sono rafforzate attraverso gli obiettivi e i riconoscimenti (*reward*) che i gruppi ricevono per le loro *performance*.

Nell'*integrated writing and language arts*, gli studenti si esercitano sulla scrittura e la competenza linguistica. I gruppi vengono stabiliti dall'insegnante che divide la classe in squadre per livello di abilità o per livello di competenza che successivamente lavoreranno in coppia.

Alla fine dell'analisi del testo proposto, ogni squadra presenta alla classe il prodotto realizzato e il docente premia i membri di ogni squadra per i compiti svolti, sulla base dei risultati ottenuti. Questo incide sulla responsabilità individuale per il raggiungimento di obiettivi comuni (Slavin, 1980).

Nel CIRC gli studenti si sentono più motivati nell'esecuzione del compito in quanto hanno la possibilità di condividere le loro idee e di fornire il loro contributo personale per il raggiungimento dell'obiettivo.

L'insegnante non è più l'unica fonte di informazioni in classe e permette il confronto reciproco tra pari e una partecipazione attiva (Atkins, 2010).

Una ricerca di Erhan Durukan (2010) ha evidenziato come l'utilizzo del CIRC migliori la *performance* degli studenti nella produzione scritta e di conseguenza potenzi l'apprendimento delle abilità linguistiche. Il supporto e l'incoraggiamento del lavoro in gruppo può ridurre le differenze tra gli studenti, anche in situazioni complesse così come lo è stata la didattica a distanza. Come emerso da una ricerca condotta durante la pandemia, che rappresenta una delle poche evidenze nazionali sul tema, l'applicazione del CIRC si è rivelata efficace nel miglioramento delle abilità di scrittura e di co-costruzione di testi degli studenti universitari coinvolti nello studio dell'ateneo palermitano (Anello, 2022).

A livello internazionale, è ampiamente dimostrato che l'utilizzo del *cooperative learning* e del CIRC può prevenire l'alienazione dello studente con difficoltà dal gruppo classe e promuovere l'inclusione, motivando nell'esecuzione di compiti assegnati secondo nuove prospettive di condivisione.

4 Disturbi della scrittura e potenziale inclusivo del *cooperative learning*

La maggior parte delle ricerche sull'apprendimento della scrittura (McCutchen e Perfetti, 1982; Cisotto, 1998) si concentra principalmente sui processi cognitivi legati alla trasformazione dei suoni in segni, specialmente nei primi anni di istruzione. Il percorso di acquisizione della scrittura è lungo e segnato da tappe, ciascuna delle quali implica l'apprendimento di abilità cognitive specifiche e avanzate. Queste abilità si basano sull'integrazione di funzioni complesse, come quelle sensomotorie, neurocognitive e socioemozionali.

Esplorando diversi aspetti legati alla complessità del processo di scrittura, si intende sottolineare l'importanza di questa abilità, considerandola non solo come una semplice trasposizione di grafemi, ma come un'espressione del pensiero. Ci si interroga, allora, sulle strategie più adatte da adottare per favorire l'apprendimento della scrittura negli alunni con BES, con particolare attenzione al tema della didattica inclusiva. La ricerca scientifica, soprattutto nel campo bio-medico, indica chiaramente che le forme e le cause dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono molteplici e articolate; e dipendono dalle caratteristiche genetiche del soggetto (SNLG-ISS, 2011). Di conseguenza, si evidenzia la necessità di analizzare il disturbo in tutte le sue sfaccettature al fine di implementare interventi preventivi efficaci, anche a lungo termine. Il modello a forma di tetraedro proposto da Pontecorvo (1986) mette in risalto come i fattori biologici, psicologici, sociali ed ecologici interagiscano dinamicamente nel processo di apprendimento. Studi (SNLG-ISS, 2011) su livelli di apprendimento degli studenti, di stampo globale, indicano un numero preoccupante di soggetti con difficoltà di apprendimento durante la scuola. Questo dato solleva interrogativi sulla natura neurobiologica del disturbo e suggerisce che la sua insorgenza non segue una distribuzione uniforme in tutti i Paesi. In Italia, questa problematica sembra essere meno diffusa rispetto ad altre realtà linguistiche, grazie alla coincidenza tra segno grafico e fonetico, che facilita l'apprendimento della lettura e della scrittura rispetto ad altre lingue come l'inglese, il francese o il tedesco, in cui la corrispondenza tra produzione fonemica e rappresentazione grafica è diversa. Una maggiore complessità si riscontra invece nelle lingue idiogrammatiche, come ad esempio il cirillico, il cinese e l'arabo, che utilizzano un alfabeto composto da simboli strutturati, ciascuno dei quali è associato a un suono fonologico diverso. La ricerca sui DSA (Termine, 2015; Damiani, 2013) conferma l'efficacia di approcci multi-prospettici e protocolli abilitativi e riabilitativi al fine di favorire un apprendimento che sia il più possibile inclusivo e partecipativo.

La strategia educativa del *cooperative learning* considera la scuola come una comunità di apprendimento, valorizzando le differenze. Il *cooperative learning* potrebbe soddisfare queste esigenze, differenziandosi dai gruppi tradizionali per l'organizzazione di attività che richiedono una forte condivisione di risorse e obiettivi, insieme a una distribuzione funzionale di ruoli e compiti. In questo modo, la

struttura stessa del *cooperative learning* spinge i membri a collaborare, aumentando la motivazione e favorendo l'inclusione. In sintesi, mentre nei gruppi tradizionali l'attenzione è spesso focalizzata sul compito piuttosto che sulla relazione o sul mantenimento di un clima interpersonale positivo, l'interdipendenza positiva nei gruppi cooperativi promuove una memorizzazione più duratura dei contenuti, una motivazione intrinseca più elevata e un atteggiamento più positivo verso l'apprendimento e la scuola (Johnson e Johnson, 1987). Questo impianto offre anche opportunità didattiche per valorizzare le diversità intellettive degli studenti e può essere una risorsa per l'apprendimento di studenti con bisogni educativi speciali. Nell'Istituto "Suor Teresa Veronesi" di Sant'Agata Bolognese, l'approccio didattico centrato sul *cooperative learning*, supportato dall'utilizzo di tecnologie come l'app BookCreator, ha dimostrato di potenziare il livello di inclusione nell'ambito di attività laboratoriali. Queste attività coinvolgono studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES) nella creazione collaborativa di *e-books* a tema dantesco. La presentazione del progetto DISPEL⁵ in cui brevemente si rappresenta, con l'utilizzo didattico dell'applicazione Padlet, un esempio concreto per illustrare il legame tra *cooperative learning*, tecnologie educative e processo di scrittura inclusiva. Le sperimentazioni coinvolgono varie risorse tecnologiche per la realizzazione di mappe concettuali virtuali. Nell'ambito del progetto DISPEL, l'utilizzo di Padlet ha influenzato positivamente la motivazione degli studenti, soprattutto coloro con DSA e BES, nell'affrontare compiti sia individuali che di gruppo. Inoltre, l'approccio basato sul *cooperative learning* ha evidenziato il ruolo cruciale di attività di scrittura collaborativa progettate per essere inclusive nei confronti degli studenti con DSA e BES. Il progetto si basa su due principi fondamentali. Il primo mira a realizzare un'"inclusione invisibile", consentendo agli studenti con DSA di essere attivamente coinvolti nella creazione di prodotti educativi insieme ai loro compagni. Il secondo pilastro è rappresentato dal *cooperative learning*, un approccio didattico che trasforma l'ambiente di apprendimento, passando da una lezione frontale a una didattica laboratoriale centrata sullo studente. L'uso di tecnologie come BookCreator offre supporto alle esigenze degli studenti con disturbi legati alla scrittura, consentendo, ad esempio, la digitazione vocale. L'approccio inclusivo non solo si rivela efficace per gli studenti con DSA, ma contribuisce al miglioramento dell'esperienza di apprendimento per l'intera classe, promuovendo un apprendimento più profondo e duraturo.

5 La ricerca

In qualsiasi contesto educativo, l'apprendimento dipende sia dal modo in cui gli studenti elaborano le informazioni, ossia dal loro stile cognitivo,

⁵ Il progetto DISPEL è stato condotto da Milena Boller (2018-2019) con un gruppo di insegnanti di italiano del Collegio Arcivescovile "Celestino Endrici" di Trento.

sia dalla natura dell'informazione stessa che viene elaborata attraverso canali sensoriali e percettivi. Risulta pertanto importante, anche nell'ambito dell'insegnamento dei processi di scrittura, diversificare le modalità di presentazione delle informazioni ai destinatari dell'apprendimento, tenendo a mente che lo stesso *input* può produrre risposte neurali diverse in studenti diversi, ma ciò non implica che tutti non possano raggiungere gli stessi risultati. Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di un'indagine esplorativa, condotta con 178 futuri docenti di sostegno frequentanti la disciplina didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo del corso di specializzazione per le attività di sostegno della scuola secondaria di secondo grado dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2023-2024⁶. Attraverso il processo di ricerca si è voluto indagare, in una prospettiva inclusiva, in che modo il CIRC può facilitare lo sviluppo delle competenze di scrittura modulandone i processi, allo scopo di potenziare nei corsisti la competenza progettuale per lo sviluppo delle capacità di composizione testuale quali la pianificazione, la coordinazione visuo-motoria, l'attenzione selettiva e la memoria. Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale (modello CIRC) sarebbero aumentate nei 178 studenti del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, durante le 30 ore di corso, prestazioni indicative dello sviluppo della competenza di progettazione didattica con il CIRC.

L'azione di ricerca per la sua realizzazione ha previsto l'utilizzo di un piano pre-sperimentale preceduto da un'azione propedeutica di esposizione approfondimento del modello di riferimento. Si è scelto di utilizzare un piano pre-sperimentale con unica fase sperimentale, pur consapevoli della criticità della validità, per verificare se l'ipotesi potesse essere attendibile in modo da prevedere un piano di esperimento per il prossimo ciclo del corso di sostegno.

Gli strumenti di rilevazione utilizzati sono stati una *check list* per la rilevazione degli indicatori della competenza progettuale attraverso il CIRC, della capacità di ipotizzare attività di scrittura, di pianificazione, di coordinazione visuo-motoria, di selettiva e della memoria e gli esiti degli esami finali della disciplina.

I destinatari dell'intervento

I destinatari dell'intervento sono stati 178 futuri docenti di sostegno frequentanti il corso di didattica sociale: approccio metacognitivo e cooperativo e frequentanti il ciclo VIII della scuola di specializzazione per le attività del sostegno didattica della scuola secondaria di secondo grado dell'Università degli Studi di Palermo. Il 71% svolge servizio nella scuola statale, il 9% non insegna e il restante 20% si divide tra scuola paritaria, istituzione educativa e centri d'accoglienza per minori.

Il campione si suddivide sotto l'aspetto degli anni di servizio, all'interno di questi *range*: il 37% tra i 2 e i 5 anni, il 16% tra i 5 e i 10 anni, il 13% tra i 10 e i 20 anni, il 14% tra 1 e 2 anni, il 10% meno di un anno e il rimanente 9% non ha rico-

⁶ Il corso è stato tenuto dalla prof.ssa G. Cappuccio.



perto alcun servizio. Relativamente agli incarichi, il 35% aveva avuto incarichi sul sostegno, il 27% sul posto comune e la restante parte ha ricoperto altri incarichi (personale educativo, operatore specializzato, dirigente scolastico ecc.).

L'intervento pre-sperimentale

Come già delineato, nell'ambito della presente ricerca si è voluto indagare se l'azione pre-sperimentale basata sulla progettazione di attività del CIRC potesse facilitare il processo di acquisizione delle competenze progettuali dei corsisti necessarie all'insegnamento delle abilità di composizione testuale. Il disegno pre-sperimentale è stato strutturato sulla base della progettazione delle attività didattiche basate sulla tecnica del CIRC che sono state agite in 30 ore complessive nell'arco di tempo compreso tra ottobre 2023 e gennaio 2024.

L'intervento è stato rivolto agli studenti del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, in virtù dell'importanza teorica che il tema dell'apprendimento cooperativo riveste in tema di inclusione e supporto degli studenti.

Prima di fare agire il fattore sperimentale si è ritenuto opportuno esporre il campione a un processo di progressiva familiarizzazione con la tecnica del CIRC, delineandone gli scopi e illustrandone le possibili ricadute ed effetti sulle pratiche di progettazione e insegnamento e delle capacità di scrittura (10 ore). In questa fase preliminare, i corsisti sono stati guidati attraverso la riscoperta del CIRC alla luce della sua potenzialità inclusiva e di trasmissione efficace e neuro-cognitivamente orientata delle competenze composizionali e di scrittura, e sono stati presentati i modelli teorici di riferimento utili allo scopo dell'indagine.

Trattandosi di un piano pre-sperimentale, l'intervento si è sostanziato nell'applicazione di unico fattore di esperimento costituito dall'applicazione del CIRC all'interno dei gruppi di lavoro degli studenti del corso di specializzazione per le attività di sostegno (15 ore).

La tecnica del *Cooperative Integrated Reading and Composition Model* è stata introdotta nell'ambito dell'azione sperimentale per sensibilizzare i futuri docenti sulle tematiche inerenti all'insegnamento delle abilità di composizione in termini di:

- capacità di pianificazione;
- coordinazione visuo-motoria;
- attenzione selettiva;
- memoria.

Tali componenti cognitive e dimensioni psicologiche contribuiscono all'acquisizione efficace delle capacità di scrittura, costituendo dei fulcri su cui orientare la prassi didattica.

Le sessioni del CIRC sono state centrate sulle capacità di progettazione dei futuri docenti in termini di attenzione ai processi di pianificazione sostenuti, parzialmente, da processi attentivi, di considerazione delle componenti visuo-motorie implicate nei processi di scrittura e di riflessione sui dispositivi mnemonici a cui si fa ricorso quando si redige un testo. Gli studenti hanno potuto ragionare in

assetto cooperativo sugli aspetti della progettazione didattica connessi al potenziale che il CIRC ha nel consolidare e sviluppare – in termini di progresso collettivo e non individuale – una vasta gamma di competenze cognitive implicate nei processi di scrittura.

Per monitorare il processo sono state utilizzate delle *checklist* che hanno permesso di rilevare degli indicatori relativi alla formulazione degli obiettivi, alla individuazione dei criteri e degli strumenti di valutazione, alla corretta descrizione delle attività, alla capacità di pianificazione, alla coordinazione visuo-motoria, all'attenzione selettiva, alla memoria, utili a misurare le competenze progettuali degli studenti relativamente all'utilizzo del CIRC per pianificare attività di composizione testuale sulla scorta dei presupposti delineati dalle evidenze e dalla letteratura neuroscientifica.

Le *checklist*, inoltre, sono state impiegate al fine di attenzionare, lungo tutto il processo della ricerca, le variabili dipendenti dello studio, ovvero i comportamenti e i cambiamenti osservati tra i soggetti partecipanti.

Alla fine del percorso sono state redatte 89 progettazioni didattiche centrate sul CIRC.

La discussione dei risultati

In una prima fase di elaborazione dei dati emersi dallo studio, si è scelto di condurre delle analisi di statistica descrittiva sul campione oggetto della ricerca. Ci si è avvalsi, infatti, di strumenti di analisi delle caratteristiche demografiche degli studenti, quali – primo fra tutti – il calcolo della media e della mediana dell'età dei partecipanti per avere un'idea della sua tendenza centrale e della distribuzione.

Si è voluto indagare, inoltre, il livello di esperienza e di *expertise* dei futuri docenti in termini di anni di servizio e vissuto professionale attraverso un calcolo delle frequenze.

I dati informativi ci suggeriscono – alla luce delle competenze riportate alla *baseline* dagli studenti e in base alla gamma diversificata di responsabilità e competenze che caratterizzava il campione – quanto sia necessario, nonostante il *background* formativo e lavorativo, orientare la formazione iniziale dei futuri docenti di sostegno alle pratiche di insegnamento delle capacità di scrittura e composizione attraverso la riscoperta di modelli, tecniche (il CIRC) e assunti teorici che esulano dal campo esclusivamente pedagogico.

Al termine di questa fase preliminare, in un secondo momento di analisi si sono elaborati i dati ricavati dalle *checklist* tramite un t-test.

Le *checklist* sono state utilizzate per monitorare le variabili oggetto dello studio, ossia i comportamenti e i cambiamenti osservati tra i soggetti partecipanti rispetto alla loro propensione ad attenzionare, durante i processi di insegnamento delle abilità di composizione di un testo, le dimensioni cognitive e teoriche della capacità di pianificazione, della coordinazione visuo-motoria, dell'attenzione selettiva e della memoria.

Questo strumento di monitoraggio mira a valutare diverse dimensioni cognitive e teoriche cruciali per la scrittura e a esaminare la capacità di organizzare le idee in modo logico, tradurle in forma scritta in modo coerente, concentrarsi sulle informazioni rilevanti e filtrare le distrazioni (endogene ed esogene) e di richiamare e manipolare informazioni pertinenti durante la redazione di un elaborato.

Attraverso l'analisi dei dati raccolti, ci si è concentrati nell'identificare eventuali differenze significative tra i risultati iniziali provenienti dalle *checklist* e le competenze riportate dai futuri docenti all'interno delle categorie da noi delineate e proposte a seguito dell'intervento sperimentale. I risultati preliminari, ottenuti tramite il t-test, hanno rivelato significative differenze nelle abilità acquisite dopo l'applicazione del CIRC. In particolare, abbiamo osservato un miglioramento significativo nelle seguenti aree: capacità di pianificazione, coordinazione visuo-motoria, attenzione selettiva e memoria che hanno superato la soglia di significatività stimata ($p < 0.05$).

Va tuttavia notato che vi sono alcuni limiti che devono essere tenuti in considerazione nell'interpretazione degli esiti ottenuti. Innanzitutto, l'utilizzo di un disegno pre-sperimentale rappresenta una limitazione alla validità interna dello studio. Anche se non è possibile stabilire relazioni causali tra l'intervento educativo e il miglioramento delle competenze degli studenti con un alto grado di certezza, e nonostante la dimensione ristretta e la natura del campione che non consentono di generalizzare i risultati, le considerazioni raccolte possono servire da base per l'implementazione di futuri interventi formativi rivolti agli studenti dei corsi di specializzazione.

Si prevede infatti di approfondire ulteriormente lo studio finora condotto attraverso la strutturazione di un più completo disegno di tipo più propriamente sperimentale e di progettare programmi di formazione specifici che favoriscano lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per la pratica professionale degli insegnanti, contribuendo a migliorare i livelli di inclusione e il supporto agli studenti a scuola.

In sintesi, i risultati attuali rappresentano un punto di partenza importante per la progettazione di interventi didattici futuri basati sul CIRC e per il miglioramento delle pratiche educative rivolte agli studenti con esigenze particolari. La consapevolezza di tali limiti permette di affinare ulteriormente le metodologie di ricerca e di sviluppare strategie più efficaci utili alla programmazione successiva degli interventi sperimentali.

6 Conclusioni

La comprensione approfondita dei processi cognitivi sottostanti alla scrittura fornisce un quadro essenziale per valutare l'efficacia di interventi didattici come il ricorso alla tecnica del *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) nel potenziare le competenze di composizione degli studenti.

Il coinvolgimento di abilità cognitivamente complesse come il *problem solving*, la coordinazione visuo-motoria e l'attenzione selettiva nei processi di scrittura, insieme alla stretta interazione tra memoria a lungo termine, memoria di lavoro e memoria a breve termine, traccia un panorama in cui emerge la necessità dei docenti di mettere in atto approcci didattici diversificati e personalizzati per guidare efficacemente i discenti nell'acquisizione delle abilità di scrittura. Il presente studio vuole, all'interno di questo quadro teorico, rappresentare un primo passo per l'affermazione del CIRC come approccio cognitivo e metacognitivo capace di potenziare significativamente le abilità di progettazione didattica e composizione testuale.

L'analisi dei risultati ha evidenziato un aumento delle competenze di progettazione dei corsisti in termini di pianificazione di attività di scrittura che si incentrano sui processi di pianificazione, coordinazione visuo-motoria, attenzione selettiva e memoria, indicando che il CIRC può costituire un valido strumento per la formazione dei futuri insegnanti nel settore del sostegno e per, esteso, degli studenti.

Pur tenendo conto delle limitazioni del piano pre-sperimentale adottato, infatti, questi risultati suggeriscono l'importanza di esplorare ulteriormente l'applicabilità e l'efficacia del CIRC nell'ambito dell'insegnamento delle competenze di composizione di un testo e forniscono spunti per futuri studi e interventi didattici mirati da realizzare nel prossimo ciclo del corso di sostegno.

Riferimenti bibliografici

- Anello F. (2017). Sviluppare l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia: un'esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta. *Form@re*, 17(2).
- Anello F. (2022). Lettura e Composizione Integrate Cooperative nella Didattica a Distanza: esaminare gli Effetti su Studenti Universitari. *EXCELLENCE AND INNOVATION IN LEARNING AND TEACHING* (2022/1).
- Atkins J. (2010). Creating collaboration. *English Journal*, 99(5), 12. *High School Edition; Urbana*, 99(5).
- Atkinson R.C., Shiffrin R.M. (1968). Il controllo della memoria a breve termine, *Le scienze*, 39, pp. 76-84.
- Baddeley A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4(11), pp. 417-423. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2).
- Boller M. (2018-2019). *Tecnologie didattiche per la comprensione del testo nella secondaria di primo grado. Sperimentazioni sull'uso di Padlet con studenti con DSA*. Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum –Università di Bologna. Relatore prof. Matteo Viale.
- Bridge C.A., Hiebert E.H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *The Elementary School Journal*, 86(2), pp. 155-172. <https://doi.org/10.1086/461440>.

- Canessa N., Borgo F., Stefano F.C., Perani D., Falini A., Buccino G., Tettamanti M., Shallice T. (2008) The Different Neural Correlates of Action and Functional Knowledge in Semantic Memory: An fMRI Study. *Cerebral Cortex*, 18 (4), pp. 740-751. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhm110>.
- Cappuccio G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo* (vol. 13). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cisotto L. (1998). *Scrittura e metacognizione*. Trento: Erickson.
- Damiani P. (2013), *I Disturbi Specifici dell’Insegnamento (DSI): un approccio pedagogico*. Atti del Convegno Nazionale GRIMED «Per piacere voglio contare – Difficoltà, disturbi di apprendimento e didattica della matematica» (Quaderni n. 1), Facoltà di Psicologia, Padova, 23-24 marzo 2013. Bologna: Pitagora.
- Deane P., Odendahl N., Quinlan T., Fowles M., Welsh C., Bivens-Tatum J. (2008). Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. *ETS Research Report Series*, (2), pp. 1-36.
- Dehaene S., Cohen L. (2007). Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56(2), pp. 384-398. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.10.004>.
- Durukan E. (2010). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), pp. 102-109.
- Filippello P. I. N. A., Cuzzocrea F., Spadaro L. (2009). *Difficoltà di scrittura e revisione del testo: il ruolo dei processi metacognitivi*. In Comunicazione su invito XXVI Convegno.
- Flower L., Hayes J. (1980). *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In L. Gregg, E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Erlbaum.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1981). College Composition and Communication. *Cognitive Process of Writing*, 32.4, pp. 365-387.
- Johnson D.W. (2003). Social interdependence: interrelationships among theory, research, and practice. *The American psychologist*, 58(11), pp. 934-945. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.934>.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Kellogg R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*. 1(1), pp. 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>.
- McCutchen D., Perfetti C.A. (1982). The visual tongue-twister effect: Phonological activation in silent reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, pp. 672-687.
- McCutchen D., Teske P., Bankston C. (2008). *Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn*. In C. Bazerman (Ed.). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 451-470). Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Polselli P., Fatone A. (2021). Apprendenti universitari e profili di competenza nella scrittura accademica. *Quaderni d’Italia*, 26, pp. 217-240. 10.5565/rev/qdi.508.
- Pontecorvo C., Pontecorvo M. (1986). *Psicologia dell’educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: il Mulino.

