

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura

An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

1/2026

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 (IUL - Università Telematica degli Studi), 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), Maria Buccolo (Università Europea 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 Telematica Pegaso), Maka Eradze (Università dell'Aquila), 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), Concetta La Rocca (Università Roma Tre), Teresa Limpo (Università di Porto, Portogallo), Isabella Liodice (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), Mirca Montanari (Link Campus University), 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 del Salento), 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 Milano Bicocca).

Graphos

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

1/2026



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 € 40,00 / Outside EU € 70,00

print, institutional: Italy, UE € 50,00 / Outside EU € 70,00

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 2026

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 978-884677670-9

ISSN 2785-6690

Indice

<i>Cinzia Angelini, Roberto Travaglini</i> Editoriale	7
--	---

Saggi

<i>Mariagrazia Verbicaro, Patrizia Oliva</i> Il corpo che scrive. Lo stile scritto personale nella preadolescenza <i>The body that writes. Personal writing style in preadolescence</i>	13
---	----

<i>Mario Rizzardi, Barbara Tognazzi, Simona Pellegrini</i> Educare la mente creativa: i codici linguistici come strumento nella formazione degli adulti <i>Educating the Creative Mind: Linguistic Codes as a Tool in Adult Education</i>	25
--	----

<i>Andrey Felipe Sgorla</i> Scrivere con le mani, pensare con il corpo: la <i>Craft and Making Practice</i> come fondamento per una pedagogia della creatività nella scrittura <i>Writing with the hands, thinking with the body: Craft and Making Practice as a foundation for a pedagogy of creativity in writing</i>	37
--	----

<i>Greta Martini</i> Maieutica della creatività. Scrittura e riscrittura per una pedagogia della significazione <i>The Maieutics of Creativity. Writing and Rewriting for a Pedagogy of Meaning-Making</i>	47
---	----

<i>Eugenio Fortunato</i> Possibili applicazioni del Materiale Pizzigoni nella scuola primaria. Gli <i>esercizi di ritaglio</i> per incentivare la scrittura a mano <i>Possible Applications of the Pizzigoni Method in Elementary School: Cutting Exercises to Encourage Handwriting</i>	57
---	----

<i>Carmelo Salvatore Benfante Picogna</i> La creatività del segno: scrittura a mano e pedagogia del gesto grafico tra epistemologia, sviluppo e didattica <i>Creativity of the sign: handwriting and pedagogy of the graphic gesture across epistemology, development and didactics</i>	73
--	----

Ricerche

- Michele Baldassarre, Donatella Azzollini*
L'autobiografia visuale: immagini e parole nelle narrazioni di sé
Visual autobiography: images and words in self-narratives 87
- Cristina Roberta Gallo, Nicola Lovecchio*
Si scrive con il corpo: la motricità come primo strumento grafico
Writing with the body: motricity as the first graphic tool 107
- Marianna Capo*
La scrittura come officina dell'identità: narrazioni di formazione e creatività riflessiva nei futuri insegnanti della scuola primaria
Writing as a Workshop of Identity: Formative Narratives and Reflective Creativity in Future Primary School Teachers 119
- Gaetano Monaco, Matteo Conte, Rosa Minerva*
Pratiche di scrittura creativa nella scuola primaria. Un'analisi qualitativa dei processi di rielaborazione degli stereotipi di genere
A Qualitative Analysis of Gender Stereotype Reworking Processes 143
- Alessandro Piparo*
Scrittura a mano nell'era digitale: tensioni, rischi e opportunità creative
Handwriting in the Digital Age: Tensions, Risks, and Creative Opportunities 159

Recensioni

- Cinzia Angelini*
Fornasari A., Conte M., *Formare per il domani* (FrancoAngeli, 2025) 169
- Concetta La Rocca*
Travaglini R., *La creatività in educazione* (Aracne, 2025) 172

Appendice

- Manifesto della Pedagogia Laica 177

Editoriale

Con il presente numero di *Graphos* intendiamo inserirci in uno spazio pedagogico non sempre frequentato, volto a osservare se e quanto sia possibile aprirsi a un efficace discorso sulla creatività nella e della scrittura.

Essendo di per sé la pedagogia un campo d'indagine poggiante le sue fondamenta epistemologiche su un terreno non particolarmente solido, intorno a cui è piuttosto acceso il dibattito, l'innesto epistemico tra questo campo e un concetto così sfuggente qual è quello della *creatività* se, da una parte, potrebbe produrre un facile disorientamento teoretico, dall'altra, però, consente di svolgere un lavoro anche creativo-innovativo di strutturazione concettuale di una possibile *pedagogia della creatività*, indagando su alcune prospettive paradigmatiche (e sui diversi autori che le hanno consolidate), che ne hanno tentato una definizione mai realmente "finita", perché poliedrica materia inter-/trans-/eco-disciplinare, lasciando aperta la porta, in nome della complessità, a molteplici e variegate interpretazioni che potrebbero mostrarsi utili alla sua educabilità.