- Pugliese R., Della Putta P. (2017). Il mio ragazzo è italiano B1. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari. *Lend*, XLVI.4, pp. 83-110.
- Scardamalia M., Bereiter C. (1986). *Research on written composition*. In M.C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). Macmillan.
- Sistema Nazionale Linee Guida (SNLG-ISS, 2011). In N. Pastena, C. D'Anna, F. Gomez Paloma, P. Damiani (2015). Disturbi specifici di apprendimento ed Embodied Cognitive Science Dalla Biogenesi all'Educazione. *L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE*, 14, pp. 263-279.
- Slavin R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), pp. 315-342.
- Slavin R.E., Madden N.A., Stevens R.J. (1989). Cooperative Learning Models. *Educational Leadership*, 47(4).
- Sposetti P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari*. Roma: Homolegens.
- Stevens R.J., Madden N.A., Slavin R.E., Farnish A.M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22(4), p. 433. doi:10.2307/747701.
- Termine C. (2015), Specific Learning Disabilities between Neuroscience and Education: from diagnosis to good practice in the classroom. Atti «Summer Seminars 2015 Dyslexia in different perspectives», San Marino, 18-20 giugno. http://www.aiditalia.org/Media/Documents-main/SummerSeminar_program-2015.pdf.
- Tulving E. (1985). How many memory systems are there? *American psychologist*, 40(4), p. 385.
- Vygotskij L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Tr. it. Roma-Bari: Laterza, 1990.
- Wittgenstein L. (2009). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

Scrittura e memoria: nessi neurodidattici per l'apprendimento. Un espediente narrativo nella formazione dei futuri insegnanti di sostegno

Giuseppa Compagno*, Martina Albanese**

Riassunto: Il presente contributo si inserisce nel filone che guarda alla scrittura come mezzo per imparare e si sostanzia di due parti: la prima analizza i nessi tra la memoria e l'apprendimento – con *focus* specifico sulla memoria autobiografica – e tra scrittura e potenziamento della memoria a lungo termine; la seconda propone un modello di scrittura delle “storie di vita” come tappa progettuale iniziale che va oltre la raccolta di dati tecnici e riduzionisti per volgersi alla descrizione del profilo della classe, ma soprattutto alla ricchezza e alla profondità delle storie di vita. Il modello è stato messo a punto nel contesto del corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Palermo, per aiutare l'insegnante di sostegno a utilizzare le storie di vita del gruppo classe nel più ampio contesto della progettazione didattica sensoriale. Si ritiene che la scrittura – mediante il dispiego della narrazione autobiografica – possa facilitare e consolidare le informazioni contenute nella memoria a lungo termine in vista di una maggiore accuratezza rispetto alla costruzione di programmi educativi inclusivi.

Parole chiave: scrittura, apprendimento, storie di vita, memoria autobiografica, LTM.

English title: Writing and memory: neurodidactic connections for learning. A narrative device in the training of future support teachers

Abstract: This contribution is part of the strand that looks at writing as a means of learning and consists of two parts: the first analyses the links between memory and learning – with a specific focus on autobiographical memory – and between writing and long-term memory enhancement; the second proposes a model for writing ‘life stories’ as an initial planning stage that goes beyond the collection of technical and reductionist data to turn to the description of the class profile, but above all to the richness and depth of life stories. The model was developed in the context of the specialisation course for support activities at the University of Palermo, to help the support teacher use the life stories of the class group in the broader context of sensory didactic design. It is believed that writing – through the deployment of autobiographical narration – can facilitate and consolidate the information contained in long-term memory with a view to greater accuracy with respect to the construction of inclusive educational programmes.

Keywords: writing, learning, life stories, autobiographical memory, LTM.

* Università di Palermo. Email: giuseppa.compagno@unipa.it.

** Università di Palermo. Email: martina.albanese@unipa.it.

Il presente contributo è frutto della collaborazione tra le due autrici; tuttavia, Giuseppa Compagno è autrice del paragrafo 4, mentre Martina Albanese è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3.

1 Scrittura e apprendimento

A partire dagli anni Settanta gli studiosi considerano la scrittura parte integrante del processo di apprendimento (Britton, 1980; Emig, 1977).

Con il tempo si verifica l'avvio di analisi più sistematiche sulla correlazione tra la produzione scritta e l'apprendimento e diviene via via più chiaro che la scrittura comporta operazioni cognitive complesse (Olive, 2012). Infatti, essa implica la gestione simultanea di compiti motori e cognitivi che determinano il controllo delle dita, del polso, del braccio, della vista, della memoria e dell'attenzione¹ (Gurrado, 2012).

La scrittura di fatto esprime i sentimenti, i pensieri, le esperienze della persona attraverso una serie di simboli e segni. Come afferma Laneve (2009), attraverso la scrittura si è in grado di reperire i meccanismi e le dinamiche meno visibili dell'esperienza narrata. Per questa ragione, non sorprende che la scrittura sia molto spesso utilizzata come pratica dai benefici terapeutici per connettersi con il proprio stato emotivo o con la propria identità; tanto che essa viene definita: “tempo di autoriflessività che investe l'identità nella sua interezza” (Perla, Schiavone e Vinci, 2012). Pennebaker e Seagel (1999), infatti, hanno dimostrato come il richiamo ripetuto delle emozioni attraverso la pratica della scrittura (legati in particolar modo a memorie di eventi stressanti o traumatici) porti non solo alla riduzione dell'uso di parole negative, ma anche a risultati fisici, personali e sociali migliori.

Risulta evidente sia la bidirezionalità tra scrittura e contenuti emotivi, sia l'interconnessione tra scrittura e memoria. Soprattutto rispetto al processo di pianificazione della trascrizione, la scrittura richiede l'accesso alla memoria a lungo termine, la quale fornisce le informazioni da riorganizzare (Sarica e Usluel, 2016).

Ad oggi, rimane argomento di dibattito il modo in cui misurare gli effetti dell'apprendimento della scrittura da una prospettiva sperimentale (Ackerman, 1993; Arnold *et al.*, 2017; Klein, 1999) e come la conoscenza delle basi neurali dell'apprendimento e della scrittura favoriscano il miglioramento delle strategie di insegnamento (Silva e Limongi, 2019). Probabilmente ciò è riconducibile anche alla difficoltà di operare dei collegamenti concettuali e metodologici rigorosi tra educazione, psicologia e neuroscienze (Bowers, 2016; Howard-Jones *et al.*, 2016).

Il presente contributo si inserisce nel filone che guarda alla scrittura come mezzo per imparare e si sostanzia di due parti: la prima analizza i nessi tra la memoria e l'apprendimento – con *focus* specifico sulla memoria autobiografica – e tra scrittura e potenziamento della memoria a lungo termine; la seconda propone una esperienza, svolta presso l'Università degli Studi di Palermo, in cui si sono utilizzate le storie di vita del gruppo classe come esercizio preparatorio per l'insegnante di sostegno per stilare la diagnosi pedagogica nel PEI. Si ritiene che la scrittura – mediante il dispiego della narrazione autobiografica – possa

¹ Per un approfondimento sulle caratteristiche grafiche e anatomiche, contestuali e dinamiche della scrittura si rimanda a Gurrado (2012).

facilitare e consolidare le informazioni contenute nella memoria a lungo termine in vista di una maggiore accuratezza rispetto alla costruzione di programmi educativi individualizzati.

② Il ruolo della memoria nell'apprendimento

La rappresentazione che noi abbiamo di noi stessi e la percezione della nostra complessa e dinamica individualità interna, così come il bisogno di organizzare e imporre un ordine all'ambiente circostante, passano per l'attivazione filtrata dalle nostre esperienze, le quali vengono fissate nella mente attraverso il processo mnemonico. Ad ogni ricordo, attraverso un processo di organizzazione e rappresentazione, è associato un valore che rimanda alla qualità della rievocazione. Questo processo è influenzato dallo stato emotivo, dalla frequenza degli episodi e delle occasioni di recupero.

La memoria non è un deposito passivo di dati acquisiti (Barone, 2009), ma un insieme di conoscenze strutturate e organizzate e in armonia con molti altri processi cognitivi (Neisser, 1976; Anderson, 1983).

Lo sviluppo del processo mnemonico inizia durante l'infanzia e si protrae fino all'età adulta (Terry, 2009). Guillén (2021), rispetto all'incessante processo di assimilazione di nuove informazioni che avviene ad opera dell'apprendimento, ha ricordato l'importanza di connettere i nuovi contenuti alle conoscenze pregresse spiegando che

quando nella corteccia ci sono reti neuronali legate alle nuove informazioni, essa smette di dipendere dall'ippocampo e si integra rapidamente negli schemi esistenti. In caso contrario, sarà necessaria la partecipazione della corteccia prefrontale per integrare le nuove conoscenze e il processo di assimilazione risulterà molto più lento (Guillén, 2021).

In generale, le attività cerebrali di conservazione e di richiamo delle informazioni possono essere migliorate attraverso varie tecniche di associazione o attraverso l'uso di strumenti per il rafforzamento della memoria (Solso *et al.*, 2007). Alcune strategie, come la ripetizione (*rehearsal*), ad esempio, si sono rivelate molto efficaci; essa permette alle connessioni neuronali di rafforzarsi. In questo senso, come afferma Willingham (2011), la pratica costante è il miglior modo per affrontare l'oblio. Anche le storie influenzano la memoria e, in generale, il processo di narrazione può facilitare i cambiamenti cognitivi (Schank e Abelson, 1995). Sarica e Usluel (2016) hanno, inoltre, evidenziato come la narrazione digitale può avere un impatto efficace sulla memoria. Anche l'organizzazione del materiale (categorizzazione) o l'elaborazione profonda e significativa del materiale da ricordare giocano un ruolo fondamentale, specie se basati sull'esperienza e sull'esercizio (Barone, 2009). Infine, l'ambiente assume un ruolo fondamentale: si è visto, infatti, che i ricordi dipendono dal contesto sia fisico che emotivo o cognitivo (Guillén, 2021). Questo processo di codificazione comporta il fatto

che si ricordano meglio le informazioni quando sono rievocate nelle stesse condizioni in cui sono state acquisite.

Particolare attenzione richiede, tra tutte, la memoria autobiografica in quanto la stessa è direttamente impegnata nella registrazione dell'esperienza e dei dati che definiscono la persona e ne ricostruiscono il percorso dell'esistenza; essa è responsabile della codificazione che si traduce in narrazione della nostra biografia. La qualità del suo funzionamento è strettamente connessa a tre processi: l'amnesia infantile (i ricordi dei primi anni di vita sono generalmente inaccessibili), il graduale declino (col tempo i ricordi si assottigliano), la replicazione del sufficiente.

Se dovessimo sintetizzare la funzione principale della memoria autobiografica si potrebbe affermare che essa non coincide con la conservazione accurata di tutti gli eventi della vita, piuttosto con la registrazione degli eventi salienti (Conway e Pleydell-Pearce 2000) che includono i temi più importanti dell'individuo, a tal punto da diventare "autodefinitivi" (Singer *et al.*, 2013). Quest'ultimi concorrono al sostentamento dell'identità personale perché conservano le tracce dei cambiamenti avvenuti lungo il corso della vita (Smorti e Fioretti, 2016). Questo è il motivo che spinge McAdams (2001) a parlare dei ricordi autodefinitivi della memoria autobiografica come dei componenti principali della "storia di sé".

Le emozioni giocano un ruolo cruciale nella memoria autobiografica in virtù dell'attivazione dei processi di valutazione e analisi cognitiva mediata dai «marcatori somatici» i quali, per l'appunto, "marcano" un'immagine mentale di sensazioni piacevoli o spiacevoli. I marcatori somatici sono, così come li descrive Damasio (1996), «esempi speciali di sentimenti generati a partire dalle emozioni secondarie. Quelle emozioni e sentimenti sono stati connessi, tramite l'apprendimento, a previsti esiti futuri di certi scenari».

In conclusione, alcuni ricordi si conservano più a lungo di altri perché sono più importanti, e sono più importanti perché sono maggiormente collegati ai ricordi che definiscono l'identità e la storia del sé (Smorti e Fioretti, 2016).

La memoria autobiografica inizia a svilupparsi intorno ai tre o quattro anni, quando i bambini iniziano a verbalizzare i loro ricordi, dando loro una struttura narrativa. È attraverso le "discussioni cooperative" con i genitori che i bambini interiorizzano la struttura narrativa delle conversazioni condivise, usandola per guidare il proprio ricordo di esperienze significative precedenti (Nelson e Fivush, 2004). È evidente che anche se teoricamente e metodologicamente la memoria autobiografica e la narrazione autobiografica sono distinte, in realtà convivono e lavorano in maniera interconnessa.

③ Scrittura e potenziamento della LTM

Alcuni studiosi hanno affermato che uno degli effetti più importanti della scrittura è il potenziamento della memoria a lungo termine (Long Term Memory – LTM) (Silva e Limongi, 2019). Essa possiede tre caratteristiche degne di nota: la

lunga durata, la capacità potenzialmente illimitata e la ricca rete di interconnessioni tra le varie informazioni immagazzinate (Banikowski e Mehring, 1999). La maggior parte degli psicologi cognitivi distingue tre categorie di memoria a lungo termine: semantica², episodica³ e procedurale⁴ (Banikowski e Mehring, 1999).

Al fine di analizzare tale incremento e i suoi effetti, si tende a misurare il periodo di latenza (“*latency*”) tra la presentazione di uno stimolo e l’attivazione della sua rappresentazione schematica nella LTM (Silva e Limongi, 2019). Per esempio, alcuni studi hanno analizzato la relazione tra la velocità con cui i lettori riconoscono una parola (1), l’integrazione parola-testo (2) e la comprensione del testo (3) (Perfetti e Stafura, 2014; Stafura e Perfetti, 2014; Taylor e Perfetti, 2016).

In effetti, la comprensione delle frasi richiede l’accesso alle rappresentazioni presenti nella LTM e l’integrazione di tali rappresentazioni con informazioni mantenute attivamente (Fenesi *et al.*, 2015).

Secondo il *Dual-process model* (DPM) (Galbraith, 2009; Galbraith & Baaijen, 2015; Galbraith & Torrance, 1999) sono due i processi che si attivano in seno alla produzione di un testo scritto: 1) ricorsiva della memoria semantica nella corteccia⁵ che si basa su una sintesi iniziale dei contenuti attivati – *feedback* – ulteriori sintesi; 2) la fase di scrittura vera e propria che porterebbe all’apprendimento attraverso la risoluzione di problemi, ossia la trasformazione della conoscenza di idee immagazzinate nella memoria episodica localizzata nell’ippocampo. Quindi, questo significa che i primi effetti sulla LTM sono riscontrabili nella memoria episodica (per esempio, rispetto alla capacità di discriminare se una parola è stata letta di recente).

La scrittura facilita le fasi iniziali dell’apprendimento riducendo, attraverso spunti episodici, la fase di codifica del recupero della memoria o la risposta motoria. Per questo motivo, è necessario puntare su una maggiore partecipazione corticale, che diviene indice di un consolidamento più forte della LTM. La scrittura è connessa fortemente all’attivazione della LTM tanto che la grammatica e la semantica possono favorire una scrittura più fluida mentre, al contrario, una lettura povera comporta una minore attivazione della LTM (Fenesi *et al.*, 2015). Peraltro, ciò è stato confermato anche da altri studi che hanno dimostrato che la LTM è fondamentale per il recupero delle regole grammaticali e l’automonitoraggio ricorsivo per promuovere l’abilità di scrittura di alto livello (Kellogg, 1996; 1999; McCutchen, 1996; Swanson e Berninger, 1994). Per questi motivi, l’esperienza didattica, di cui si discute nel presente contributo, punta sul dispiego della scrittura, in chiave autobiografica; questa, grazie alle informazioni contenute nella memoria a lungo termine, può garantire l’accuratezza in fase di costruzione dei programmi educativi personalizzati.

² Talvolta chiamata memoria dichiarativa, contiene i fatti e le informazioni generalizzate che conosciamo; concetti, principi o regole e il modo in cui utilizzarli.

³ È la memoria delle esperienze personali.

⁴ È la capacità di ricordare come si fa qualcosa, soprattutto un compito fisico.

⁵ Infatti, in termini neurofisiologici, la memoria episodica influenza il consolidamento (corticale) della memoria semantica, attraverso l’attività dell’ippocampo (Ketzer, Morkonda e O’Reilly, 2013; Schapiro *et al.*, 2017).

4 Un modello di scrittura delle “storie di vita” in classe

Una delle tendenze più interessanti della ricerca pedagogica attuale è quella che guarda alla flessione del processo di scrittura all’interno delle pratiche formative. In pedagogia la scrittura narrativa occupa uno spazio sempre più centrale, pratico e teorico: essa è strumento di formazione (personale, professionale), segnale di trasformazioni storico-culturali, ma anche un’occasione di “cura di sé” (Foucault, 1985), avente un ruolo cardine nella costituzione di ogni personale “adulità” (Knowles, 1996). Non solo, dunque, la scrittura come strumento per sollecitare attenzione, motivazione e percezione di sé presso gli alunni, in modo precipuo gli adolescenti, più avvezzi a comunicare il loro mondo attraverso il segno scritto (manualmente o digitalmente) (Boschi, 2023; Cossali e Rampani, 2023), ma anche come mezzo per attivare la meta-riflessione degli insegnanti rispetto alla relazione educativa e alla loro capacità di documentare sapientemente la didattica (Giaconi *et al.*, 2021; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023).

Questo secondo aspetto appare particolarmente rilevante dal momento che affianca la scrittura da mero *medium* espressivo, volano di estrinsecazione della propria libertà e del proprio vissuto esistenziale, connotandola come dispositivo di collazione mnemonica ragionata delle esperienze e delle pratiche pedagogico-didattiche.

Scrittura descrittiva, sistematica, progettata; scrittura prevalentemente narrativa, a tratti, autobiografica, che ci consente non solo di raccontare la realtà, ma addirittura di costruirla, di conoscerla, di modificarne il ricordo dentro di noi.

In particolare, Bruner (1987) afferma che scrivere di sé, autobiograficamente, equivale ad appropriarsi di questo sé e, pertanto, la scrittura è allo stesso tempo una conquista emotiva, linguistica e cognitiva. D’altro canto, già Vygotskij nel 1934 aveva osservato che la scrittura è una funzione linguistica che si distingue dal discorso orale, dal parlato, tanto per caratteristiche strutturali quanto per modalità di funzionamento cognitivo. Ciò è avvalorato, parimenti, dal punto di vista di Duccio Demetrio (2002; 2003; 2018) che opportunamente sottolinea come, nel caso specifico dell’autobiografia, chi scrive mette a segno un’analisi di se stesso che è, allo stesso tempo, un’analisi del mondo in cui è immerso; il tutto con un tempo che è più *kairos* che *chronos*, tempo interiore, soggettivo, piuttosto che tempo esteriore e convenzionale.

Sulla scorta di tali riferimenti teorici e a partire dai modelli narrativi offerti da Bruner e da Demetrio, è possibile considerare le “storie di vita” come uno strumento di scrittura piuttosto efficace in ambito educativo e formativo.

De Angelis (2023, pp. 436-439) spiega come il valore delle storie di vita sia duplice quando applicato alla formazione dei docenti. Da una parte, esse consentono agli insegnanti di visualizzare una sorta di mappa diegetica delle dimensioni esistenziali di alunni e famiglie, immersi nel complesso mondo della disabilità. Dall’altra parte, lo strumento della scrittura narrativa con taglio autobiografico diviene atto documentale fondante per registrare passaggi e scelte chiave nell’*iter*

professionale del docente. A ciò si aggiunga che i tempi e i ritmi distesi, propri del narrare e, certamente, dello scrivere, consentono una più oculata riflessione sull'azione didattica e una migliore auto-riflessione sulle proprie pratiche metodologiche. Il racconto di sé, come sottolinea Striano (2005), comporta, altresì, la possibilità di mettere a fuoco il proprio progetto personale e professionale contenitore di interessi, motivazioni e attitudini, garantendo un principio di continuità esistenziale rispetto alla partecipazione a contesti sociali diversificati e in continuo cambiamento.

Appare chiaro come la scrittura narrativa si collochi, qui, sul duplice asse della meta-riflessione e della memoria, inscrivendosi pienamente nel quadro delle ricerche neuroscientifiche che indagano tanto i dispositivi mnemonici quanto quelli sottesi alla produzione linguistica scritta.

Diversi gli studi che sottolineano l'importanza di alcune strategie di implementazione della abilità di scrittura, già a partire dal contesto scolastico, quali fornire *feedback*, coinvolgere gli studenti in attività preparatorie di scrittura narrativa, esplicitare gli obiettivi cui la scrittura debba tendere e fornire ricche batterie esemplificative (Graham e Harris, 2016).

Immaginare una progettazione didattica che sfrutta il potenziale delle storie di vita significa progettare un percorso che punta al miglioramento della comprensione della propria vita. Infatti, l'espedito autobiografico permette di rappresentare la nostra vita, a noi stessi e agli altri, sotto forma di narrazione (Bruner, 2007, p. 53). In questo senso, si utilizzano le storie di vita in termini di "narrazione come modo di pensiero e come veicolo per fare significato" (Bruner, 2007, p. 52).

Il modello di riferimento per la scrittura delle storie di vita utilizzato volge lo sguardo all'impostazione di Graham (2018), secondo cui contenuto e stile di scrittura si modellano sulla base delle risorse cognitive perché, quando si scrive, si applicano precisi meccanismi di controllo (attenzione, memoria di lavoro e controllo esecutivo) nell'attraversare le diverse fasi della produzione scritta: pianificazione, redazione, revisione, *editing* e nell'attivare quei tipi di scrittura che, più segnatamente, influenzano la memoria a lungo termine. In particolare, è opportuno valorizzare le strategie di pianificazione, revisione e modificazione del testo scritto, le quali possono fungere da schemi di controllo esecutivo nel dirigere e organizzare la propria attenzione e le proprie risorse cognitive mentre si scrive, non senza lasciare uno spazio all'espressività e originalità del soggetto.

Nell'ultimo ventennio, la stessa creatività di scrittura è stata studiata con la fMRI nei contesti di produzione di storie e creazione di poesie; detti studi hanno messo in evidenza come l'uso del linguaggio creativo differisca dall'elaborazione del linguaggio comune rispetto alla lateralizzazione del cervello. La ricerca di Howard-Jones *et al.* (2005) rende conto del fatto che durante la scrittura creativa di una storia, si attivano sia le circonvoluzioni cerebrali sia la corteccia cingolata anteriore. Si tratta di un modello di attivazione per cui quanto viene recuperato dalla memoria episodica ha maggiori possibilità di essere trasferito alla memoria di lavoro. Secondo alcuni studi recenti di *neuroimaging*, la scrittura creativa può

essere associata a un'ampia gamma di regioni del cervello, con effetti significativi di dominanza emisferica che possono variare sia in base alle condizioni sperimentali sia al livello di competenza del soggetto (Chen *et al.*, 2020).

A partire da tali considerazioni, si presenta qui un modello di costruzione di storie vita calato all'interno della progettazione didattica e promosso con 359 docenti specializzandi per le attività di sostegno frequentanti il Corso di "Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali", nei cicli VI, VII e VIII, presso l'Università degli Studi di Palermo, nel triennio 2020-2023.

Il modello è pensato per l'intero gruppo classe, in una prospettiva dichiaratamente inclusiva, in cui vengono descritti gli interventi integrati predisposti per la classe, ove vi sia la presenza di uno o più alunni con bisogni educativi speciali. In quest'ottica, il pensare insieme narrativamente crea uno spazio-tempo per la co-costruzione di uno sfondo integratore facilitante dove poter inserire, affrontare e superare gli ostacoli (Berlini e Canevaro, 1996).

Tale modello affonda le basi nella programmazione di contesto e mira a promuovere l'apprendimento e il successo formativo di tutti gli alunni e, diversamente dalla logica del PEI, si rivolge al gruppo e non al singolo alunno, pur tenendone in considerazione le specificità. Esso è composto da cinque parti: profilo del gruppo, storia di vita, piano degli obiettivi, strumenti di valutazione, attività e piano di conduzione, *feedback* e documentazione didattica.

La prima parte, di tipo esplorativo o, più, propriamente diagnostico, è centrale nel discorso delineato. Attraverso essa, infatti, si propone di accostare alla costruzione del profilo del gruppo e a dati di natura tecnica le storie di vita. Tale passaggio metodologico riflette la necessità di creare un *background* che scandaglia nel profondo le caratteristiche qualitative della persona e del gruppo. Le storie di vita del gruppo classe offrono, infatti, la possibilità di rendere giustizia agli aspetti evolutivi, personali e sociali (*life story*⁶). L'insegnante ha il compito di decodificare e descrivere in maniera nitida e dettagliata il profilo del gruppo, onde poter stilare un *teaching design*⁷ calibrato.

Le restanti quattro parti del modello di progettazione delineano i tradizionali *step* del processo di ipotesi progettuale.

Per garantire la visione d'insieme sul modello di progettazione di attività di didattica sensoriale proposto si rimanda alla tabella 1.

PARTI	DENOMINAZIONE E CONTENUTI
1	<p>PROFILO DEL GRUPPO</p> <p>Dati personali: numero degli alunni, fascia d'età, contesto familiare, alunni con BES (tipologia), pre-requisiti relativi alla/e disciplina/e oggetto della progettazione didattica, competenze coinvolte, talenti da condividere.</p>

⁶ Di *Life History* si parla, invece, quando il *focus* è posto su un aspetto specifico della vita di una persona (Benvenuto, 2015).

⁷ A tal proposito si rimanda a: Meyer A., Rose D. e Gordon D. (2014); Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (Eds.) (2012); Gagné R.M., Wager W.W., Golas K.C., Keller J. M., Russell J.D. (2005).

2	<p>STORIE DI VITA</p> <p>Descrizione narratologica del gruppo classe con particolare riferimento agli alunni con BES presenti, dei quali si esplicitano potenzialità e limiti rispetto alle aree: motoria, sensoriale, cognitiva, linguistico-comunicativa, affettivo-relazionale.</p> <p>Tre momenti per la stesura delle storie di vita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>pianificazione</i>, 2) <i>stesura</i>, 3) <i>revisione</i>. <p>PIANO DEGLI OBIETTIVI⁸</p> <p>Suddivisi in 3 sezioni⁹:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a lungo termine; • a medio termine; • a breve termine.
3	<p>STRUMENTI DI VALUTAZIONE¹⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prove strutturate; • prove semi-strutturate; • prove tradizionali; • prove non tradizionali.
4	<p>ATTIVITÀ E PIANO DI CONDUZIONE</p> <p>Individuazione dei materiali e degli strumenti più adatti per tradurre i contenuti disciplinari in attività accessibili a tutti:</p> <p>tipologia;</p> <p>contenuti;</p> <p>competenze;</p> <p>metodologie;</p> <p>gestione della classe;</p> <p>strumentazione/materiali;</p> <p>spazi e tempi;</p> <p>prodotto/i finale/i.</p>
5	<p>FEEDBACK E DOCUMENTAZIONE DIDATTICA</p> <p>Riflessione <i>ex post</i> sul processo apprenditivo e sulla congruenza tra lettura diagnostica del gruppo classe e reale raggiungimento degli obiettivi mediante l'azione didattica prevista.</p>

⁸ Laddove vi siano componenti con bisogni speciali nel gruppo, è utile assumere gli obiettivi a breve termine come se fossero a medio termine, segmentandoli in sotto-obiettivi semplificati (obiettivi minimi).

⁹ Tali obiettivi devono essere osservabili, misurabili, verificabili; pertanto, è opportuno articularli su tre livelli secondo uno schema gerarchico: *a lungo termine* (con carattere maggiormente ideale), *a medio termine* (con carattere più pratico), *a breve termine* (con carattere operativo, ovvero obiettivi che possono tradursi immediatamente in attività, azioni, compiti).

¹⁰ In presenza di disabilità sensoriali, è bene prediligere prove basate sull'uso del canale vicariante rispetto alla disabilità *target* (per esempio, prove scritte nel caso di ipoacusia o sordità severa, prove orali nel caso di ipovisione o cecità totale); le prove strutturate, semi-strutturate o tradizionali possono essere supportate dalla mediazione dell'assistente alla comunicazione o dal ricorso a mediatori comunicativi quali LIS o Braille.

	<p>Questa fase riguarda non tanto il gruppo classe quanto piuttosto la progettazione la cui efficacia va verificata e documentata anche a partire da alcune domande guida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gli obiettivi stabiliti si sono dimostrati validi e funzionali per il gruppo? 2. L'attività si è rivelata efficace per il raggiungimento degli obiettivi prefissati?
--	---

Tabella 1. "Quadro progettuale".

Così come anticipato precedentemente, particolare enfasi, all'interno di tale *format*, viene posta alla lettura diagnostica iniziale del gruppo classe attraverso una duplice azione che faccia convergere elementi sintetici ed elementi analitici.

Accanto al "Profilo del gruppo", quadro tecnico e succinto recante i tratti essenziali del gruppo, il docente è chiamato a stilare la "storia di vita" della classe, affidando a un vero e proprio esercizio di scrittura narrativa la ricostruzione del percorso del gruppo, con uno sforzo mnemonico atto a ripercorrere i tratti salienti del vissuto di ciascuno e a restituirli attraverso il gesto di scrittura.

Questo passaggio può essere articolato in tre momenti: 1) *pianificazione*, 2) *stesura*, 3) *revisione*.

Nella fase di *pianificazione*, il docente analizza i dati già esplicitati attraverso il profilo del gruppo e, contestualmente, raccoglie, documentandoli, fatti ed eventi che hanno caratterizzato la vita della classe onde, poi, creare nuovi legami e connessioni tra informazioni ed esperienze, attraverso schemi, scalette o mappe.

Si passa, quindi, al momento della *stesura* in cui ciò che si comunica non solo favorisce il delinearci della effettiva fisionomia del gruppo, ma contribuisce a consolidare e a perfezionare la pratica didattica, grazie alla riflessione sui processi, all'autocritica, alla ricognizione metacognitiva delle proprie azioni e scelte.

In ultima battuta, il momento della *revisione* implica il controllo delle connessioni logico-concettuali tra i dati, la verifica della rispondenza tra testo scritto ed obiettivi iniziali e la correzione di eventuali refusi e/o imperfezioni stilistiche.

La storia di vita del gruppo classe permette al docente di entrare nei vissuti del singolo e del gruppo contemporaneamente e di meglio identificare bisogni educativi e metodologie adeguate per promuovere il cambiamento negli alunni, tanto da ipotizzare percorsi educativo-didattici sempre più vicini alla realtà del singolo e dell'intero gruppo.

Di fatto, la scrittura è un comportamento appreso, a differenza del parlato che è un comportamento naturale. Inoltre, scrivere è un processo artificiale piuttosto lento che presume l'assenza immediata dell'interlocutore, prende corpo attraverso lo scritto e riemerge dalla memoria dello scrivente con il suo portato di dati espliciti e impliciti che, inesorabilmente, affiorano.

Scrivere consente di registrare un prodotto visibile e tangibile, il che determina, probabilmente, un maggiore coinvolgimento motivazionale del soggetto; e

poiché essa incorpora in sé, allo stesso tempo, processo e prodotto dello scrivere, costituisce una delle vie più immediate di rappresentazione del mondo nonché uno degli strumenti più poderosi di apprendimento (Emig, 1977, pp. 123-124).

Il docente, impegnato nello stilare la storia di vita del gruppo, è chiamato a fare memoria del percorso della classe, articolato in eventi e fatti che dovranno ricomporsi secondo una sequenza cronologica, e, allo stesso tempo, emotivo-affettiva. E mentre tale storia prende corpo sulla scia delle parole, si fa strada anche la memoria del camminamento personale e professionale del docente, la cui storia di vita inevitabilmente incrocia quella degli alunni.

Secondo gli studi pilota di Luria e Yudovich (1971), il ritmo lento della scrittura imprime la medesima andatura all'apprendimento, incoraggiando il viaggio mnemonico e lo spostamento tra passato, presente e futuro. La scrittura, in altre parole, collega le fasi diacroniche della nostra esperienza in un continuo circuito di analisi (scomposizione di eventi e fatti) e sintesi (ricomposizione in nuovi amalgami crono-esperienziali). La scrittura ha una dimensione epigenetica; essa muta nel tempo e, con essa, gli schemi di pensiero, i quali, a loro volta, sono modificati dalla scrittura stessa.

E nella formazione dei formatori, di coloro che, per professione, sono chiamati a prendersi cura di altri soggetti, essa ha il potere di spezzare il circolo vizioso di stereotipie e pregiudizi per portare luce laddove modelli e principi operano in modo quasi inconscio.

Riferimenti bibliografici

- Ackerman J.M. (1993). The Promise of Writing to Learn. *Written Communication*, 10(3), pp. 334-370. <https://doi.org/10.1177/0741088393010003002>.
- Anderson J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Arnold K.M., Umanath S., Thio K., Reilly W.B., McDaniel M.A., Marsh E.J. (2017). Understanding the Cognitive Processes Involved in Writing to Learn. *Journal of Experimental Psychology-Applied*, 23(2), pp. 115-127. <https://doi.org/10.1037/xap0000119>.
- Banikowski A.K., Mehring T.A. (1999). Strategies to enhance memory based on brain-research. *Focus on Exceptional Children*, 32(2), pp. 1-16.
- Barone L. (Ed.) (2009). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. In *Stili e metodi della ricerca educativa*. Vol. 1. Roma: Carocci.
- Berlini M.G., Canevaro A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 15, n. 25, pp. 435-460.

- Boschi C. (2023). Self-Narration to the Other in Educational Practice. La narrazione del sé all'Altro nella prassi educativa. *Formazione & insegnamento*, XXI, 1, pp. 38-44.
- Bowers J.S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), pp. 600-612. <https://doi.org/10.1037/rev0000025>
- Britton, J. (1980). Shaping at the point of utterance. In A. Freedman e I. Pringle (Eds.). *Reinventing the rhetorical tradition* (pp. 61-66). Conway, AR: L & S. Books for the Canadian Council of Teachers of English.
- Bruner J.S. (1987; 2007). *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.
- Chen Q., Beaty R.E., Qiu J. (2020). Mapping the artistic brain: Common and distinct neural activations associated with musical, drawing, and literary creativity. *Hum Brain Mapp*, 41, pp. 3403-3419.
- Conwa M., Pleydell-Pearce C. (2000). *The construction of autobiographical memories in the self-memory system*. *Psychological Review*, 107, pp. 261-288.
- Cossali S., Rampani A. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 27, n. 67.
- Damasio A.R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 351(1346), pp. 1413-1420.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2000). *L'educatore auto(bio)grafico*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (2002). *Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
- Demetrio D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti: inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2018). L'illusione autobiografica. Scrittura di sé ed esperienza del limite. *Educazione sentimentale*, 30, pp. 23-35. <https://doi.org/10.3280/EDS2018-030005>.
- Emig J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), pp. 122-128.
- Fenesi B., Sana F., Kim J.A., Shore D.I. (2015). Reconceptualizing working memory in educational research. *Educational Psychology Review*, 27, pp. 333-351.
- Foucault M. (1985). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Gagné R.M., Wager W.W., Golas K.C., Keller J.M., Russell J.D. (2005). *Principles of instructional design*. Wiley.
- Galbraith, D. (2009). La scrittura come scoperta. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II 6 - Teaching and Learning Writing*, 5-26. <https://doi.org/10.1348/978185409X421129>.
- Galbraith D., Baaijen V.M. (2015). Il conflitto nella scrittura: Azioni e oggetti. In G. Cislaru (a cura di). *Writing(s) at the crossroads: the process/product interface* (pp. 253-276). Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/z.194.13gal>.
- Galbraith D., Torrance M. (1999). La scrittura come processo costitutivo di conoscenza. In *Sapere cosa scrivere* (pp. 137-157). Amsterdam, NL: Amsterdam University Press.

- Giacconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei A., Caldarelli A., Capellini S.A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 7-21.
- Graham S. (2018). The writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53, pp. 258-279.
- Graham S., Harris K.R. (2016). Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), pp. 77-84.
- Guillén J.C. (2021). *Neuroeducazione in classe. Dalla teoria alla pratica*. Roma: Il Bruco farfalla.
- Gurrado M. (2012). Capire la scrittura: l'apporto delle scienze cognitive. *Gazette du livre médiéval*, 58(1), pp. 37-50.
- Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (Eds.) (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford press.
- Howard-Jones P.A., Blakemore S.J., Samuel E.A., Summers I.R., Claxton G. (2005). Semantic divergence and creative story generation: An fMRI investigation. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 25(1), pp. 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.05.013>.
- Howard-Jones P.A., Varma S., Ansari D., Butterworth B., De Smedt B., Goswami U., Thomas M.S.C. (2016). The principles and practices of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), pp. 620-627. <https://doi.org/10.1037/rev0000036>.
- Kellogg R.T. (1996). A model of working memory in writing. In C.M. Levy e S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Mahwah: Erlbaum.
- Kellogg R.T. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance e G. Jeffery (Eds.). *The cognitive demands of writing* (pp. 143-161). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ketz N., Morkonda S.G., O'Reilly R.C. (2013). Theta Coordinated Error-Driven Learning in the Hippocampus. *Plos Computational Biology*, 9(6), e1003067. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003067>.
- Klein P.D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), pp. 203-270. <https://doi.org/10.1023/A:1021913217147>.
- Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Luria A.L., Yudovich A. (1971). *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*. Baltimore: Penguin; ed. Joan Sirnon.
- McAdams D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, pp. 100-122.
- McCutchen D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, pp. 299-325.

- Meyer A., Rose D., Gordon D. (2014). *Universal Design of Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Neisser U. (1976). *Conoscenza e realtà* (trad. it. 1981). Bologna: il Mulino.
- Nelson K., Fivush R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), pp. 486-511.
- Olive T. (2012). Working memory in writing. *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, pp. 485-503.
- Pennebaker J.W., Seigel J.D. (1999). Forming a story: the health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55, pp. 1243-1245.
- Perfetti C.A., Stafura J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), pp. 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.
- Perla L., Schiavone N., Vinci V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 8, pp. 145-161.
- Sarica H.Ç., Usluel Y.K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, pp. 298-309.
- Schank R.C., Abelson R.P. (1995). Knowledge and memory: The real story. In R.S.Wyer (Ed.). *Knowledge and memory: The real story* (pp. 1-85). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schapiro A.C., Turk-Browne N.B., Botvinick M.M., Norman K.A. (2017). Complementary learning systems within the hippocampus: a neural network modelling approach to reconciling episodic memory with statistical learning. *Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences*, 372(1711). <https://doi.org/10.1098/rstb.2016.0049>.
- Silva A.M., Limongi R. (2019). Writing to learn increases long-term memory consolidation: A mental-chronometry and computational-modeling study of “Epistemic writing”. *Journal of Writing Research*, 11(1), pp. 211-243.
- Singer J.A., Blagov P., Berry M., Oost K.M. (2013). Self-defining memories, scripts, and the life story: narrative identity in personality an psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), pp. 569-582.
- Smorti A., Fioretti C. (2016). Why narrating changes memory: a contribution to an integrative model of memory and narrative processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, pp. 296-319.
- Solso R.L , MacLin M.K. (2007). *Cognitive Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Stafura J.Z., Perfetti C.A. (2014). Word-to-text integration: Message level and lexical level influences in ERPs. *Neuropsychologia*, 64, pp. 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.09.012>.
- Striano M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali*, 3(3).
- Swanson H.L., Berninger V. (1994). Individual differences in children’s working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, pp. 358-385.

- Taylor J.N., Perfetti C.A. (2016). Eye movements reveal readers' lexical quality and reading experience. *Reading and Writing*, 29(6), pp. 1069-1103. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9616-6>.
- Terry A.V. (2009). *Spatial Navigation (Water Maze) Tasks*. In J.J. Buccafusco (eds.). *Methods of Behaviour Analysis in Neuroscience*. Boca Raton, London NY, Washington: CRCR Press, pp. 153-165.
- Willingham D.T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula* (vol. 34). Barcellona: Graó.

EdEn-Med Cambiastile: scrivere la sostenibilità nell'era digitale

Giuseppa Cappuccio*, Lucia Maniscalco**

Riassunto: La scrittura digitale oggi sembra aver assunto un nuovo significato nonostante la scuola continui a mantenere un distacco dalla tecnologia, tanto da portare i ragazzi a vivere la loro vita privata immersa nel mondo digitale e a contrapporla alla vita scolastica, caratterizzata da una scrittura tradizionale (Prensky, 2001). Le tecnologie rappresentano un bagaglio di abilità e competenze per fronteggiare le sfide odierne ed esercitare una cittadinanza attiva (Alessandrini, 2007). Queste oltrepassano la forma trasmissiva delle informazioni per inserirsi in un spazio educativo che va al di fuori del contesto classe e favoriscono un apprendimento in ottica *lifelong learning*, così come richiesto dall'Agenda 2030.

Il contributo presenta l'indagine pilota che ha caratterizzato la realizzazione della APP *EdEn-Med CambiaStile*, strumento per studenti di scuola secondaria di primo grado volto alla acquisizione dei contenuti dell'Agenda 2030 e delle principali tematiche ambientali contenute nella guida pedagogico-didattica rivolta ai docenti, entrambi prodotti all'interno del progetto transnazionale Italia-Tunisia *EdEn-Med*, concluso a dicembre 2023 e di cui Unipa è stato partner. L'intento della APP è rendere i contenuti teorici e le criticità individuate dagli esperti più fruibili e concretamente realizzabili. Per garantire la attendibilità e validità dei contenuti e delle attività proposte dall'app sono stati coinvolti 130 alunni e 26 docenti di scuola secondaria di primo grado della città di Agrigento che hanno partecipato al progetto EdEn-Med.

Parole chiave: scrittura tradizionale, scrittura digitale, nativi digitali, sostenibilità, strumento tecnologico digitale.

English title: EdEn-Med in restyling: how to write sustainability in the digital age

Abstract: Today, digital writing seems to have taken on a new meaning despite the fact that schools continue to maintain a detachment from technology, leading young people to live their private lives immersed in the digital world and contrasting it with school life, characterised by traditional writing (Prensky, 2001). Technologies represent a store of skills and competences for facing today's challenges and exercising active citizenship (Alessandrini, 2007). They go beyond the transmissive form of information to fit into an educational space that goes beyond the classroom context and promotes lifelong learning, as called for in Agenda 2030.

This contribution presents the pilot investigation that characterised the design of the EdEn-Med CambiaStile APP, which offers secondary school students the opportunity to acquire the contents of the 2030 Agenda and of the main environmental issues contained in the pedagogical-didactic guide addressed to teachers, both created within the transnational Italy-Tunisia project, which ended in December 2023 and in which Unipa was a partner. The aim of the APP is to make the theoretical contents and critical issues identified by the experts more usable and practically feasible. In order to guarantee the reliability and validity of the contents and activi-

* Università di Palermo. Email: giuseppa.cappuccio@unipa.it.

** Università di Palermo. Email: lucia.maniscalco@unipa.it.

Il contributo esito del lavoro congiunto delle due ricercatrici è così suddiviso: G. Cappuccio è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1., 1.1 e 1.2; L. Maniscalco è autrice dei paragrafi 1.3, 2., 2.1, 2.2.

ties proposed by the app, 26 secondary school teachers from Agrigento who participated in the EdEn-Med project were involved.

Keywords: Traditional writing, digital writing, digital natives, sustainability, digital technology tool.

1 Introduzione

Nei decenni scorsi, la ricerca sulla scrittura si è concentrata sulla comprensione dei processi di scrittura piuttosto che sull'analisi dei prodotti di scrittura; molti dei primi studi sulla scrittura e i *media* digitali si sono concentrati sulla individuazione delle differenze tra la composizione con le tecnologie tradizionali (carta e penna) e quella con i *word processor*, sia per gli scrittori esperti sia per quelli inesperti.

Con i *media* digitali si opera il passaggio da una società monosensoriale a una società multisensoriale che esige l'affermazione di nuove competenze e un impianto multidimensionale per decodificare le molteplici forme comunicative disponibili (Morcellini, 2005). Nel 2003 Eco scriveva ciò che si è verificato: "i nuovi strumenti agiranno nel contesto di una umanità profondamente modificata, sia dalle cause che hanno provocato l'apparire di quegli strumenti che dall'uso degli strumenti stessi" (Eco, 2003, p. 30). In questa cornice epistemologica, si assiste alla trasmutazione dalla *literacy* alla *transliteracy* in cui le innovazioni tecnologiche operano una modifica nella semiosfera afferente all'insieme dei significati attribuiti ai segni, alle immagini e ai testi (Mininni, 2004). La *transliteracy* è la capacità di leggere, scrivere e interagire attraverso una gamma di piattaforme/canali, strumenti e *media* (dal linguaggio all'oralità attraverso la scrittura a mano, la stampa, la TV, la radio, i film, i *social network*) (Thomas, 2005). Non basta conoscere i dispositivi digitali, ma "bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze" (Morin, 2001, p. 14).

L'apprendimento della scrittura comincia sin dalla tenera età per sfruttare la notevole plasticità cerebrale e mentale e risulta quasi un imperativo biologico dell'individuo che è spinto ad apprendere i simboli che animano il luogo di appartenenza per decifrarne il senso (Travaglini, 2019).

È importante riflettere sul ruolo della scrittura tradizionale in un mondo dove la scrittura digitale sta assumendo un nuovo e diverso significato, e su come entrambe possano integrarsi e trasformare la comunicazione sociale e i suoi effetti in campo educativo.

L'obiettivo della scuola è assicurare il successo formativo a ogni studente, garantendone il raggiungimento delle competenze e dell'autonomia, attraverso l'utilizzo di qualsiasi strumento. In questo contesto la tecnologia rappresenta uno strumento di facilitazione per l'atto educativo e per l'attività scolastica.

Nelle Indicazioni Nazionali e nei Nuovi Scenari pubblicati dal MIUR (2018) si esplica quanto sia di fondamentale importanza formare cittadini digitali capaci di pensare e agire in modo sostenibile. Le tecnologie rappresentano un importante

mezzo di riflessione per la scuola e le comunità scolastiche in grado di offrire un bagaglio di abilità e competenze per fronteggiare le sfide odierne ed esercitare una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile (Alessandrini, 2007). Attraverso il “touch” gli studenti hanno la possibilità di fare esperienze di crescita, di stimolo e di apprendimento, attraverso occasioni di gioco, che sviluppano la capacità di comprendere le relazioni spaziali.

Il presente contributo presenta l'indagine pilota svolta nell'a.a. 2022-2023 che ha caratterizzato la progettazione e realizzazione della APP *EdEn-Med Cambiastile* con l'obiettivo di creare un ambiente digitale in cui gli studenti possono acquisire i contenuti dell'Agenda 2030 e delle principali tematiche ambientali contenute, e che è la trasposizione digitale, destinata agli alunni di scuola secondaria di primo grado, della guida pedagogico-didattica rivolta ai docenti all'interno del progetto transnazionale Italia-Tunisia che si è concluso a dicembre 2023 e in cui Unipa è stato *partner*. L'intento dell'app è quello di rendere i contenuti teorici e le criticità individuate dagli esperti, più fruibili, concretamente realizzabili e diretti per innescare processi educativi “sostenibili”. Per garantire la attendibilità e validità dei contenuti e delle attività proposte dall'app, nonché l'impianto visivo e anche accattivante di tutto il sistema, sono stati coinvolti 26 docenti di scuola secondaria della città di Agrigento che hanno partecipato al progetto EdEn-Med.

2 Quadro teorico

La scrittura tradizionale

La scrittura a scuola, oggi, rischia di essere considerata una richiesta obsoleta e troppo difficile per i nostri studenti, perché poco praticata, e perché forse richiesta per assolvere solo a una funzione di valutazione finale e non come percorso e risorsa per organizzare meglio il pensiero e il piano comunicativo.

Gli studi nazionali e internazionali sottolineano che la scrittura insegnata all'interno dei nostri *curricula* didattici è una scrittura accademica, cioè la forma scritta di un linguaggio accademico per la comunicazione tra insegnanti e allievi. La scrittura accademica è senza uditore; infatti, l'insegnante legge, ma allo scopo di valutare, mentre lo studente non scrive veramente per l'insegnante, ma per un lettore virtuale che deve essere messo in grado, grazie al carattere esplicito di lessico, sintassi e organizzazione testuale, di capire ciò che è stato scritto (Olson, 2014).

La scrittura viene considerata un'abilità in stretta correlazione con la lettura; tuttavia, lettura e scrittura si divaricano nel percorso di apprendimento; infatti, la lettura, intesa come abilità di decodifica di un testo, si apprende piuttosto rapidamente mentre la comprensione dei testi si rafforza nel tempo quanto più si mette in pratica tale abilità.

L'uso della scrittura spesso si esaurisce terminato il percorso scolastico, non solo per mancanza di occasioni, quanto perché scrivere è cognitivamente più faticoso: infatti, si richiede il coordinamento di molteplici processi – di ricerca e

scelta di conoscenze nella memoria, di pianificazione, di revisione – che, in particolare per gli scrittori inesperti, è reso complesso dalle limitate possibilità della memoria di lavoro (McCutchen, Teske, Bankston, 2008).

Appare, dunque, particolarmente complesso il compito di trovare un nuovo e diverso significato alla scrittura nella scuola.

La competenza nella scrittura è necessaria per rafforzare la conoscenza della lingua da parte degli studenti e per conservare le conoscenze precedentemente apprese (Harmer, 2004; Ibnian, 2011). Numerosi studi confermano che tale competenza è percepita dagli studenti come molto complessa (Graham, 2023; Graham, Ciullo e Collins; Shahzadi et Al., 2024, Steiss *et al.* 2024); tuttavia, è molto importante che siano in grado di comunicare attraverso un testo scritto. La scrittura è strettamente connessa alla costruzione del pensiero e del ragionamento e le operazioni richieste dalla produzione del linguaggio scritto quali l'elaborazione e la strutturazione di una serie di connessioni di senso e formali volte a tessere la rete semantica e la struttura del testo sono difficilmente scindibili dalle operazioni legate all'apprendimento e all'acquisizione ed elaborazione della conoscenza (Zhu *et al.*, 2024).

I messaggi di chi scrive devono essere espressi in modo corretto e appropriato nei testi. Indrilla e Ciptaningrum (2018) sostengono che la scrittura sia il modo in cui le persone comunicano i propri pensieri o sentimenti agli altri.

In Italia, già in numerosi contributi, si sottolinea la necessità di scardinare la centralità e prevalenza di alcune forme troppo generiche e poco autentiche di scrittura scolastica. La critica al predominio e unicità del *tema* come scrittura della tradizione e poco utile alla promozione di diverse forme di scrittura, era volta alla promozione di un'educazione linguistica attenta alla variabilità dei destinatari, alle diverse funzioni comunicative nella scrittura e nell'oralità e all'attivazione di diversi processi cognitivi (De Mauro *et al.*, 1993; Cisotto e Gruppo RDL, 2015).

A tali considerazioni e analisi si collega l'indagine IEA-IPS, a carattere nazionale e internazionale, che, negli anni Ottanta del secolo scorso, ha promosso non solo un piano di rilevazione sul campo ma nello stesso tempo una riflessione sulla competenza di scrittura per la scuola. Ciò ha ampliato il campo delle scritture a scuola nell'ottica di una maggiore flessibilità e funzionalità della lingua come strumento di espressione e di comunicazione (Benvenuto, 2022).

Oramai da anni, nell'ambito dell'educazione linguistica, si fa spesso riferimento a una tipologia testuale particolarmente utile per addestrare gli allievi alla comprensione e produzione testuale. È la tipologia costruita su basi funzionali-cognitive, mediante la combinazione di due parametri relativi: alle macrofunzioni comunicative che presiedono alla costituzione dei testi e alle matrici o processi cognitivi loro correlati. È possibile cioè adottare la tipologia funzionale-comunicativa che distingue i tipi testuali in descrittivi, narrativi e argomentativi (si tratta di una tipologia basica e universale – reperibile in tutte le lingue e culture – che registra l'accordo di un grande numero di studiosi); e, insieme, è opportuno associare tali tipi a precise matrici cognitive.

Nell'era digitale gli studenti richiedono di sviluppare e praticare altre forme

di scrittura per aumentare le dimensioni comunicative e creative. Il compito degli insegnanti, allora, non consiste nel rendere piacevoli i compiti o semplificarli, bensì nel dare un valore alla scrittura scolastica, alle sue diverse forme, alla sua utilità per fini comunicativi, espressivi, sociali.

Dalla scrittura tradizionale alla scrittura digitale

La transizione dalla scrittura tradizionale a quella digitale è sicuramente dettata dall'introduzione delle tecnologie che "facilitano" la vita della persona, la quale ne risulta spesso dipendente.

La crisi pandemica ha sicuramente dato un'impennata alla sostituzione del tradizionale con il digitale, esacerbando la dipendenza dalle nuove tecnologie. Nella suddetta transizione si mantiene vivo solo l'aspetto narrativo, comunicativo, esterno e oggettivo, perdendosi del tutto quello interiore, cinestetico-corporeo e non-verbale. Pertanto, è importante considerare che tra le conseguenze dell'introduzione del mezzo digitale in sostituzione di quello a mano possa esserci la perdita di meccanismi della personalità.

Il processo di virtualizzazione della scrittura comporta una smaterializzazione e la traduce in un astratto e liquefatto composto-senza-agente, privandola di un autentico e originale creatore, un processo che si allinea a pieno ritmo alla progressiva liquefazione della postmodernità (Bauman, 2006).

Maragliano (2019) teorizza che l'adattamento ai nuovi *media* (la tastiera di un computer o quella tattile "touchscreen" di uno *smartphone* o di un *tablet*) dovrebbe avvenire in due *step*. In primo luogo, bisognerebbe prendere confidenza con la tecnologia, interiorizzarla, e quindi assimilare la codificazione di realtà che le è propria; secondo, lavorare a portare alla luce quella codificazione e coglierne le caratteristiche e i limiti, non soltanto d'ordine materiale, ma anche e soprattutto di tipo concettuale (Maragliano, 2019, p. 34).

È probabile che la tecnologia si sostituirà alla scrittura tradizionale manuale, alla quale rimarrà solo il ruolo, speriamo, di costruire il processo narrativo ed elaborare i contenuti. Si osserva una crescita delle difficoltà scritte improntate per lo più all'impersonalità grafica e imputabili a una riduzione dell'esercizio perché sostituito dall'uso massiccio della scrittura digitale (Lasch, 1987; Lowen, 1989; Filograsso, 1997; Bauman, 2006; Semi, 2007). Il contesto sociale non facilita il compito educativo perché i bambini e i ragazzi raramente sono indotti a scrivere manualmente e preferiscono i mezzi digitali rendendo quasi "anacronistica" la scrittura manuale considerata oramai una moda *vintage*.

La diffusione delle tecnologie comporta «una modificazione dei caratteri della scrittura fruita e prodotta da studenti e insegnanti in un complesso processo di transizione dallo scrivere analogico allo scrivere digitale». I dati critici su cui si è riflettuto finora non vogliono demonizzare l'uso della scrittura digitale ma indurre a riflettere sull'importanza di implementare le competenze digitali degli insegnanti e potenziare le progettazioni di *media education* dei docenti che sono

«chiamati a guidare e orientare gli studenti nel nuovo universo narrativo e linguistico del fare scuola» (Limone e Pace, 2012, p. 59).

Lo strumento che la scuola può utilizzare per implementare l'uso consapevole e critico dei *media* è la *media education* che integra i contributi delle Scienze dell'Educazione con quelli delle Scienze della Comunicazione (Rivoltella, 2015). Possedere competenze in ambito di *media education* vuol dire possedere una visione aperta e critica verso i *media* oltre che l'abilità di scrivere sui *media* e con i *media*, di produrre contenuti medialità e di utilizzarli come strumento di interazione con altri (Conte e Fornasari, 2022).

Le nuove tecnologie permettono di raggiungere i contenuti ovunque, dilatando spazi e tempi delle attività curriculari, e creano un ponte tra formale e informale (Bonaiuti, 2006) fino a poco tempo fa inconciliabile. Si parla, pertanto, di *ubiquitous learning* (Diamantini *et al.*, 2011) come l'ambiente di apprendimento quotidiano supportato da *devices* connessi alla rete, fornendo agli studenti contenuti e interazioni sempre e ovunque.

All'interno del contesto scolastico tali strumenti consentono di coniugare differenti potenzialità dei *media*, intesi come mediatori di apprendimento per sostenere i processi di apprendimento (Jonassen, 1994). Con i *media* digitali siamo proiettati verso una stimolazione multisensoriale, che esige l'affermazione di nuove competenze e un approccio multidimensionale per decodificare le molteplici forme comunicative disponibili (Morcellini, 2005). Tra le *key competences* per l'apprendimento permanente rientra la competenza digitale, ovvero un modo di porsi o di essere verso i *media* in cui la dimensione digitale diviene una delle infrastrutture portanti che la scuola deve impegnarsi a sviluppare (Marzano *et al.*, 2015). Buckingham (2007, pp. 111-112) sostiene che «l'alfabetizzazione digitale non riguarda solo la capacità di decodificare (*reading*), ma significa anche saper codificare (*writing*) i nuovi media».

Imparare a scrivere: le abilità di letto-scrittura e visuo-motorie

La scrittura a mano, durante il processo di apprendimento e dell'automazione grafomotoria, costituisce un processo importante per lo sviluppo cognitivo ed emozionale dello studente. Diverse fonti scientifiche (Lurija, 1950; Pophal, 1950; Tressoldi e Sartori, 1995) considerano la scrittura manuale un'espressione neuropsicologica che implica l'impegno di complesse strutture neuromuscolari e motorie oltre che attività connesse alla dimensione culturale in cui l'individuo vive e interagisce (Peugeot, 1979). La scrittura a mano è tanto un prodotto neuromotorio che un prodotto culturale: infatti, la mano, mossa dalla mente, costruisce un prodotto di mediazione tra l'universo individuale e il più esteso universo culturale.

La scrittura, vero e proprio linguaggio che consente all'essere umano di comunicare attraverso dei simboli visivi condivisi e abilità fine e specializzata che coinvolge processi biomeccanici, psicomotori e linguistici, potrebbe rappresenta-

re la perfetta convergenza delle abilità motorie e linguistiche. L'acquisizione della scrittura manuale è un processo lento: inizia e si sviluppa durante il primo anno della scuola primaria, successivamente progredisce e si automatizza fino all'età di nove anni (Lin *et al.*, 2015). Il modello che descrive meglio tale processo è quello di Uta Frith (1985), in cui le competenze previste per ogni fase devono essere padroneggiate per poter accedere alla fase successiva:

- prima fase, logografico-pittorica, nella quale la lettura è solo un processo associativo dove il bambino non riconosce le lettere né i suoni;
- seconda fase, pittorica, che si sviluppa verso i quattro, cinque anni, le parole vengono trattate dai due emisferi cerebrali come fossero figure; pertanto i bambini riconoscono la parola e poi la pronunciano, non possono quindi leggere correttamente parole nuove e sconosciute;
- la terza fase, logografica, consiste nell'apprendimento della conversione segno-suono;
- la quarta fase è quella alfabetica che si completa con la conoscenza del materiale alfabetico e con la messa in atto, da parte del bambino, di abilità rudimentali di segmentazione fonemica. La padronanza in questo stadio è importante ai fini della correttezza e della rapidità nella lettura.

I primi due stadi esaminano principalmente lo sviluppo delle abilità motorie e percettive e l'integrazione tra esse, mentre il terzo e il quarto stadio riguardano l'interazione tra il linguaggio e la scrittura stessa delle lettere. Berninger e colleghi (2006) sostengono che in età scolare la scrittura manuale è il risultato dell'integrazione tra il codice ortografico, il codice fonologico e il codice grafomotorio.

L'apprendimento della scrittura manuale risulta essere un processo lungo che si avvia all'età di due anni con la produzione dei primi movimenti grafici. Lo sviluppo è caratterizzato dal passaggio da movimenti reattivi dei bambini più piccoli fino a un controllo automatico dell'intera traiettoria verso i dieci anni. Con gli anni la velocità di scrittura aumenta, diminuendo il tempo necessario per scrivere l'intera parola. La scrittura grossolana dei bambini di cinque anni è caratterizzata da una successione di tratti imprecisi, molte pause e alzate di penna. La prima evoluzione avviene tra i cinque e i sette anni con un passaggio da una strategia "balistica" a una strategia basata invece su un *feedback* visivo acquisita intorno ai sette anni. Intorno ai sette, otto anni la scrittura non è ancora automatizzata e, solo successivamente ai nove, dieci anni, i bambini sono in grado di padroneggiare e personalizzare la loro scrittura (Meulenbroek e van Galen, 1988; Mojet, 1991).

Quello che si può evincere è che l'apprendimento della scrittura manuale è caratterizzato da un graduale passaggio da un controllo orientato al prodotto a un controllo orientato al processo.

3 Quadro metodologico

*Eden-MEd: Educazione ambientale per un Mediterraneo Sostenibile.
Dalla guida pedagogico-didattica alla APP*

Alcune rilevazioni scientifiche mettono in evidenza che gli insegnanti a volte rifiutano l'utilizzo delle tecnologie in classe perché temono di far perdere di significato alla propria disciplina (Bonfiglio e Picci, 2019), pur avendo di fronte strumenti che possono compensare le loro difficoltà (Cavagnero, Gallina e Grimaldi, 2011). Le tecnologie possono essere identificate come competenze strategiche per il processo di insegnamento e apprendimento, che oltrepassano la forma trasmissiva delle informazioni per inserirsi in uno spazio educativo che renda gli studenti protagonisti, anche al di fuori del contesto classe, e favorisca lo sviluppo cognitivo-emotivo e sociale.

La tecnologia ha molteplici risvolti nel contesto didattico, primo tra tutti l'accessibilità ai materiali: i contenuti diventano manipolabili e individualizzabili rispetto ai diversi livelli di difficoltà e gli insegnanti possono editare il contenuto multimediale, e renderlo più adatto alle caratteristiche degli studenti a cui questo viene proposto. Ogni alunno può seguire il proprio ritmo, maturare un maggior autocontrollo e una maggiore consapevolezza sul suo apprendimento, avendo così la possibilità di sperimentare un contesto dove al centro viene posto ogni studente con le proprie specifiche esigenze di apprendimento e i personali punti di forza (Cecchinato, 2014).

L'utilizzo degli strumenti tecnologici digitali in classe permette di agevolare il processo di apprendimento (Bocci *et al.*, 2017), in quanto gli elementi ludici, le immagini e la struttura rendono accattivanti i contenuti proposti ed estremamente adattabili alle caratteristiche della persona che ne fruisce.

Alcuni autori (Gardner e Davis 2013; Purcell, Entner e Henderson, 2010) mettono in evidenza come i ragazzi continuino a scaricare delle app sui propri dispositivi per l'acquisizione di concetti o contenuti didattici e/o culturali. È per questo motivo che i nativi digitali (Prensky, 2001) sviluppano forme di *emergent literacy*¹ (Braunger e Lewis, 1998) già in età prescolare negli ambienti informali, costruendo una solida base innovativa per l'apprendimento futuro (Bonaiuti, 2006, pp. 28-29).

Le tecnologie digitali hanno trasformato il significato di *to be literate* e *to experience literacy*. Diverse *literacies* sono state coniate per delineare tale trasformazione, tra cui alcune consolidate *literacies* come *computer literacy*, *information literacy*, *digital literacy*, *media literacy and internet literacy*, fino a nuove concezioni come *transliteracy*, *metaliteracy* e *multimodal literacy*. Integrare le diverse concezioni di *literacy* sta diventando sempre più complesso. È necessario in tale contesto, sostiene Stordy (2015), costruire una tassonomia delle *literacies* che ri-

¹ Alfabetizzazione emergente viene definita come quell'insieme di comportamenti mostrati dai bambini molto piccoli quando iniziano a rispondere e ad avvicinarsi agli atti di lettura prima che imparino a leggere e scrivere parole.

fletta gli sviluppi più recenti, che catturi in modo più completo l'attuale panorama delle *literacies* e che possa avere delle possibilità in futuro.

La *literacy* si estende oltre la capacità di leggere, scrivere e calcolare. È la capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, valutare, organizzare, comunicare e calcolare informazioni utilizzando materiali stampati, scritti e visivi di diverse tipologie e contesti (UNESCO, 2018). Attraverso la *literacy* si realizzano obiettivi, si sviluppano potenzialità e conoscenze e le persone possono partecipare allo sviluppo della società.

La *transliteracy* (intesa come transcodifica) è la capacità di leggere, scrivere e interagire attraverso una serie di piattaforme, strumenti e *media* che si spostano dalla scrittura tradizionale ai *new media*.

Nel contesto scolastico la transcodifica è una pratica d'uso abituale per verificare un apprendimento: viene richiesto agli studenti di disegnare una storia ascoltata o descrivere verbalmente un quadro e l'insegnante conferma la comprensione di un contenuto attraverso la verifica dell'avvenuta trasformazione di corrispondenza.

Il processo di transcodifica può essere impiegato anche durante l'utilizzo di strumenti digitali in classe; in questo caso però viene condotto un processo di rinnovamento del significato e di manipolazione creativa multimediale (una lettura che diventa fumetto, un racconto che si trasforma in film). A volte però questo processo incontra qualche ostacolo dovuto all'appartenenza a un vocabolario specifico, come potrebbero essere per esempio quello musicale e quello pittorico.

La transcodifica non vuole solo "dire una stessa cosa in altro modo" (Bernardelli, 2013), ma vuole "dirla aggiungendo dell'altro", o trasformarla in qualcosa di diverso per renderla autonoma dalla matrice di origine e proporla in nuova veste (Anceschi, 2015). Partendo da tale impianto il progetto *EdEn-Med* si è proposto nelle sue diverse fasi di organizzare e realizzare la sostenibilità appoggiandola a processi continui di transcodifica. "*EdEn-Med*² per un Mediterraneo sostenibile" è un progetto nazionale e transnazionale del programma di cooperazione Transfrontaliera Italia-Tunisia 2014-2020.

L'educazione alla cittadinanza sostenibile, attraverso il progetto, ha visto maturare le comunità di pratiche coinvolte, atte a fornire una mappa di valori utili, per essere soggetti attivi e partecipativi nella vita quotidiana delle comunità di appartenenza. Le scuole coinvolte sono state intese come una *community* in cui sperimentare e condividere *best practices* nella direzione di un cambiamento integrale della società (Micolano, 2018).

L'Italia, insieme agli altri Paesi dell'ONU, infatti, sottoscrive nel 2015 l'Agenda 2030 e si impegna a raggiungere entro il 2030 i 17 Obiettivi dello Sviluppo

² Il progetto, che prende avvio nell'ottobre 2021, vede coinvolti per la Tunisia ANPE (Agenzia Nazionale per la tutela dell'Ambiente) e CIFFIP (Centro nazionale e internazionale di formazione dei formatori e innovazione pedagogica), per l'Italia Università degli Studi di Palermo e in particolare il Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche, dell'esercizio fisico e della formazione e il Polo di Agrigento, il CNR (Consiglio nazionale delle ricerche), ARPA (Agenzia regionale per la protezione ambientale) e l'ORSA (scuola di alta formazione ambientale).

Sostenibile. Nello specifico, l'obiettivo 4.7 stabilisce che entro il 2030 bisogna «assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (ONU, 2015).

Già dal 2006, con le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio³, si definisce la competenza digitale per promuovere e realizzare la cittadinanza attiva come una delle competenze fondamentali, la quale mira a un *engaging in online citizenship* (Ferrari, Punie e Breko, 2013, p. 21), a un esercizio attivo e responsabile di cittadinanza digitale: «grazie a un uso diffuso e consapevole del digitale fin dalla prima formazione, la mente può allenarsi a usare la tecnologia come strumento per aumentare l'efficienza delle attività quotidiane» (Buonauro e Domenici, 2020, p. 62).

Questo tipo di approccio garantisce anche la possibilità da parte degli studenti di non limitarsi a trattare le tematiche sostenibili solo all'interno delle mura scolastiche e in modo superficiale ma, poiché in educazione si parla di un apprendimento che dura tutta la vita (*lifelong learning*), ciò a cui dovrebbero puntare gli insegnanti è un radicale cambiamento della *forma mentis* (Cappuccio e Maniscalco, 2023).

Alla luce del quadro teorico della sostenibilità e della cittadinanza attiva *EdEn-Med* ha avuto l'obiettivo di creare una rete internazionale per lo scambio di esperienze e condivisioni di buone pratiche e la sperimentazione di metodologie innovative volte a promuovere azioni efficaci e durature per l'acquisizione di comportamenti stabili di cura dell'ambiente. Nello specifico il contributo dell'Università di Palermo è stato la progettazione e realizzazione del manuale pedagogico. Il libro scientifico è il risultato finale della collaborazione con gli altri *partner* ed espressione di tutte le azioni svolte.

Scopo del progetto è quello di avere un impatto positivo sulla qualità dell'ambiente, modificando gli atteggiamenti e i comportamenti dei cittadini di domani, anche attraverso la formazione di insegnanti, dirigenti e genitori.

La guida pedagogico-didattica realizzata all'interno del progetto dal titolo *EdEn-Med: la mia Scuola è il Mondo. Modelli e strategie di Educazione Ambientale. Manual Pédagogique* (Bouassida *et al.*, 2023) è frutto del processo di ricerca sulle principali tematiche ambientali condotte da accademici, esperti in formazione e esperti in ambiente. I temi principali approfonditi dagli esperti accademici riguardano il rapporto tra il *capability approach* (Lavanco e Cappuccio, 2023) e la sostenibilità, la *green capability* come la capacità/abilità di fare qualcosa in modo efficace ed efficiente per prendersi cura della casa comune, la creazione di ambienti sani ed efficienti in armonia con la natura (Maniscalco *et al.*, 2023), il cambiamento

³ Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Consultabile al seguente link: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.

climatico, energia, biodiversità e acqua (Cammalleri *et al.*, 2023) e infine la costruzione, validazione e diffusione di una serie di attività pedagogico-didattiche sul tema della cura dell'ambiente (Maniscalco, 2023).

La validazione della APP EdEn-Med CambiaStile

Nell'Agenda 2030 viene ribadita l'importanza di fornire un'educazione di qualità a tutti gli alunni e le alunne. Per poter rispondere a questa esigenza è necessario ripensare la scuola come un laboratorio di cittadinanza (Fabiano, 2020), in cui sperimentare le potenzialità di un ambiente di apprendimento rinnovato e caratterizzato dalla multimedialità e dall'interattività.

Lavorare attraverso piattaforme *online* o app incide sugli aspetti metacognitivi dell'apprendimento che fanno riferimento a come i soggetti regolano i propri processi e aiuta i ragazzi a organizzare lo studio autonomo, permettendo una costruzione della conoscenza consapevole (Barana e Marchisio, 2015).

Nella parte finale del progetto e dopo la realizzazione delle pratiche didattiche sostenibile nelle scuole della città di Agrigento (Sicilia) e di Tunisi (Tunisia) si è scelto di operare una ulteriore procedura di transcodifica dal testo scritto alla realizzazione di una app che potesse maggiormente coinvolgere e implementare i comportamenti pro-sostenibile degli alunni coinvolti nel progetto e nello stesso si potesse offrire a molte più scuole la possibilità di potere aderire alla sperimentazione.

Per la progettazione e la realizzazione della app *EdEn-Med Cambiastile* si è scelto di essere guidati dal processo che si utilizza per la validazione delle attività didattiche; a questo scopo sono stati coinvolti 26 docenti di scuola secondaria di primo grado di Agrigento che hanno partecipato a tutte le fasi del progetto EdEn-Med. Con la costruzione della app si è, inoltre, voluto promuovere una maggiore consapevolezza pedagogica da parte degli insegnanti delle finalità e delle modalità attuative di un percorso di *media education* attraverso la elaborazione di modelli didattici che sviluppino le competenze medialie degli alunni.

EdEn-Med Cambiastile è stata pensata e utilizzata da 130 alunni di prima classe di tre scuole secondarie di primo grado della città di Agrigento, che hanno aderito fin dall'inizio al progetto.

L'app *EdEn-Med CambiaStile*⁴ ha l'obiettivo di creare un ambiente in cui gli studenti possono sperimentare i contenuti dell'Agenda 2030 e delle principali tematiche ambientali presentate nella guida pedagogico-didattica. Le attività inserite nel percorso intendono stimolare la scrittura digitale: al termine di ogni missione viene presentato un diario di bordo digitale all'interno del quale l'utente descrive l'azione che lo ha portato al conseguimento dell'attività richiesta e le

⁴ Realizzata nell'ambito del progetto Eden-Med: Educazione ambientale per un Mediterraneo Sostenibile, l'app Cambiastile viene idealizzata, progettata e realizzata nei contenuti dalla dott.ssa Lucia Maniscalco e vede coinvolto il team scientifico di UNIPA del progetto, nelle persone di: G. Lavanco, G. Cappuccio, A. Bianco, G. Piazza e G. Camarazza appartenenti al Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università di Palermo.

sensazioni che questo ha determinato. Le competenze individuate sono state rilevate dalle indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 e dai nuovi scenari del 2018.

Il processo di validazione della app è stato realizzato seguendo le seguenti fasi:

1. la prima redazione delle attività digitali è stata svolta sulla scorta delle attività sperimentate in presenza nelle tre scuole in cui si è operata la verifica della validità di contenuto: si è effettuata la progettazione grafica delle attività e della app e ci si è concentrati sulle funzioni comunicative e le funzioni didattiche delle immagini.
2. La validazione sperimentale è stata realizzata attraverso una versione di prova delle attività e dopo la prova campione, la successiva edizione delle attività.

Nella redazione e validazione delle attività sono stati tenuti presenti i contenuti dell'educazione sostenibili inseriti nella guida per gli insegnanti.

Nella stesura del testo delle attività si è cercato di tenere presenti innanzitutto alcune esigenze fondamentali di chiarezza, sia concettuale sia linguistica. In particolare, si è preferito l'uso di periodi brevi e di strutture grammaticali semplici, vicine al linguaggio parlato, perché tutti gli alunni potessero comprendere il testo con chiarezza e immediatezza e sono stati inseriti sia quesiti che esigono la produzione di una risposta sia quesiti che esigono la scelta tra alcune risposte.

Si è voluto verificare per ogni singola attività se fosse rappresentativa degli obiettivi che ci si era proposti di far conseguire agli alunni, se fosse esplicitamente connessa con la nuova metodologia didattica che si voleva sperimentare. Si è anche cercato di verificare se ogni attività fosse coerente con l'età degli alunni e con il loro livello di scolarità.

L'uso accorto degli effetti grafici e cromatici ha permesso di trasmettere una diversa sensibilità degli oggetti circostanti, dei colori e dei segni, in modo da costituire un atto comunicativo che agisse profondamente sulla emotività del lettore.

Gli elementi grafici, per le loro peculiari e potenzialità comunicative, hanno inteso far migliorare nell'alunno l'attenzione, la curiosità e l'interesse nei confronti dell'attività; mantenere e consolidare i processi di attenzione; facilitare la decodifica dei diversi messaggi e la comprensione del testo.

Con la verifica sperimentale si è voluto accertare che le attività progettate e costruite rispondessero ai principi della *media education*, che fossero uno strumento efficiente in mano agli insegnanti e che fossero di fatto coerenti con i principi che si volevano attuare.

La prima versione della app *EdEn-Med Cambiastile*, definita nel mese di settembre 2023, è stata sottoposta alle prime revisioni da parte dei 26 insegnanti che l'hanno provata nelle loro classi. Dalle osservazioni rilevate con apposita *check list*, si è provveduto ad apportare le modifiche di contenuto (semplificazioni, aggiunta di esempi e di giochi).

Il prototipo, nella sua seconda versione, è stato nuovamente utilizzato dagli insegnanti nelle loro classi, nel mese di ottobre 2023. Nel mese di dicembre sono state nuovamente apportate delle modifiche.

Alla fine del mese di dicembre la app è stata presentata e utilizzata in tutte le

10 scuole coinvolte all'interno del progetto EdEn-Med. I risultati sono in via di elaborazione.

Tale processo ha permesso di costruire una app che non solo è accattivante e motivante per gli alunni ma soprattutto propone un percorso di apprendimento significativo e duraturo centrato sull'educazione sostenibile.

Il percorso di *media education EdEn-Med Cambiastile* realizzato è dedicato alla promozione della sostenibilità ambientale tramite regole di *gamification* e incentiva le nuove generazioni all'apprendimento di concetti complessi attraverso un flusso strutturato in Unità, Missioni e Medaglie.

Gli alunni imparano, quindi, attraverso questa applicazione, ad adottare soluzioni sostenibili che riguardano il diritto e il dovere di ciascun individuo di vivere e gestire le risorse del proprio pianeta per garantire il soddisfacimento dei bisogni anche alle generazioni future, il tutto all'insegna del divertimento.

La costruzione della app *EdEn-Med Cambiastile* realizzata è il risultato di una attenta analisi e riflessione sul panorama dell'esistente, che ci ha permesso di individuare le modalità più adeguate attraverso le quali costruirla e realizzarla.

Il processo di validazione delle due versioni della app ha offerto agli insegnanti uno spazio di creatività e di riflessione che li ha protetti dalla tentazione di appiattirsi su un intervento fondato esclusivamente sul fare concreto e senza intenzionalità.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.). (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Barana A., Marchisio M. (2015). "Testi digitali interattivi" per il recupero nella matematica del progetto per la riduzione della dispersione scolastica "Scuola dei Compiti". *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, n. 1, vol. 15, pp. 129-142. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15430>.
- Bauman Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- 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*, 1, 17-34.
- Bernardelli A. (2013). *Che cos'è l'intertestualità*. Roma: Carocci.
- Berninger V.W., Abbott R.D., Jones J. (2006), Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connection; three letter writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), pp. 61-92.
- Bocci F., Guerini I., Marsano M. (2017). Le App come strumenti per l'apprendimento della letto-scrittura. Una rassegna. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 17, n. 2, pp. 225-237. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20534>.
- Bonaiuti G. (2006). Formazione in rete tra formale e informale: verso l'e-learning 2.0. In G. Bonaiuti (Eds.). *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale* (pp. 15-58). Trento: Erickson.

- Bonaiuti G. (a cura di) (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Bonfiglio L., Picci L. (2019). *Interventi precoci sulle difficoltà dell'apprendimento attraverso una comunicazione adatta alle generazioni digitali: didattica capovolta e tecnologie*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*. <https://doi.org/10.32043/gsd.v1i1.107>.
- Bouassida A., Lavanco G., Abidi A., Cappuccio G. (Eds.) (2023). *EdEn-Med: la mia scuola è il Mondo. Modelli e strategie di Educazione Ambientale. Manual Pedagogique*. Roma: Anicia.
- Braunger J., Lewis, J.P. (1998) *Costruire una base di conoscenza nella lettura*. Newark, DE: Associazione internazionale della lettura (p. 166).
- Buckingham D. (2007). La Media Education nell'era della tecnologia digitale. In M. Morcellini e P.C. Rivoltella (Eds.), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education in Italia e in Europa* (pp. 111-122). Trento: Erickson
- Buonauro A., Domenici V. (2020). Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 5, pp. 55-65. DOI: 10.1285/i26108968n5p55.
- Cammalleri I., Costa R., Cuffari G. (2023). Consapevolezza ambientale per uno sviluppo sostenibile. In A. Bouassida, G. Lavanco, A. Abidi, G. Cappuccio (a cura di) (2023). *EdEn-Med: la mia scuola è il Mondo. Modelli e strategie di Educazione Ambientale. Manual Pedagogique*. Roma: Anicia, pp. 141-178.
- Cappuccio, G. & Lavanco G. (2023). *Green dynamic Capabilities per la promozione dello sviluppo sostenibile*. In A. Bouassida – G. Lavanco A. Abidi – G. Cappuccio. *EdEn-MED: la mia SCUOLA è il MONDO Modelli e strategie di Educazione Ambientale. Manuel Pedagogique*. Roma: Anicia Edizioni.
- Cappuccio G., Maniscalco L. (2023). La costruzione e validazione del questionario So. Essere. Didlab: Sostenibilità, Benessere e Didattica Laboratoriale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 422-430.
- Cavagnero S.M., Gallina M.A., Grimaldi R. (2011). Adolescenti digitali. Una ricerca sull'uso della Rete. *Didamatica* ISBN 9788890540622.
- Cecchinato G. (2014). The Flipped Classroom: Innovating Schools With Digital Technology. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), pp. 11-20.
- Cisotto L., Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse* (vol. 1). Trento: Erickson.
- Conte M., Fornasari A. (2022). Comunità in rete e scrittura digitale: il blog di classe. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 1, pp. 141-152.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etas libri.
- Diamantini D., Pieri M., Bonfis P. (a cura di) (2011). *Ubiquitous Learning*. Milano: Guerini.
- Eco U. (2003). *Per un'indagine semiotica sul messaggio televisivo. Televisione: concetti critici nei media e negli studi culturali*, 2, pp. 3-19.
- Fabiano A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), pp. 720-728. <https://ojs.pensamulti-media.it/index.php/siref/article/view/4172>.

- Ferrari A., Punie Y., Breko B.N. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence. *Europe*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>.
- Filograsso N. (1997). *Dilemmi dell'educazione nella società acentrica*. Urbino: QuattroVenti.
- Frith U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J.C. Marshall e M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gardner H., Davis K. (2013). *The app generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, MA: Yale University Press.
- Graham S. (2023). Writer (s)-Within-Community model of writing as a lens for studying the teaching of writing. *The Routledge International Handbook of Research on Writing*. London: Routledge, pp. 337-350.
- Graham S., Ciullo S., Collins A. (2024). Do Special and General Education Teachers' Mindset Theories About the Malleability of Writing and Intelligence Predict Their Writing Practices? *Journal of Learning Disabilities*, 57(2), pp. 63-78.
- Harmer J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ibnian S.K.S. (2011). Brainstorming and Essay Writing in EFL Class. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 1, n. 3, pp. 263-272.
- Indrilla N., Ciptaningrum D.S. (2018). An Approach in Teaching Writing Skills: Does It offer A New Insight in Enhancing Students' Writing Ability. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 21, pp. 124-133.
- Jonassen D.H. (1994). Thinking technology, toward a constructivist design model. *Educational Technology*, XXXIV, pp. 34-37.
- Lasch C. (1987). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lavanco, G., Cappuccio, G. (2023). Green Dynamic Capacities per la promozione dello sviluppo sostenibile. In A. Bouassida, G. Lavanco, A. Abidi, G. Cappuccio, (Eds.) (2023). *EdEn-Med: la mia scuola è il Mondo. Modelli e strategie di Educazione Ambientale. Manual Pedagogique*. Roma: Anicia, pp. 17-48.
- Limone P., Pace R. (2012). La scrittura digitale come risorsa didattica. In L. Perla. *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Lin Q., Luo J., Wu Z., Shen F., Sun Z. (2015), Characterization of fine motor development: Dynamic analysis of children's drawing movements. *Human Movement Science*, 40, pp. 163-175. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.humov.2014.12.010>.
- Lowen A. (1989). *Il narcisismo. L'identità rinnegata*. Milano: Feltrinelli.
- Lurija A.R. (1950). *Neuropsicologia del linguaggio grafico*. Padova: Messaggero (tr. it. 1984).
- Maniscalco L. (2023). *L'Inquiry based learning per la formazione del cittadino sostenibile. Le attività per gli alunni*. In A. Bouassida, G. Lavanco, A. Abidi, G. Cappuccio (Eds.). *EdEn-Med: la mia scuola è il Mondo. Modelli e strategie di Educazione Ambientale. Manual Pedagogique*. Roma: Anicia, pp. 49-81.
- Maniscalco L., Cerrito M.L., Farina M.G. (2023). *Metodi e strategie dell'educazione ambientale. Progettare attività educativo-didattiche tra pedagogia e ambiente*. In A. Bouassida, G. Lavanco, A. Abidi, G. Cappuccio (Eds.). *EdEn-Med: la mia scuola è il Mondo. Modelli*

- e strategie di Educazione Ambientale. Manual Pedagogique*. Roma: Anicia, p. 49-81.
- Maragliano R. (2019). *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*. Bologna: Luca Sossella.
- Marzano A., Vegliante R., Iannotta I.S. (2015). Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da ri-avviare. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), pp. 19-34.
- McCutchen D., Teske P., Bankston C. (2008). *Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn*. In C. Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing*. New York-London: Erlbaum, pp. 451-70.
- Meulenbroek R.G.J., van Galen G.P. (1988). The acquisition of skilled handwriting: Discontinuous trends in kinematic variables. *Advances in psychology*, vol. 55, pp. 273-281. Elsevier. Retrieved from <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0166411508606275>.
- Micolano C. (2018). La sustainable development school diventa community. *AsVis*. <https://asvis.it/goal4/articoli/239-3658/la-sustainable-development-schooldiventa-community>.
- Mininni G. (2004). *Psicologia e media*. Roma-Bari: Laterza.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- Mojet J. (1991). Development of graphic skills. In J. Wann, A.M. Wing e N. Sovik (Eds.). *Characteristics of the developing handwriting skill in elementary education* (pp. 53-75). London: Academic Press.
- Morcellini M. (2005). *Il Medioevo italiano: industria culturale, TV e tecnologie tra XX e XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Olson D.R. (2014). Schooling and Literacy in Mind and Society, in A. Antonietti, E. Confalonieri, A. Marchetti (Eds.). *Reflective Thinking in Educational Settings. A Cultural Framework*. New York: Cambridge University Press, pp. 227-42.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale*.
- Peugeot J. (1979). *La connaissance de l'enfant par l'écriture*. Toulouse: Edouard Privat Editeur. Tr. it. *La conoscenza del bambino attraverso la scrittura*. Brescia: La Scuola, 1985.
- Pophal R. (1950). *Das Strichbild. Zum Form und Stoffproblem in der Psychologie der Handschrift*. Stuttgart: Thieme.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
- Purcell K., Entner R., Henderson N. (2010). *The Rise of Apps Culture*. Report September 14. <http://www.pewinternet.org/2010/09/14/the-rise-of-apps-culture/> (ver. 15.03.2017).
- Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Consultabile al seguente link: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.
- Rivoltella P. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Semi A.A. (2007). *Il narcisismo*. Bologna: il Mulino.
- Shahzadi, U., Jamil, M., & Bibi, T. (2024). Critical thinking skills development among se-

- condary school students: An analysis of Chemistry textbook grade X (2020). *Research Journal for Societal Issues*, 6(2), 1-11.
- Steiss J., Tate T., Graham S., Cruz J., Hebert M., Wang J., Olson C.B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91.
- Stordy P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of documentation*, 71(3), pp. 456-476.
- Thomas S. (2005). *Transliteracy: Reading in the digital age*. *The Higher Education Academy English Subject Centre Online Newsletter*, <http://www.ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile*. Pisa: ETS.
- Tressoldi P.E., Sartori G. (1995). Neuropsicologia della scrittura in età evolutiva. In G. Sabadini (a cura di). *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Bologna: Zanichelli, pp. 443-449.
- Zhu G., Scardamalia M., Nazeem R. *et al.* (2024). Metadiscourse, knowledge advancement, and emotions in primary school students' knowledge building. *InstrSci*, 52, pp. 1-40. <https://doi.org/10.1007/s11251-023-09636-6>

Miscellanea

Dialogo interreligioso come paradigma pedagogico: il progetto “I volti di Dio”

Alberto Fornasari

Riassunto: Il presente contributo mette in evidenza l'importanza dell'integrazione del dialogo interreligioso nell'ambito educativo, sottolineando come esso possa fungere da strumento di trasformazione sociale, promozione della pace e difesa dei diritti umani. L'articolo pone l'accento su come l'interculturalità e l'interreligiosità, quando integrate in percorsi educativi sinergici, possano favorire la comprensione e l'accettazione della diversità, superando la polarizzazione “Noi-altri”, tentando altresì di valorizzare la pluralità nel contesto globale. Si enfatizza il ruolo dell'educazione nella formazione di una società inclusiva e multiculturale, ponendo al centro della riflessione l'importanza di una pedagogia che accolga e valorizzi le differenze, partendo dal concetto di laicità come dimostrazione del fatto che possa coesistere con il credo religioso e possa essere intesa come promozione all'inclusione e al pluralismo culturale. Sarà presentato il progetto “I volti di Dio” come esempio dell'applicazione pratica dell'educazione e del dialogo interreligioso nella promozione della coesistenza pacifica tra diverse culture e come spunto di riflessione sull'importanza del dialogo interreligioso e dell'educazione alla pace.

Parole chiave: dialogo interreligioso, educazione alla pace, interculturalità, pluralismo culturale, diritti umani.

English title: *Interfaith dialogue as a pedagogical paradigm: the ‘Faces of God’ project*

Abstract: This contribution highlights the importance of integrating interreligious dialogue into the educational sphere, emphasizing how it can serve as a tool for social transformation, the promotion of peace, and the defense of human rights. The article focuses on how interculturalism and interreligiosity, when integrated into synergistic educational paths, can foster understanding and acceptance of diversity, overcoming the “Us vs. Others” polarization, and also attempts to enhance plurality within the global context. It emphasizes the role of education in shaping an inclusive and multicultural society, centering the discussion on the importance of a pedagogy that embraces and values differences, starting from the concept of secularism as evidence that it can coexist with religious belief and can be understood as a promotion of inclusion and cultural pluralism. The “I volti di Dio” project will be presented as an example of the practical application of education and interreligious dialogue in promoting peaceful coexistence among different cultures and as a starting point for reflection on the importance of interreligious dialogue and peace education.

Keywords: interreligious dialogue, peace education, interculturalism, cultural pluralism, human rights.

1 Introduzione

Nel terzo millennio appare doveroso avviare un'indagine approfondita sull'intersezione tra l'educazione all'interculturalità e il dialogo interreligioso, conce-

* Università di Bari. Email: alberto.fornasari@uniba.it.

piti come pilastri fondamentali per una pedagogia orientata alla difesa dei diritti umani e alla promozione della pace, in una prospettiva che abbracci tanto la dimensione scientifica quanto quella spirituale. L'articolo sottolinea la necessità di percorsi educativi che integrino l'intercultura e l'interreligiosità, considerandole vie complementari per l'esplorazione di terreni comuni e per il superamento della dicotomia "Noi-altri", enfatizzando la complessità e la varietà di valori che caratterizzano il nostro mondo (Buber, 2013). Si evidenzia l'importanza della formazione degli educatori e degli insegnanti alla pluridimensionalità della realtà, promuovendo la capacità di accogliere e valorizzare le differenze (Delors, 2021). In questo contesto, il dialogo interreligioso è rivalutato come esperienza pedagogica e mezzo per una comprensione più profonda e accettazione della diversità culturale (Fornasari, 2014), attraverso la decostruzione di ogni forma di fondamentalismo ed estremismo, generando sensibilità e tolleranza verso i diritti umani e la giustizia universale (Sen, 2008). Il concetto di laicità è esplorato in dettaglio, mostrando come possa coesistere pacificamente con il credo religioso e contribuire alla valorizzazione dell'inclusione, del pluralismo e dell'incontro tra culture diverse; pertanto, se il dialogo interreligioso non riconosce che ogni tradizione religiosa si manifesta attraverso specifici codici comportamentali e rituali, rischia di oscurare queste espressioni e di ostacolare i processi di cambiamento sociale volti a un autentico incontro tra diverse esperienze di vita (Porcarelli, 2022).

Fenomeni irreversibili come la globalizzazione, la continua evoluzione tecnologica hanno consentito l'incontro e lo scontro tra una pluralità di orizzonti normativi, modalità relazionali, stili di vita, dando luogo a molti vantaggi ma allo stesso tempo ad aspetti problematici. Imprescindibile è quindi la necessità di misurarsi con la diversità, di cui forse quella linguistico-culturale è la più tangibile, ma quella religiosa è la più complessa da conoscere ed affrontare per la pace. Per leggere e gestire le situazioni nel rispetto reciproco occorre acquisire competenze di carattere interreligioso e interculturale basate sul dialogo, facendo in modo che culture diverse convivano senza ignorarsi: dal momento che la non conoscenza del pensiero dell'altro, da sempre, scava fossati, aggrava pregiudizi e stereotipi, alimenta i conflitti sotterranei.

In questo contesto complesso, il progetto "I volti di Dio", realizzato nel dicembre 2023 dall'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" in collaborazione con l'Università Bakirköylçe Milli Eğitim Müdürlüğü di Istanbul, emerge come esempio concreto e *best practice* di come l'educazione e il dialogo interreligioso possano essere implementati per promuovere la comprensione reciproca e la coesistenza pacifica tra diverse culture e tradizioni religiose, attraverso: il sostegno di un programma di iniziative per la pace finalizzato a favorire lo scambio e il confronto con le popolazioni del Bacino del Mediterraneo; la valorizzazione di alcuni nuclei tematici presenti nelle diverse tradizioni religiose per elaborare piste educative e di sensibilizzazione a favore del dialogo interreligioso; la promozione delle competenze interculturali a scuola e negli spazi della vita pubblica, utilizzando la cultura e le arti come strumenti di sensibilizzazione; la responsabilizzazione

degli studenti e delle comunità, indipendentemente dal loro *background* sociale e culturale, per sviluppare comunità aperte, rispettose e non discriminatorie.

L'articolo cerca appunto di sottolineare quanto sia importante investire nello sviluppo di competenze di carattere religioso, indispensabili per la gestione del reciproco rispetto e per il dialogo mirato ad abbattere pregiudizi, stereotipi e conflitti legati a spiritualità diverse. Si propone, altresì, una riflessione sull'importanza del dialogo interreligioso e dell'educazione alla pace, enfatizzando come queste dimensioni possano guidare l'umanità verso una coesistenza più armonica e rispettosa della molteplicità di credi e culture, valorizzando il bisogno di una rilettura coraggiosa del patrimonio culturale di ogni singolo credo religioso e la creazione di strumenti validi per allenare le menti a un pensiero critico pluralista e flessibile.

② **Costruire ponti: il ruolo chiave del dialogo interreligioso nella pedagogia contemporanea**

Il desiderio di riflettere sui possibili intrecci che intercorrono fra l'educazione all'interculturalità e il dialogo interreligioso, inteso come un educare alla pace, spinge il mondo della ricerca a esplorare nuovi scenari possibili volti a una pedagogia che fondi il suo raggio d'azione verso la difesa dei diritti umani, sia in senso scientifico che spirituale.

Educazione e senso della pace non sempre riescono a essere due volti della stessa medaglia: spetta ai pedagogisti, agli educatori e ai docenti rendere l'educazione per, in e con la pace, stimolando l'interlocutore verso l'esplorazione di relazioni umane volte alla pacifica condivisione e al concepire lo stare al mondo come un impegno verso la pace, dapprima individuale e successivamente collettiva. A tal proposito interculturalità e interreligiosità devono necessariamente essere percorsi intrecciati, complementari, volti all'esplorazione di terreni comuni e atti a un processo di legittimazione che sfoci nel superamento del conflitto *Noi-altri* per attuare alla complessità e alla varietà dei valori che costituiscono il mondo nel Terzo Millennio (Buber, 2013).

In un mondo che muta velocemente e dove l'essere umano ha la possibilità di spostarsi da un punto all'altro del pianeta, emerge a chiare lettere quanto sia necessario formare gli educatori e gli insegnanti alla pluridimensionalità della realtà: la scuola deve indirizzare i più giovani a capire quale sia la loro identità, a conoscere il proprio mondo interiore e ciò avviene solo se essi saranno in grado di mettersi nei panni dell'altro, capirne le differenze ed accettarle (Delors, 2021). Da qui l'esigenza di porre un accento particolare sull'importanza del dialogo, inteso come veicolo di cambiamento e trasformazione sociale e importante mezzo verso l'apertura al confronto e all'abbattimento del decentramento intellettuale.

Il dialogo interreligioso, concepito come strumento ed esperienza pedagogica, viene rivalutato, vissuto e reinterpretato principalmente nel contesto laico. Questo

diviene un vettore capace di integrare la dimensione spirituale e il senso civico dell'essere umano, posizionandosi come via principale verso l'esplorazione di forme di pluralismo. Queste, inevitabilmente, culminano nella comprensione e nell'accettazione della diversità culturale, passando attraverso la destrutturazione di ogni forma di fondamentalismo e di estremismo. Di conseguenza, ciò genera sensibilità e tolleranza nei confronti dei diritti umani e della giustizia universale (Sen, 2008).

L'azione umana è profondamente radicata in un'esplorazione costante del metafisico e dei misteri celati dalla natura. Questa incessante ricerca di comprensione ha evidenziato un'antica e profonda connessione tra l'essere umano e il dominio religioso. Con il passare del tempo, questa relazione ha trasformato la percezione della religione, da custode assoluta della verità a un ambito dedicato alla ricerca della spiritualità e dell'introspezione. Quest'ultima è orientata all'accettazione di sé e degli altri e promuove un'etica basata sulla convivenza pacifica e sul rispetto delle diverse culture, tradizioni e costumi. Riconoscendo l'importanza di questo detto, l'UNESCO identifica il dialogo interreligioso come fondamentale per il progresso globale. Questo non implica una globalizzazione religiosa intesa come omologazione dei credi, bensì una celebrazione della diversità religiosa presente nelle varie aree del mondo (UNESCO, 2009). La promozione di questo dialogo si traduce in un impegno per l'incontro, l'interazione, la cooperazione e la comprensione reciproca tra persone di diverse fedi, delineando così un percorso di rispetto e valorizzazione delle molteplici espressioni spirituali. Secondo questa prospettiva inclusiva, la dimensione religiosa può entrare in una visione meramente culturale e, di fatto, abbattere lo stereotipo secondo cui appartenere a una religione implica necessariamente l'adesione a un pensiero unico. Anche all'interno delle dottrine religiose, infatti, si delineano diverse prospettive che valorizzano alcuni aspetti della vita a discapito di altri, ma mantengono come fondamento la lotta al pregiudizio e all'esclusione (Pace, 2007). La conoscenza delle diverse esperienze religiose non solo facilita l'uscita dall'isolamento culturale, ma genera inevitabilmente la creazione di una condivisione sociale. Questa condivisione si basa sul dialogo, inteso come processo e risorsa per lo sviluppo umano, coinvolgendo le diverse comunità. Viste secondo questa prospettiva, le comunità non sono più considerate cellule isolate, ma tasselli volti a favorire dinamiche comportamentali, reti di abitudini e azioni tradizionali intese come conoscenza della cultura di appartenenza che si affaccia alle diverse culture esistenti.

Qualora il dialogo interreligioso non riconoscesse esplicitamente che ogni tradizione religiosa si manifesta attraverso un insieme specifico di codici comportamentali, gesti e rituali che servono come mezzi di comunicazione simbolica, corrobberebbe il rischio non solo di oscurare queste espressioni, ma anche di ostacolare i processi di cambiamento sociale finalizzati a favorire un autentico incontro tra diverse esperienze di vita. Questo scambio culturale è particolarmente importante per i diritti dei bambini e degli adolescenti, perché promuove lo sviluppo spirituale, il quale si intreccia intrinsecamente con l'evoluzione affettiva e cognitiva.

Pertanto, più le tradizioni religiose sono riconosciute e garantite attraverso specifiche leggi di Stato, più il loro contributo favorirà in modo significativo alla crescita del benessere sociale inteso anche e soprattutto in senso laico. Dare un riconoscimento giuridico alle differenti religioni evita di attribuire una corsia preferenziale a uno piuttosto che a un altro credo (Bellante, 2007); il concetto di laicità deve necessariamente cessare di essere accostato a quello di anticlericalismo.

Porcarelli (2022) affronta il delicato tema dell'insegnamento della religione nelle scuole intercettando la via verso una prospettiva interculturale e interreligiosa attraverso l'approfondimento alle radici storiche, ai costrutti e ai paradigmi cui poggiano le varie forme di religione presenti nel Terzo Millennio. Laicità equivale a inclusione, apertura verso il prossimo e superamento da un rigido confine di appartenenza. A questo punto, però, è doverosa una riflessione: essere laici equivale necessariamente a essere liberi da ogni appartenenza religiosa? Per essere credenti è indispensabile rifarsi a un rigido paradigma di fede?

“Il concetto di laicità è fluido” affermano Bianchi, Cacciari e Del Giudice (2009) e pertanto deve trovare il modo di cambiare pelle continuamente, sapersi spiegare e proporre in maniera cangiante, rispecchiando cambiamenti epocali e le continue trasformazioni culturali che attraversano una società, una comunità o un gruppo ristretto di persone che condivide lo stesso territorio. Credo che religioso e laicità possano vivere pacificamente perché, dal loro intreccio, possono generarsi percezioni, intuizioni e conoscenze ancora del tutto inesplorate: lo Stato laico è uno Stato che non cerca di oltrepassare il discorso religioso nelle sedi istituzionali, ma che al contrario preserva la dignità delle diverse accezioni mistiche, dei vari credi, dei vari nomi che l'uomo è stato capace di dare al proprio dio.

In tal senso, la laicità si configura come espressione di valorizzazione dell'inclusione, delle differenze e del pluralismo, erigendosi come opportunità di incontro tra culture diverse (Fornasari, 2019). Uno Stato laico promuove la libera espressione del culto religioso e stimola incontri, aperture, mediazioni e scambi. Al contrario, il mantenimento delle divisioni religiose non favorisce lo sviluppo di una società inclusiva e multiculturale e, piuttosto, alimenta le basi per contrasti culturali e sociali, per prevaricazioni e pregiudizi. Questo si contrappone a quanto affermato da Geertz (1998), il quale definisce la cultura una “*ragnatela di significati*”; un intreccio paragonabile a un *puzzle* in cui ogni pezzo ha la sua precisa posizione, ma non si contrappone agli altri, bensì li completa in un'ottica di dinamicità che investe le società contemporanee, sempre più soggette al mutamento dei paradigmi culturali.

Il contesto sociale, quale specchio che riflette l'identità personale e collettiva, emerge come sintesi a posteriori dell'interazione, dello scambio e della conoscenza tra diversi individui che coabitano lo stesso luogo (Mead, 2010). Questo genera un gioco di differenziazione-identificazione e crea inevitabilmente la dicotomia “*Noi-Loro*”.

Dalle riflessioni fin qui presentate, si evidenzia la necessità di adottare una nuova prospettiva interpretativa riguardo al concetto di credo religioso. Questo

tende a configurarsi come una manifestazione di apertura verso l'altro, evidenziando come anche nel dominio religioso la società imprima effetti indelebili. Le diverse fedi sono spinte al confronto reciproco, alla coesistenza e, di conseguenza, alla tolleranza, all'apertura e al dialogo. Non si richiede una rilettura delle religioni in termini difensivi o conflittuali, bensì un'esplorazione più aperta e sfumata, che parte dall'esperienza del sacro, dal concetto di *religere*, dall'appartenenza confessionale. Ciò include anche una considerazione del ruolo dei dogmi e delle pratiche rituali (Cambi, 2007).

Il richiamo è quindi all'educazione, che deve necessariamente porsi il problema di individuare scelte strategiche per favorire il pluralismo religioso quale espressione di democrazia. Come garantire, quindi, a cittadini appartenenti a differenti credi religiosi, un uguale riconoscimento in termini sociali? Come evitare la cristallizzazione dell'identità storico-religiosa intesa come "identità culturale"? L'identità si manifesta come espressione di incertezza e paura di sentirsi indeboliti di fronte ai cambiamenti sociali, risultato dello scambio tra diverse culture che, per vari motivi, si trovano a condividere lo stesso spazio e tempo. È l'incontro-scontro tra diversi modelli educativi e culturali a spingere l'individuo a cercare rifugio in un'identità forte, caratterizzata da schemi rigidi e confini altrettanto immutabili. Questo porta a rinnegare la molteplicità dei modi di pensare, rifiutando così l'idea di inserirsi in quello che Panikkar (1990) definisce il "*destino cosmico*". Fino a quando le diverse tradizioni religiose, considerate anche come differenti dimensioni spirituali, si percepiranno come lontane ed estranee, la realizzazione di una pacifica convivenza risulterà difficile.

Spetta alle scienze umane, e alla pedagogia in particolare, intervenire con l'intento di creare uno spazio di dibattito volto a superare le logiche egoistiche. Sostenere l'apertura verso i principi democratici, basati sulla libertà individuale e collettiva, appare oggi come l'unica strada per evitare la cultura del conflitto contro le diversità e l'annichilimento dell'idea di cultura dominante (Martini, 1994). Il rischio dell'esaltazione dei localismi emerge quando sussiste l'incapacità di riconoscere che la dimensione comune rappresenta una sintesi delle diverse tradizioni, dei molteplici codici comportamentali e dei vari sensi di appartenenza. Questi coesistono senza fondersi, senza annullare le proprie caratteristiche tipiche, ma creando piuttosto un'armonia tra ciò che siamo e ciò che diventeremo attraverso l'incontro con l'altro. In altre parole, si dovrebbe ambire a quel processo di *creolizzazione*, tanto caro a Glissant (1998), che postula un confronto equo degli elementi culturali incrociati, generando così un processo di intervalorizzazione. Questo esclude la degradazione o la diminuzione di una cultura rispetto a un'altra. Equivalenza, e non neutralità, dei valori, senza sopraffazione, violenza o soppressione di nessuna cultura a vantaggio di un'altra più dominante: questo dovrebbe essere il principio fondamentale del dialogo interreligioso.

C'è però bisogno di una rilettura coraggiosa circa il patrimonio valoriale e culturale di ogni singolo credo religioso e bisogna creare strumenti validi per allenare le menti a un pensiero critico, pluralista e flessibile affinché l'esperienza religiosa

diventi spirituale, multidimensionale, privata e pubblica nello stesso modo. Uno scambio osmotico atto a traslare i principi cardini di una religione in un'altra, senza giungere a una sintesi intesa come appiattimento, ma trovando una via armonica tra quelle che apparentemente possono apparire come una tesi e un'antitesi.

Attraverso un libero confronto è possibile comprendere appieno come il senso che viene dato al mondo e alle varie culture esistenti, attraverso la cultura della trasversalità si può giungere a cogliere il senso profondo dei molteplici messaggi spirituali che convergono e ampliano il dialogo interreligioso inteso come messaggio pedagogico di sviluppo sociale (Abravanel, 2011).

3 Il progetto “I volti di Dio”

Nel dicembre 2023, presso l'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione in collaborazione con l'Università Bakirköylçe Milli Eğitim Müdürlüğü di Istanbul, è stato realizzato un progetto intitolato “I volti di Dio” promosso dall'Ente “Sinergia s.c.s.”, cooperativa sociale che sviluppa iniziative di educazione non formale per lo sviluppo locale e l'acquisizione di competenze trasversali e di cittadinanza con l'obiettivo di prevenire la lotta alla xenofobia e all'odio razziale attraverso una serie di attività mirate a creare una migliore comprensione tra le comunità in un'ottica interreligiosa e interculturale.

Lo scopo del progetto è stato quello di concentrarsi sulla costruzione di un dialogo che facesse emergere la ricchezza culturale della diversità. Attraverso lo sviluppo delle competenze interreligiose, l'obiettivo è stato quello di alimentare un confronto tra persone afferenti a culture diverse, cercando di superare pregiudizi e stereotipi legati ai diversi credi religiosi. Questo approccio ha assunto un ruolo fondamentale nel facilitare una coesistenza pacifica, agendo da catalizzatore per l'armonizzazione delle molteplici identità individuali all'interno di una società sempre più complessa, pur salvaguardando l'autenticità culturale di ciascuna persona.

Mettere a confronto, non per esaltarne le differenze ma per trovare analogie e punti di contatto le diverse religioni del mondo (ebraismo, cristianesimo, islamismo, buddismo, induismo e altre), genera inevitabilmente un'unione profonda di intenti atti ad alimentare l'educazione alla pacifica convivenza. “Tutte le religioni, le arti e le scienze sono rami dello stesso albero”, afferma Albert Einstein, e pertanto “aspirano a nobilitare la vita dell'uomo [...] conducendo l'individuo verso la libertà” (1993). Nello scenario mondiale attuale, la tecnologia e la globalizzazione hanno trasformato il mondo in un *villaggio globale* (McLuhan e Powers, 1996) dove le interazioni tra individui che abitano in diverse parti del globo sono diventate rapide, generando un continuo confronto tra culture diverse. In quest'ottica, infatti, la globalizzazione impone la necessità di misurarci con l'ampio scenario di lingue, culture e codici valoriali esistenti e, pertanto, la dimensione religiosa, intesa come pluralità di credi, non può non essere presa

in considerazione soprattutto se la si accosta al tema dell'educazione alla pace.

In uno scenario così complesso, risulta cruciale investire nello sviluppo delle competenze di carattere religioso indispensabili per la gestione del reciproco rispetto e che passi attraverso il dialogo mirato ad abbattere pregiudizi, stereotipi e conflitti legati proprio a spiritualità diverse.

L'obiettivo principale de "I volti di Dio" è stato quello di promuovere la coesistenza di ciascuno all'interno di una società complessa, preservando l'identità, gli usi e i costumi individuali e cercando di non incorrere in un processo di omologazione.

Attraverso l'implementazione di un programma strutturato di iniziative, il progetto ha favorito lo scambio e il confronto tra le popolazioni del Bacino del Mediterraneo, enfatizzando la valorizzazione di tematiche chiave radicate nelle diverse tradizioni religiose. Queste iniziative sono state strategicamente orientate verso la progettazione di percorsi educativi che promuovessero la sensibilizzazione al dialogo interreligioso, passando attraverso la comprensione reciproca e il rispetto delle molteplici fedi.

Porre al centro del dibattito pedagogico contemporaneo l'importanza del dialogo interreligioso ci colloca dinanzi alla considerazione che le religioni del mondo, oggi, co-abitano in ogni casa. Se in passato la storia ci ha abituati a pensare che le religioni non sempre abbiano dialogato tra loro, nello scenario attuale è necessario favorire incontri istituzionali con l'obiettivo di mediare situazioni di conflitto religioso attraverso un contributo bipartisan volto al dialogo con l'altro e alla creazione di nuovi strumenti interpretativi, perché il pluralismo religioso non è più una scelta, ma una realtà.

In Italia e in Turchia, sono state organizzate le "Giornate del Dialogo", una serie di iniziative rivolte a cittadini italiani e stranieri, adulti e giovani dai 13 ai 18 anni, educatori e operatori dell'inclusione e dell'istruzione. Queste giornate sono state articolate su due livelli: *workshop* e un convegno internazionale finale, con l'obiettivo di promuovere la comprensione interreligiosa e interculturale.

Durante i *workshop* non formali, è stato adottato un approccio basato sul *learning by doing*, incoraggiando attivamente i partecipanti a esplorare le similitudini tra le diverse religioni e culture attraverso attività coinvolgenti e interattive. Questo approccio ha consentito loro di superare le proprie convinzioni e scoprire, talvolta con stupore, le affinità tra mondi diversi, nonostante le differenze.

Il concetto di apprendimento attraverso l'esperienza diretta, radicato nelle teorie di John Dewey (1916; 1933; 1938) e nel pragmatismo americano, trova una risonanza particolare quando lo si intreccia con il tema del dialogo interreligioso. L'approccio del *learning by doing* enfatizza l'apprendimento effettivo e duraturo tramite la realizzazione di esperienze concrete. Questo processo si rivela essenziale in quanto l'esperienza diretta può facilitare la comprensione reciproca e il rispetto tra fedi diverse. Attraverso l'azione, individui di diverse tradizioni religiose contribuiscono alla creazione di nuove dinamiche di interazione, arricchendo il proprio percorso di apprendimento e comprensione.

Questo approccio, però, va oltre la semplice attuazione di attività congiunte: richiede un'attenta riflessione e un pensiero critico che accomunano l'esperienza alla profonda comprensione dei valori e delle credenze altrui. Nel contesto del dialogo interreligioso, l'azione senza riflessione rischia di rimanere superficiale, limitandosi a replicare forme esteriori senza una vera comprensione interiore. La riflessione, quindi, diventa il ponte che trasforma le esperienze condivise in veri momenti di apprendimento e crescita reciproca, promuovendo una maggiore consapevolezza delle diverse visioni spirituali e culturali.

L'integrazione del *learning by doing* con il dialogo interreligioso suggerisce, quindi, che le esperienze pratiche condivise, quando accompagnate da riflessione e pensiero critico, possono diventare potenti strumenti per superare le barriere, costruire ponti di comprensione e arricchire il tessuto del dialogo tra diverse tradizioni religiose. In tal senso, l'educazione si trasforma in un viaggio di scoperta reciproca, dove l'apprendimento diventa un cammino condiviso verso la comprensione profonda e il rispetto delle molteplici dimensioni dello spirito umano.

All'inizio di ogni *workshop* è stato somministrato *online* il questionario di valutazione delle competenze interculturali di D.K. Deardoff (2015) volto a rilevare il livello di competenza interculturale posseduto da ogni partecipante per poi, a conclusione del percorso, sottoporre agli stessi un ulteriore questionario con l'obiettivo di rilevare il livello di competenza interculturale raggiunto e l'impatto delle attività organizzate.

I *workshop*, dopo un'attività iniziale di conoscenza, hanno cercato di far emergere nei partecipanti il grado di conoscenza delle diverse fedi problematizzando su alcuni diritti correlati ad esse, quali: la libertà di credo e di religione, la libertà di opinione e informazione e il diritto di ciascuno a non subire discriminazioni.

Per rendere i *workshop* più ingaggianti, il *design* delle attività è stato costruito attorno a temi trasversali e parole chiave denominate "Parole della Pace": ARTI, CITTÀ, MUSICA, PAROLE e TAVOLA. Questi incontri hanno ispirato la creazione di un "Abbecedario della pace", uno strumento educativo che fornisce agli insegnanti, educatori e formatori un percorso attraverso le principali religioni del mondo, per apprezzare la molteplicità e la ricchezza delle differenze. Questi approfondimenti includono una introduzione sul tema specifico e schede didattiche-laboratoriali per facilitare e favorire un coinvolgimento pratico e stimolante.

Le grandi religioni del mondo hanno svolto un ruolo significativo nella creazione e nell'uso delle arti, dell'architettura, della musica, delle parole e persino del cibo come mezzi per esprimere e diffondere i loro valori, credenze e pratiche. L'abbecedario della pace è articolato per questo in 5 sezioni, ognuna delle quali affronta un tema diverso.

A come Arti: le opere d'arte prodotte dalle diverse tradizioni religiose sono spesso espressioni di devozione, spiritualità e bellezza. Dalle icone cristiane ai dipinti buddisti, dalle miniature islamiche alle sculture induiste, l'arte religiosa riflette la ricca diversità delle esperienze umane e la ricerca di significato nella dimensione spirituale.

C come Città: i templi, le chiese, le moschee, le sinagoghe e gli altri luoghi di culto sono parte integrante del paesaggio urbano in molte città del mondo. Questi edifici non solo servono come luoghi di preghiera e rituale, ma spesso incarnano i valori e le aspirazioni delle comunità religiose che li hanno costruiti, diventando punti di riferimento culturali e architettonici.

M come Musica: la musica ha una lunga storia di utilizzo nelle pratiche religiose, sia come forma di adorazione e preghiera che come veicolo per trasmettere insegnamenti spirituali. Dai canti gregoriani alla musica sacra induista, dalle melodie sufi alla musica liturgica ebraica, la musica religiosa ha il potere di elevare l'anima e connettere i fedeli con il divino.

P come Parole: le scritture sacre e i testi religiosi sono fondamentali per molte tradizioni spirituali. Attraverso le parole dei profeti, dei saggi e dei maestri spirituali, le religioni comunicano i loro messaggi di cultura, fede ed etica. Le scritture sacre sono spesso considerate fonti di ispirazione e guida per i credenti nel loro cammino spirituale.

T come Tavola: il cibo ha un significato simbolico profondo in molte pratiche religiose. Dai pasti rituali della cena del Signore nel cristianesimo alla cucina *kosher* e *halal* nell'ebraismo e nell'islam, il cibo viene utilizzato per celebrare le festività religiose, rafforzare l'identità culturale e sociale e promuovere la condivisione e l'ospitalità tra i fedeli.

L'abecedario della pace si è evoluto in una sezione extra, concepita sotto forma di un *escape game* educativo, un gioco coinvolgente che offre ai partecipanti una modalità interattiva e divertente per esplorare e comprendere le varie pratiche, credenze e tradizioni delle religioni più diffuse al mondo.

Il gioco può fungere da elemento motivazionale per lo sviluppo dell'apprendimento formale, attraverso dinamiche connotate dal *learning by doing* (Cavalli, Ferri, Moriggi, 2023, p. 93).

Tra le numerose definizioni di gioco presenti in letteratura, quella di Jasper Juul (2005) risulta particolarmente idonea a rappresentare le finalità dei *serious game*. Egli definisce il gioco come un sistema basato su regole dai risultati variabili e quantificabili, dove a risultati differenti sono associati valori differenti. Il giocatore usa le sue forze per influenzare tali risultati, essendo emotivamente legato a essi e le conseguenze di tali attività sono negoziabili (Juul, 2005, p. 36).

Il termine *serious game* sta guadagnando sempre più popolarità; la letteratura offre diverse definizioni che convergono nel considerare i giochi digitali progettati non esclusivamente a scopi ludici, ma anche per raggiungere obiettivi educativi nei processi formativi, inclusi quelli formali (Wattanasoontorn *et al.*, 2013).

I *serious game* più efficaci per l'apprendimento e lo sviluppo della conoscenza sono quelli che consentono una vasta gamma di soluzioni, trasformando il gioco in un ambiente esterno digitale che mette alla prova diverse rappresentazioni interne delle possibili soluzioni a un determinato problema.

L'*educational escape game* presenta numerose potenzialità nel contesto del progetto. Innanzitutto, offre un'esperienza pratica e coinvolgente che stimola l'interesse

e l'attenzione dei partecipanti, sia adolescenti sia adulti, che attraverso enigmi, sfide e *puzzle*, sono incentivati a esplorare attivamente le diverse religioni, imparando giocando e sperimentando direttamente i concetti religiosi in un contesto divertente.

In secondo luogo, l'*escape game* favorisce il lavoro di squadra e la collaborazione. I partecipanti devono comunicare, condividere idee e collaborare per raggiungere gli obiettivi comuni. Questo promuove anche la comprensione reciproca e il rispetto delle opinioni e dei punti di vista degli altri, incoraggiando al contempo lo sviluppo di abilità critiche e di *problem-solving* nei destinatari.

In generale, tutti i *workshop* sono stati strutturati con una fase preliminare di conoscenza, volta a sondare il livello di comprensione delle diverse fedi religiose e dei diritti a esse correlati. Successivamente, è stata introdotta una fase creativa, che ha permesso ai partecipanti di esprimersi attraverso forme artistiche. Questo approccio ha consentito loro di condividere le proprie esperienze, opinioni e comprensioni sulla diversità religiosa e sui diritti correlati. Inoltre, ha offerto loro l'opportunità di interiorizzare e applicare in modo pratico i concetti discussi durante i *workshop*, contribuendo così a un apprendimento più profondo e significativo.

Con un approccio differente, basato sulla logica dello scambio e del dibattito è stato organizzato un convegno tra la comunità cristiana e musulmana. Questo convegno internazionale, intitolato "I volti di Dio – Relazioni islamo-cristiane e prospettive di pace", ha visto la partecipazione di esperti di dialogo interreligioso, offrendo un'opportunità per approfondire le relazioni tra le due comunità e promuovere la pace.

La struttura del convegno si è articolata partendo dall'interazione diretta tra i partecipanti, che includeva esperti di dialogo interreligioso, rappresentanti delle due comunità religiose e altri attori chiave, incoraggiando il confronto aperto e rispettoso tra i partecipanti, permettendo loro di esplorare le differenze e le somiglianze tra le due tradizioni religiose, nonché di affrontare le sfide e le tensioni presenti nelle relazioni interreligiose. Questo ha offerto ai partecipanti ispirazione e strumenti pratici per continuare il lavoro di dialogo e pace nelle rispettive comunità e contesti.

Nel complesso, le attività proposte durante le giornate del dialogo in Italia e in Turchia hanno adottato un approccio partecipativo, mettendo i destinatari al centro del processo di apprendimento, incoraggiandoli a esplorare attivamente concetti complessi come la diversità religiosa e i diritti correlati.

Tutto ciò ha contribuito a rendere il bilancio delle attività estremamente positivo. La modalità *learning by doing* ha permesso di sperimentare direttamente i concetti e le tematiche trattate durante i *workshop*, superando le proprie convinzioni e arricchendo la comprensione di temi rilevanti nella vita di ogni comunità.

La creazione di un ambiente inclusivo e aperto al dialogo ha favorito lo scambio di punti di vista e la condivisione di esperienze tra persone di diverse provenienze culturali e religiose. Questo ha contribuito a promuovere la consapevolezza, il rispetto reciproco e la comprensione delle differenze, elementi fondamentali per la costruzione di una società più inclusiva e armoniosa.

Inoltre, l'opportunità data ai partecipanti di creare qualcosa di tangibile in relazione ai temi trattati ha aggiunto valore alle attività.

Altro elemento significativo è stato lo scambio di esperienze e il *networking* tra educatori e formatori attivi nel campo del dialogo interreligioso, anche tra Paesi diversi. Questa collaborazione e condivisione possono contribuire in modo significativo alla promozione della pace e della convivenza armoniosa tra le diverse comunità religiose.

È doveroso sottolineare che, data la natura del progetto, i risultati raggiunti da tale percorso vadano al di là del progetto stesso in quanto si auspica che i partecipanti abbiano sviluppato competenze spendibili e che siano in grado di diffondere le *best practices* sperimentate.

La sostenibilità de "I volti di Dio" ha prodotto, in termini di benessere sociale, la costruzione di un'identità multiculturale, la predisposizione a future collaborazioni tra le organizzazioni per eventuali nuovi progetti e alla creazione di un canale *Youtube* dove far confluire iniziative artistico-espressive interculturali.

4 Per non concludere...

Il dialogo interreligioso, integrato all'interno di un ambito pedagogico consapevole e aperto, rappresenta un pilastro fondamentale per la costruzione di una società più inclusiva e per la promozione di una convivenza pacifica tra culture diverse: integrare intercultura e interreligiosità nei percorsi educativi emerge come strumento efficace per superare la polarizzazione e per valorizzare la pluralità di valori che caratterizzano il mondo contemporaneo.

Nonostante i notevoli passi avanti nel riconoscimento dell'importanza del dialogo interreligioso, permangono sfide significative che necessitano di un'ulteriore indagine e riflessione. La comprensione e l'accettazione della diversità culturale e religiosa rappresentano un compito complesso che richiede un impegno costante da parte di educatori, istituzioni e della società nel suo insieme. Il rischio di un approccio superficiale o riduttivo nei confronti del dialogo interreligioso potrebbe vanificare gli sforzi volti a promuovere un'autentica comprensione e una reale inclusione.

Il concetto di laicità, spesso mal interpretato come sinonimo di indifferenza o antagonismo verso il fenomeno religioso, richiede un'attenta riconsiderazione.

Cosa si intende per laicità? Come si è visto, uno stato di autonomia e rispetto circa l'altrui credo religioso, deve necessariamente garantire l'espressione libera e consapevole di ogni tradizione, religiosa o culturale, promuovendo un ambiente in cui la diversità sia vista non come una minaccia, ma come una risorsa preziosa per la crescita di una società. Non a caso la sfida risiede proprio nell'equilibrare il rispetto per le tradizioni individuali con la promozione di un dialogo aperto e costruttivo che valorizzi le differenze e favorisca una reciproca comprensione.

Partendo dalla necessità di una rilettura critica e pluralista del patrimonio valoriale di ogni credo religioso, è doveroso incentivare maggiormente un'educazio-

ne che sia capace di promuovere non solo la tolleranza e il rispetto, ma anche una comprensione profonda delle molteplici dimensioni che caratterizzano le varie tradizioni culturali e religiose.

Partendo da questo assunto, infatti, appare di cruciale importanza la formazione degli educatori e degli insegnanti, in quanto, questi ultimi, vestono gli abiti di mediatori di valori e conoscenze. Da qui nasce l'esigenza di sottolineare l'importanza di strumenti educativi innovativi e inclusivi, che siano in grado di promuovere un pensiero critico, una mente aperta e una volontà di dialogo e comprensione reciproca. Solo attraverso un impegno costante e una riflessione profonda sarà possibile costruire quella "ragnatela di significati" a cui si riferiva Geertz, tessendo insieme le molteplici esperienze umane in un mosaico culturale che celebri la diversità come fonte di arricchimento e non di divisione e solo così il dialogo interreligioso potrà effettivamente svolgere il suo ruolo chiave nella pedagogia contemporanea, non solo come strumento di coesistenza pacifica, ma come via maestra verso una società più giusta, comprensiva e profondamente umana.

Bibliografia

- Abravanel D. (2011). *La cabalà e i quattro mondi della guarigione*. Milano: Mamash.
- Bellante B. (2007). *Laicità e religione. Spunti e appunti*. In F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci.
- Bianchi E., Cacciari M., Del Giudice D. (2009). *Elogio della politica*. Milano: Rizzoli.
- Buber M. (2013). *Sul dialogo. Parole che attraversano*. Cinisello Balsamo: BUC.
- Cambi F. (2007). *Religioni siate laiche. Una prospettiva epocale, un compito, una sfida*. In F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci, p. 30.
- Cavalli N., Ferri P., Moriggi S. (2023). *A scuola con le tecnologie. Insegnare e apprendere nel digitale*. Milano: Mondadori Università.
- Deardorff D.K. (2015). *Demystifying outcomes assessment for international educators*. Deardorff: Sterling, Stylus.
- Delors J. (2021). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Einstein A. (1993). *Come io vedo il mondo*. Roma: Newton Compton.
- Fornasari A. (2014). *Il dialogo interreligioso: una sfida ai fondamentalismi*. In F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 380-386.

- Fornasari A. (2019). *Percorsi formativi interculturali e valorizzazione delle risorse umane: un progetto di cooperazione Italia-Sudan*. In G. Elia S. Polenghi V. Rossini (a cura di). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, SIPED. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 1196-1205.
- Geertz C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino.
- Glissant E. (1998). *Poetica del diverso*. Roma: Biblioteca Meltemi.
- Juul J. (2005). *Half real. Video games between real rules and fictional Worlds*. Cambridge: Oldenburg.
- Martini L. (1994). *Mare di guerra, mare di religioni*. Fiesole (FI): Cultura della Pace Edizioni.
- McLuhan M., Powers B. (1996). *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*. Milano: SugarCo.
- Mead G.H. (2010). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti.
- Pace E. (2007). *La diversità nella città e il dialogo interreligioso*. In M. Mascia (a cura di). *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*. Venezia: Marsilio, pp. 127-142.
- Panikkar R. (1990). *La torre di Babele, pace e pluralismo*. Fiesole (FI): Cultura della Pace Edizioni.
- Porcarelli A. (2022). *Religione e scuola fra ponti e muri: insegnare religione in un orizzonte multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen A.K. (2008). *Identità e violenza*. Roma: Laterza.
- UNESCO (2009). *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale, rapporto mondiale dell'UNESCO*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_ita.
- Wattanasoontorn V., Boada I., Garcia R., Sbert M. (2013). *Serious games for health*. Entertainment Computing, 4(4), pp. 231-247. In <http://dx.doi.org/10.1016/j.ent-com.2013.09.002>.

Il valore del tempo nella reciprocità tra l'educatore e l'adolescente migrante solo

Fabio Alba

Riassunto: Il tempo è un elemento fondamentale nelle relazioni educative interculturali. All'interno dei servizi educativi dell'accoglienza, la dimensione del tempo è da ricondurre a due livelli: il primo è quello privato e di maturazione della storia di vita del migrante, così come del professionista; il secondo è quello pubblico, ossia il tempo del progetto di accoglienza e della programmazione. Obiettivo del presente contributo è di analizzare e descrivere il tempo nella relazione educativa tra l'educatore e l'adolescente migrante solo.

Parole chiave: tempo, reciproco riconoscimento, adolescente solo, cura educativa, educazione interculturale.

English title: The value of time in the interchange between the educator and the migrant adolescent only

Abstract: Time is a fundamental element in intercultural educational relationships. Within educational reception services, the dimension of time can be traced back to two levels: the first is the private one and the maturation of the life as well as the professional story of the migrant; the second is the public one, i.e. the time of the reception project and programming. This contribution aims to analyse and describe time in the educational relationship between the educator and the migrant adolescent.

Keywords: time, mutual recognition, unaccompanied teenager, educational care, intercultural education.

1 La dimensione del tempo nell'accoglienza dei migranti

Ogni percorso educativo è, di per sé, un percorso di riconoscimento tra due persone all'interno di uno spazio fisico e di cura segnato dall'impegno reciproco (Bellingreri, 2019). Nei contesti educativi extrascolastici, come ad esempio le strutture di accoglienza degli adolescenti migranti *sol*¹, l'impegno reciproco tra l'educatore e l'adolescente *solo* è reso manifesto attraverso una particolare esperienza che riguarda la tutorialità (cfr. Biagioli, 2023). Questa esperienza formativa,

* Università di Palermo. Email: fabio.alba@unipa.it.

¹ Per adolescente migrante solo o non accompagnato si intende colui o colei che appartiene a quella categoria di soggetti di minore età «privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di adulti per loro legalmente responsabili» (art. 2 Legge 47 del 2017). Rispetto alla loro accoglienza in Italia, troviamo i progetti cosiddetti di primo livello che sono i centri governativi finanziati con risorse a valere sul fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione Integrazione); così come i progetti di secondo livello che afferiscono, stando al Decreto legge 130 del 2020, al "Sistema di accoglienza e integrazione" (Sai). Oltre a questi due livelli di accoglienza, troviamo un terzo livello che riguarda l'accoglienza diffusa.

che coinvolge sia l'educatore che l'educando, ha come finalità quella di supportare l'adolescente *solo* affinché riesca a raggiungere un certo grado di autonomia così da intraprendere scelte autentiche rispetto al personale progetto di vita (D'Agostino, 2007, pp. 5-6; Alba, 2020, p. 1262)².

Ritengo doveroso precisare che l'esperienza della tutorialità nei processi educativi e di presa in carico degli adolescenti soli rappresenta un terreno di studio per alcuni aspetti ancora fertile e da esplorare. Bisogna considerare, però, che su questo terreno convergono varie ricerche teoriche e pratiche che hanno come destinatari sia gli educatori e le educatrici che quotidianamente sperimentano tanto la fatica quanto la complessità ed eterogeneità del lavoro educativo nei contesti multiculturali, sia gli adolescenti stessi (Zoletto *et al.*, 2022; cfr. Alba, 2022a).

L'esperienza della tutorialità nei processi educativi di presa in carico degli adolescenti migranti è di certo una pratica di *cura dell'Altro* (Mortari, 2006). Negli ultimi anni del secolo scorso, grazie a una serie di ricerche condotte a livello internazionale da Micheal Foucault (2004), Jean Tronto (2013), Pierre Hadot (2023) e in Italia da Rita Fadda (1997), Luigina Mortari (2002; 2006; 2019), Franco Cambi (2006), il tema della cura pedagogica da una condizione di frontiera è divenuto oggetto di ricerca con implicazioni prassico-poietiche. Prender-si cura dell'altro non riguarda soltanto un atto di assistenza nei suoi confronti, è piuttosto aver cura della vita della mente dell'altro. La pratica di cura educativa è *pratica riflessiva*, è educazione al pensiero e al pensare come nuclei essenziali della vita umana (Mortari, 2002, pp. 2-6).

L'aver cura, il prender-si cura dell'altro, è un essenziale pedagogico che si lega strettamente al tema del tempo. Molto significativa, a tal proposito, è la lettura pedagogica del rapporto tra *tempo* e *cura* negli studi di Heidegger. Il filosofo, contrapponendosi alla concezione del tempo come dato oggettivo e irreversibile, riconosce il tempo e la sua durata come elementi strettamente interconnessi alla cura (cfr. Fadda, 2016). Temporalità e tempo sono dunque categorie fondamentali per l'analisi delle teorie e delle pratiche educative. A fronte di tendenze neoliberali che riducono il tempo alla mera funzionalità, all'esito più che al percorso (cfr. Walker, 2009, p. 484; Decuyper, Vanden-Broeck, 2020, pp. 602-612), la necessità per noi tutti è di riconoscere che per l'educazione il tempo è essenzialmente tempo vissuto e promesso a una forma (cfr. Fadda, 1997). Porre attenzione al tempo della cura educativa vuol dire riconoscere in ciascuna persona una soggettività che nell'incontro con l'Alterità può pervenire a nuove conoscenze rispetto al personale modo di abitare il mondo (cfr. Bellingreri, 2019).

Proprio in tal direzione e seguendo recenti paradigmi educativi, la finalità del presente contributo è quella di fare emergere alcuni aspetti del tempo della rela-

² All'interno di questo contributo è utilizzata la dicitura "adolescente migrante solo" poiché, stando ai dati statistici del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, riconducibili al 31 dicembre 2023, circa l'84,54% di questi minori, maschi e femmine, ha un'età compresa che va dai 15 ai 17 anni. <https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/PresenzadeiMinoristranierinonaccompagnatiinItalia/PresenzadeiMinoristranierinonaccompagnatiinItalia?%3Aembed=y&%3Aiid=5&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y>

zione di cura educativa tra l'educatore dell'accoglienza e il minore migrante solo accolto nei servizi educativi.

Il tempo di cui si leggerà più avanti è riconducibile a due dimensioni: una privata, l'altra pubblica. La prima dimensione afferisce al tempo privato della relazione educativa tra l'educatore e l'educando; la seconda, invece, riguarda le diverse fasi della progettazione educativa. Questa duplice estensione del tempo è una specificazione del tutto arbitraria, in quanto, a parer mio, nella realtà non è possibile distinguere il tempo dell'educazione in due dimensioni separate tra di loro. Al fine di argomentare quanto segue, si è ritenuto buono suddividere il tempo dell'accoglienza in due parti. L'obiettivo è quello di far emergere alcuni aspetti della relazione educativa tra l'educatore e il ragazzo che sono determinanti rispetto alle fasi stesse della progettazione educativa³.

In tale scenario, l'impegno reciproco dentro lo spazio della cura educativa interpella gli educatori e, quindi, la pedagogia sul come fare in modo che le comunità non diventino "fortezze" prive di aperture e chiuse a chi è diverso da noi, ma possano diventare contesti fisici in cui dar vita a nuove esperienze di convivenza pacifica e dialogo tra le differenze.

② Educatore e adolescente solo: una reciprocità possibile

Il tempo è un elemento essenziale nelle relazioni educative interculturali. All'interno dei servizi educativi dell'accoglienza, quali sono quelli afferenti al Sistema di Accoglienza e Integrazione (D.L. 130/2020, art. 4, comma 3° e 4°), il tempo può essere ricondotto a due livelli: il primo livello è quello privato e di ri-scrittura della storia di vita del migrante accolto; il secondo è il tempo del suo "poter essere" o della progettazione in direzione della sua uscita dal progetto. Questo tempo è fortemente legato alle *fasi formali* del progetto di accoglienza e segue specifici indirizzi ministeriali. Allo stesso tempo, essendo un tempo scandito dalle fasi del progetto, esso rimane fortemente legato ai cambiamenti legislativi e gestionali che producono effetti talvolta negativi sulle vite degli adolescenti soli⁴. Ciò nonostante, questi servizi di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati

³ In un lavoro di ricerca teorica e pratica da me condotto sulle abilità e conoscenze dei professionisti dell'accoglienza, ho ricondotto lo specifico dell'educatore come colui o colei che mira a: farsi carico del bisogno educativo e di riconoscimento del migrante, quest'ultimo inteso sia come singola persona che come componente di una comunità etnica e familiare di appartenenza; rispondere in maniera adeguata alla programmazione delle fasi di intervento, soprattutto quelle interne all'organizzazione; relazionarsi con responsabilità ed efficacia con il contesto comunitario esterno (enti pubblici e privati, comunità etniche e di pratiche). La dimensione del tempo di cui si parla nel contributo è da ricondurre al primo dei tre punti, ossia quello riguardante la relazione tra l'educatore e l'educando come risposta al bisogno educativo e di riconoscimento di quest'ultimo, consapevoli che questi tre aspetti sono strettamente interconnessi tra di loro (Alba, 2022, p. 61).

⁴ Negli ultimi anni, in particolare a partire dal 2018, il sistema di accoglienza e protezione dei migranti ha subito dei cambiamenti sia in Italia che in Europa. Tali cambiamenti si riferiscono principalmente alla

si connotano come «un presidio cruciale nella società, a difesa di una democrazia pluralista, solidale e inclusiva» (Catarci, 2014, p. 72).

Agli occhi dei più, l'accoglienza dei minori *solì*, così come strutturata nel nostro Paese, sembra rappresentare una risposta altamente tutelante per gli stessi. Di certo, è così. Le strutture di primo e di secondo livello fanno parte di un percorso di rete attivo a livello nazionale basato su principi di volontà, su saperi e abilità interculturali dei professionisti (Salinaro, 2021, p. 72).

Rispetto all'accoglienza integrata, il sistema prevede alcuni interventi che riguardano: l'orientamento ai servizi del territorio; la mediazione linguistica; la formazione scolastica e professionale; l'orientamento lavorativo e legale; la tutela psicologica, sociale e sanitaria (Servizio centrale SPRAR, 2018, p. 7). Tali interventi rappresentano il fondamento su cui è costruita l'accoglienza dei migranti in Italia. Pur tuttavia, sotto il profilo educativo l'accoglienza dei migranti non accompagnati assume un senso e un significato che vanno ben oltre la mera assistenza fisica e sociale.

L'educatore o l'educatrice, oltre a esercitare una funzione di ascolto della storia di vita dell'adolescente migrante, è chiamato a dischiudere in lui le sue potenzialità, con l'obiettivo di permettere al ragazzo di riscrivere una storia di vita nel contesto di approdo; purché questa storia rimanga strettamente legata alle origini culturali, valoriali e, soprattutto, affettive. A partire dalle conoscenze e abilità necessarie a gestire situazioni a elevata complessità (cfr. Alba, 2022; Fantini, 2007, p. 9), l'educatore, come sostiene Tramma (2017, p. 115), dovrà saper leggere i luoghi e le azioni professionali nel più ampio contesto culturale, storico e politico; attivare e governare relazioni educative asimmetriche in quanto responsabilità; indirizzare le risorse e gli strumenti verso un obiettivo credibile, giustificato e valutabile.

A fronte, però, della eterogeneità e complessità del sistema di accoglienza, tradurre queste capacità dell'educatore nella realtà del tempo delle pratiche educative non è cosa alquanto semplice. Sono molteplici, difatti, le ragioni che rendono difficile l'intervento educativo. Alcune di queste resistenze sono interne alla struttura, in particolare nell'*équipe* multidisciplinare, e possono avere come causa il differente modo di intendere gli interventi educativi e sociali rispetto ai bisogni dell'adolescente (Triani, 2018, p. 112; Milani e Ius, 2010). Così come bisogna considerare come evento critico il *tempo breve* dell'accoglienza, con persistenti interruzioni dei progetti educativi causati dal trasferimento di questi ragazzi in altre strutture.

Rispetto all'educatore dell'accoglienza, ad oggi non è facile comprendere quali siano le sue funzioni. Da una parte, egli è una "figura di frontiera", ossia colui che potrebbe rappresentare l'anello di congiunzione tra due entità: l'*altro*, il migrante, e *noi*. In questo *noi*, l'educatore o l'educatrice occupano lo spazio di attraversamento,

sfera del diritto interno, ad esempio con l'ingresso della Legge n. 132 del 2018. Nonostante la consapevolezza acquisita da parte del nostro Paese che la presenza dei migranti rappresenta una risorsa, notiamo che il numero degli irregolari è aumentato notevolmente. Stando alle stime prodotte da Matteo Villa, analista dell'Ispi, a partire dal 2019 gli irregolari potrebbero crescere fino a quasi 140 mila, soprattutto tra i cosiddetti "diniegati", cioè coloro che in virtù della nuova Legge non hanno ricevuto alcun tipo di protezione o che non hanno ottenuto il rinnovo.

di tensione, dove le alterità si incontrano e si scontrano cercando di trovare aspetti di mediazione sui quali generare percorsi comuni (cfr. Agostinetto, 2013). Dall'altra parte, l'educatore dell'accoglienza sembra essere, come e più di altri, un "educatore imperfetto", continuamente impegnato in una traduzione di significati che richiedono aggiornamenti sui tratti essenziali che costituiscono il suo mandato operativo (Tramma, 2003).

Quella degli adolescenti migranti soli o non accompagnati rappresenta una delle categorie più vulnerabili del Paese (Vinciguerra e Alba, 2021, pp. 84-91). Ciascun adolescente solo, che liberamente o sotto costrizione emigra dal proprio luogo di origine, porta con sé bisogni educativi specifici del suo ciclo di vita e incorporati in un processo di maturazione segnato da valori, norme, aspetti religiosi tipici del contesto di origine. Ciascuna persona migrante, e a maggior ragione l'adolescente solo, vive la propria esistenza come se fosse sospesa tra due o più mondi, tra due o più culture (cfr. Sayad, 2004): da una parte, quella familiare con la quale egli mantiene un legame affettivo; dall'altra, quella di approdo dalla quale apprende nuove conoscenze che prefigureranno il suo personale modo di relazionarsi col nuovo contesto. Tale esperienza di doppia appartenenza e *assenza* può dar vita a fratture intese come elementi di crisi di genere e generazionale, producendo nel ragazzo forme di depressione che possono degenerare in situazioni di vulnerabilità psichica (Schützenberger, 2004).

Pertanto, durante il percorso di integrazione e inclusione, l'adolescente necessita di essere accompagnato da persone adulte che se ne prendano cura sia sotto l'aspetto affettivo che etico. Questi adulti possono essere sia soggetti interni alla struttura educativa ma anche esterni, come ad esempio i tutori legali volontari (Vinciguerra e Alba, 2021, pp. 84-91).

L'aspetto della cura educativa sotto il duplice profilo affettivo e etico è da attenzionare particolarmente nella presa in carico dei ragazzi soli. La ragione che sottende tale necessità riguarda il fatto che oltre alle vulnerabilità tipiche dell'adolescenza, questi/e ragazzi/e potrebbero aver subito violenze fisiche e psicologiche durante il viaggio migratorio, con continue negazioni dei loro diritti fondamentali (cfr. Derluyn e Broekaert, 2008). Le diverse violenze che subiscono possono produrre in loro una solitudine e un senso di abbandono legato anche al distacco fisico e affettivo, più o meno radicale, dalle famiglie (Di Rosa *et al.*, 2019, pp. 38-45).

La condizione di appartenenza a due o più culture – riscontrabile in molte biografie delle persone migranti –, in cui avviene che il passato non è soltanto memoria ma piuttosto un continuo richiamo di accettazione *rispetto al tempo presente*, è una condizione che necessita di essere incanalata all'interno della relazione di cura educativa. Affinché la condizione di "vita sospesa tra due o più culture" diventi per l'adolescente solo un'esperienza di narrazione di sé, è fondamentale che egli venga messo nelle condizioni di poter entrare in un *dialogo empatico in primis* con l'educatore, il quale, agendo sul suo passato, pone le condizioni al suo futuro (progetto) (Bellingreri e Vinciguerra, 2017, pp. 394-413). Il tempo *breve* diventa così il tempo del *dono di sé*, senza attese, modello di relazione, progetto di scambio gratuito nell'*iter* formativo (Cambi, 2012).

3 Il tempo: luogo di riappropriazione di sé

Tempo e *dono* si danno all'esistenza cosciente del soggetto, anche se è attraverso l'esperienza vissuta in prima persona che il tempo veicola la trama soggettiva di conoscenze, ma anche affetti ed emozioni che sostanziano ogni essere umano (Heidegger, 1988). È nella vita e dalla vita che origina la forma e il tempo ne è l'essenza, «sta al di sotto, come sfondo permanente di tutto ciò che viviamo» (Zambrano, 1996, p.17).

Adesso, al fine di specificare alcuni aspetti del tempo della cura educativa nella presa in carico degli adolescenti soli, vorrei prendere come riferimento una ricerca sul campo sulle abilità e conoscenze dei professionisti "testimoni privilegiati" (Bichi, 2007) che operano in tali contesti⁵. Focus della ricerca è la creazione di un modello teorico delle *competenze interculturali* nel settore dell'accoglienza con implicazioni educative. La ricerca, predisposta secondo il paradigma qualitativo (Corbetta, 1999, pp. 81-84), in cui non è la variabile che fissa il contenuto, «è il contesto che genera il significato» (Mortari, 2013², p. 61), è stata realizzata attraverso questi strumenti di indagine: Focus Group (Baldry, 2005; Albanesi, 2005); Intervista semi-strutturata in profondità (Patton, 1990, p. 290; Sità, 2017¹, p. 57).

La questione di fondo della ricerca è stata la seguente:

1. a fronte della eterogeneità dell'accoglienza in Italia, come prospettare interventi educativi mirati a trovare risposte al bisogno di riconoscimento della persona accolta nei progetti di inclusione;
2. quali conoscenze e abilità interculturali sono proprie del professionista dell'accoglienza (Alba, 2022, pp. 137-140).

In direzione di un primo rilievo, stando a quanto è emerso dalla ricerca, possiamo notare che i cambiamenti legislativi degli ultimi anni, in particolare dal 2018 in poi, sembrano aver prodotto effetti negativi su alcuni aspetti del sistema di accoglienza, soprattutto rispetto all'intervento dell'educatore. Le restrizioni adottate dai governi italiani sembrano aver reso più complesso l'intervento educativo. Difatti, a fronte di queste criticità, l'educatore appare più disorientato, sottoposto a continue situazioni di stress, mostrando anche difficoltà evidenti nel riuscire a trovare risposte ai bisogni e alle aspettative del ragazzo⁶.

⁵ La ricerca è stata realizzata in due momenti e contesti geografici diversi. Nel 2016 in Emilia-Romagna, nel 2020 in Sicilia. La ricerca educativa, condotta con 35 testimoni privilegiati dell'ambito dell'accoglienza dei migranti, ha messo in risalto vari aspetti del complesso mondo delle migrazioni. Allo stesso tempo, la ricerca ha permesso di elaborare un modello teorico-pratico delle competenze interculturali del professionista dei contesti multiculturali extrascolastici (Alba, 2022, pp. 125-176). Prendendo in esame la suddivisione effettuata da J. Delors in sapere, saper essere e saper fare, le competenze emerse sono state raggruppate in tre aree: conoscenze linguistiche, tecniche e culturali; attitudini personali, caratteristiche del Sé; saper fare (Delors, 2005, pp. 79-90).

⁶ In questa parte del contributo vengono riportate alcune interviste condotte con gli educatori e altri professionisti dell'accoglienza. Le interviste, realizzate nelle strutture abitative degli adolescenti non accompagnati, registrate e trascritte, riguardano la ricerca sul campo realizzata in Sicilia nel 2020. L'analisi dei dati dei risultati emersi è stata condotta seguendo il metodo di ricerca di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri e Vinciguerra, 2017, pp. 307-321).

(Rispetto alla Legge 132 del 2018) la prima fase è stata di panico. Loro (cioè i migranti) volevano delle risposte su cosa sarebbe successo con il cambiamento della Legge. Ci siamo trovati diverse volte a fare riunioni in cui ci sentivamo impotenti (rispetto al bisogno del migrante). Era come se la legge ci ponesse di fronte a un vuoto. Fin da subito abbiamo attivato un adattamento creativo. L'adattamento creativo è quella capacità che ti permette di fronteggiare le novità, sia positive che negative, e ti dà la possibilità di comprendere queste nuove situazioni (intervista 7/15).

Rispetto al tempo della relazione educativa e di fiducia con il ragazzo:

se prima potevamo garantire un progetto concreto e immediato, con una maggiore facilità nel riconoscimento di una forma di protezione, e quindi si poteva controllare la frustrazione che i ragazzi manifestavano, in questi ultimi periodi non è così. È come se fosse diminuita la possibilità di poter realizzare un percorso idoneo per la sua inclusione. Da parte nostra, lavoriamo molto sull'impotenza e sulla consapevolezza di non poter essere, in molti casi, di aiuto al ragazzo migrante nel risolvere i suoi problemi legati al permesso di soggiorno e non solo [...]. C'è la volontà di voler realizzare un progetto, ma siamo bloccati da un complesso sistema burocratico (intervista 10/15).

Come riferisce un altro educatore: «attraverso il colloquio con il ragazzo registro paure, ansie e sfiducia nei confronti del progetto. Questo sentimento di sfiducia non riguarda solamente il ragazzo, questa sfiducia è vissuta anche da noi educatori» (intervista 12/15). E ancora:

rispetto al peso che loro portano dentro in relazione al mandato familiare e a quello della comunità di origine, alle aspettative che hanno in Italia, noi ci troviamo in difficoltà nel rispettare il tempo di ripresa di cui hanno bisogno. Il loro tempo è più veloce del nostro (in riferimento alla burocrazia delle pratiche legali). La loro dimensione del tempo entra in contrasto con il nostro tempo, poiché il nostro è il tempo principalmente del progetto. Sta di fatto che in molte situazioni i nostri tempi e quelli del minore solo non coincidono (intervista 10/15).

Se il tempo definito dell'accoglienza potrebbe rappresentare un ostacolo insormontabile a tal punto da impedire la riuscita di un progetto educativo, allo stesso tempo, e come risposta educativa, in quel tempo breve è possibile intravedere aspetti positivi che riguardano principalmente la cura:

quando instauri una relazione di fiducia, come mi è successo con molti ragazzi, e riesci a superare il limite della non comprensione burocratica, si viene a creare una relazione di amicizia che dura nel tempo [...]. Di fronte alle criticità del sistema legislativo, ho ben compreso che se la relazione di fiducia è leale, loro percepiscono che io sto prestando attenzione alla loro storia di vita, e questo nel tempo riduce l'ansia che si genera in loro (intervista 2/15).

In direzione adesso di un secondo rilievo, notiamo che, se innervato in un rapporto di riconoscimento reciproco tra l'educatore e l'educando, il tempo breve dell'accoglienza da tempo critico può diventare tempo propizio in cui è possibile intravedere sia l'essere che il divenire della persona, il suo *farsi* e *formarsi* nel tempo, in prospettiva rigenerativa. Ciò che avviene è un evento esperienziale di cura

educativa, promosso dall'educatore, che consiste nel far acquisire all'adolescente una *competenza storica* che gli dia la possibilità di riscrivere la propria storia di vita in una dimensione di tempo più ampia.

L'acquisizione di una *competenza storica ed esistenziale* è rimando della storicità e della trascendenza, ossia delle *forme attuali* dell'adolescente, in sé a tratti definite e definibili, e delle sue *forme possibili*, l'eccedenza rispetto all'attualità che dischiude in lui e per lui lo spazio progettuale (Bellingreri, 2019, pp. 92-97). Inoltre, se dall'originaria appartenenza alla storia noi siamo già esposti alla sua azione e possediamo dunque una certa comprensione del sé storicamente determinato e prospetticamente situato, compito dell'atto educativo è far sì che l'educando, attraverso un processo di appropriazione storica, ricomprenda i significati ai quali la sua coscienza è già esposta, per «distanziarsene» attraverso un'istanza critica (Ricoeur, 2005, pp. 99 e 100).

Questo è ciò che dovrebbe accadere nelle relazioni di cura educativa, dove il tempo definito dal progetto diventa lo spazio simbolico in cui l'adolescente può appropriarsi della storia di vita per ricomprenderne i significati, al fine di riscriverla alla luce della sua appartenenza *nuova* nel Paese di approdo.

Pertanto, è nella interazione tra il tempo istituzionale e quello privato che si dischiude l'atto dell'aver cura. Ma, affinché ciò avvenga, è necessario che l'educatore sostenga l'adolescente così da permettergli di rielaborare il lutto del viaggio migratorio, comprendere la complessità dell'accoglienza in Italia, al fine di fargli riacquisire fiducia in se stesso. Così facendo, l'adolescente in formazione sarà in grado di narrare la propria storia di vita, riscriverla in relazione alle nuove esperienze che vivrà, con l'obiettivo ultimo di pervenire al modo proprio di interpretare criticamente gli eventi che lo riguardano. Il tempo definito dell'accoglienza diventa così un tempo positivo non solo per l'adolescente *solo* ma anche per l'educatore, perché darà vita a un processo di interazioni positive che si ripercuoteranno sull'intero servizio educativo.

Si comprende, adesso, l'importanza che riveste la tutorialità nei processi formativi dell'accoglienza dei migranti soli. Essa, cioè la tutorialità, nelle sue diverse sfumature dell'orientamento, tiene conto di un *qui ed ora* rispetto al bisogno dell'adolescente solo, quale può essere l'ottenimento di un permesso di soggiorno, l'iscrizione scolastica, la consulenza legale ecc., e di un *poter essere* rispetto a una storia *nuova* da vivere fuori l'accoglienza. Le sfumature della tutorialità hanno luogo in un lasso di tempo che è di per sé definito.

In tutto ciò, l'educatore dovrà essere capace di riconoscere che esiste nella relazione di cura educativa un *punto centrale*, un luogo fisico e simbolico in cui la sfera soggettiva e quella istituzionale interagiscono tra di loro grazie al dialogo. Egli dovrà porsi, pertanto, in ascolto delle "aree esistenziali" lungo le quali si dispiegano e si offrono le traiettorie di senso.

4 Riflessioni conclusive

Gli aspetti fin adesso trattati si riferiscono principalmente alla relazione educativa e di cura tra l'educatore e l'adolescente migrante solo. Tuttavia, al fine della formazione integrale dell'adolescente solo, è necessario che egli possa fare esperienza di sé attraverso altre figure adulte e di riferimento non soltanto interne alla struttura educativa ma anche esterne. Tali figure esterne sono ad esempio i tutori legali volontari, i docenti dei Centri Provinciali per L'Istruzione degli Adulti (CPIA), così come possono essere anche le famiglie affiancanti.

Si tratta, per l'educatore, di coltivare situazioni di *confronto interculturale* con queste figure esterne valorizzando la co-progettazione educativa come strategia per ridurre la fatica del tempo di attesa degli interventi educativi.

Ed infine, specifico di chi opera all'interno dei servizi dell'accoglienza è l'acquisizione di una *competenza* storica che permetta di valorizzare il *tempo dell'attesa* come dono per fare esperienza di Sé attraverso il riconoscimento delle differenze. Riflettere su una politica di riconoscimento vuol dire dar vita a nuovi orizzonti di senso sul modo di intendere le identità soggettive. Per Honneth (2002), l'identità soggettiva è *in primis* un'identità relazionale che trova la piena manifestazione nell'atto del riconoscimento della persona; un riconoscimento che dovrà essere inteso da tutti come bene fondamentale dell'uomo.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali. In M. Cornacchia, E. Madriz (eds.). *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Alba F. (2020). L'esperienza della tutorialità nei contesti educativi con adolescenti migranti soli. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.). *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* Lecce: PensaMultimedia, pp. 1251-1261.
- Alba F. (2022a). *Competenze educative interculturali. Saperi e pratiche nella rete di protezione dei migranti*. Brescia: Scholé.
- Alba F. (2022b). Riconoscersi cittadini per vivere da cittadini. Lo Ius Scholae, una via essenziale per una scuola inclusiva e educante. *Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*. Anno 80, 3/2022, pp. 35-48.
- Albanesi C. (2005). *I Focus Group*. Roma: Carocci.
- Baldry A.C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Morcelliana.
- Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). Il bisogno educativo. In A. Bellingreri (eds.). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.

- Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.
- Cambi F. (2012). Il “dono” nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi sulla formazione*, 1, pp. 241-242.
- Catarci M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione dei migranti e rifugiati. *REMHU – Rivista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, XXII, 43, pp. 71-84.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- D'Agostino G. (2007). *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*. Roma: Carocci.
- Decuyper M., Vanden-Broeck P. (2020). Time and educational (re-)forms-Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (6), pp. 602-612.
- Delors J. (2005). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Derluyn I., Broekaert E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31(4), pp. 319-330.
- Di Rosa R.T., Gucciardo G., Argento G., Leonforte G. (2019). *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadda R. (1997). *La cura, la forma e il rischio*. Milano: Unicopli.
- Foucault M. (2004). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli.
- Hadot P. (2023). *Don't Forget to Live: Goethe and the Tradition of Spiritual Exercises*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heidegger M. (1988). *Il concetto di tempo*. Milano: Adelphi.
- Honneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento: Proposta per un'etica del conflitto*. Milano: Il Saggiatore.
- Fantini A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*. Washington: University of St. Luiss Press.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013²). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Patton M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

- Sayad A. (2004). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immi-grato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Salinaro M. (2021). *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: para-dossi politici e traiettorie pedagogiche*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Schützenberger A.A. (2004). *La sindrome degli antenati. Psicoterapia trans generazionale e i legami nascosti nell'albero genealogico*. Roma: Di Renzo.
- Servizio Centrale SPRAR (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione dei servi-zi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitari*. Roma: ANCI-Ministero dell'Interno.
- Sità C. (2017). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, pp. 107-120.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Tronto J.C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press
- Vinciguerra M., Alba F. (2021). Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura. In S. Polenghi, F. Cedere, P. Zini (eds.). *La responsa-bilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 84-91.
- Walker J. (2009). Time as the fourth dimension in the globalization of higher education. *The Journal of Higher Education*, 80 (5), p. 484.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2022) (a cura di). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione edu-cativa*. Roma: Carocci.

Edizioni ETS

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

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di giugno 2024