Questi concetti sulla creatività, di fatto così fluidi, possono innestarsi concretamente con le problematiche relative alla scrittura, sia nella sua dimensione grafico-scritturale, in qualità di gesto grafico-espressivo, sia nella sua dimensione narrativa, in sinergia con teorie e pratiche educative ricorrenti per tutto l'arco della vita, in modo particolare durante le diverse fasi evolutive quando il gesto grafico e le sue componenti dialogiche e narrative prendono forma sempre più strutturandosi in molteplici manifestazioni individuali e collettive.

In questo numero di *Graphos*, i campi di esplorazione toccano un ampio spazio teoretico e sperimentale: dalla progettazione didattica alle pratiche scolastiche, dalla formazione degli insegnanti alla valutazione dei processi e degli esiti formativi. Si tratta sia di saggi teorici e riflessioni critiche, sia di studi di caso, ricerche sperimentali e analisi qualitative, orientati a contribuire alla comprensione dei significati e delle sfide educative legate alla scrittura a mano nel XXI secolo e, in particolare, ai suoi intrinseci aspetti creativo-espressivi.

La creatività è qui declinata in più direzioni disciplinari, che vanno dal carattere teoretico-fondativo, epistemologico-metodologico, teorico e pratico a quello didattico-metodologico, con riferimento ai principi e ai modelli d'insegnamento della scrittura a mano, nonché alla progettazione di auspicabili percorsi di formazione degli insegnanti; dal carattere psicomotorio del gesto scrittorio, per cui il corpo diviene il principale strumento del suo apprendimento, alla contrapposta

ma integrabile scrittura digitale, possibile fonte di tensioni, rischi e opportunità creative; dalla scrittura autobiografica quale progetto creativo a un'educazione della mente creativa con codici linguistici adeguati alla formazione degli adulti.

Com'è nello stile della rivista, gli articoli propongono un carattere teorico, empirico o sperimentale, nella prospettiva della ricerca empirica e della riflessione sugli interventi tesi al miglioramento della professionalità docente in ordine ai processi didattico-metodologici del linguaggio scritto nel suo (creativo) mutare al mutare dei processi culturali.

With this issue of *Graphos*, we aim to engage within an educational space that is not always explored, seeking to observe whether and to what extent it is possible to open up an discourse on creativity within and about writing.

Since pedagogy itself is a field of inquiry based on epistemological foundations that are not particularly solid, and around which the debate is quite lively, the epistemic connection between this field and a concept as elusive as creativity could, on one hand, lead to easy theoretical disorientation. On the other hand, however, it allows for a creative and innovative conceptual structuring of a possible pedagogy of creativity. This involves exploring some paradigmatic perspectives (and the various authors who have consolidated them), which have attempted to define it – though never in a truly “final” way – because creativity is a polyhedral, inter-/trans-/eco-disciplinary matter, leaving open, in the name of complexity, multiple and variegated interpretations that could prove useful for its educability.

These fluid concepts of creativity can practically intersect with issues related to writing, both in its graphic-scriptural dimension – as a graphic-expressive gesture – and in its narrative dimension, in synergy with educational theories and practices recurring throughout life. This is particularly evident during various developmental phases, when the graphic gesture and its dialogic and narrative components take shape, increasingly structuring themselves into multiple individual and collective manifestations.

In this issue of *Graphos*, the explored fields cover a broad theoretical and experimental scope: from didactic design to school practices, from teacher training to the evaluation of processes and educational outcomes. The contributions include both theoretical essays and critical reflections, as well as case studies, experimental research, and qualitative analyses. Their aim is to contribute to understanding the meanings and educational challenges related to handwriting in the 21st century, with particular attention to its intrinsic creative-expressive aspects.

Creativity is addressed here along multiple disciplinary directions, ranging from the theoretical-foundational, epistemological-methodological, and practical to the didactic-methodological, with reference to principles and models of teaching handwriting, as well as to the design of desirable teacher training pathways. It also encompasses the psychomotor character of the writing gesture – where the body becomes the primary tool for learning – and the contrasting but integrable



digital writing, which can be a source of tensions, risks, and creative opportunities. Additionally, it considers autobiographical writing as a creative project and the education of a creative mind through linguistic codes suitable for adult education.

In keeping with the journal's style, the articles present a theoretical, empirical, or experimental character, within the perspective of empirical research and reflection on interventions aimed at improving teacher professionalism regarding the didactic-methodological processes of written language, especially as they evolve creatively in response to changing cultural processes.

Cinzia Angelini e Roberto Travaglini

Saggi

Il corpo che scrive. Lo stile scrittorio personale nella preadolescenza

Mariagrazia Verbicaro*, Patrizia Oliva**

Riassunto: Il contributo affronta l'assenza di analisi fenomenologiche sull'esperienza vissuta della scrittura manuale negli studenti di scuola secondaria di primo grado. A fronte di una letteratura neuroscientifica che documenta differenze cognitive tra le modalità scrittorie (James & Engelhardt, 2012; Malpique *et al.*, 2024), resta inesplorato il modo in cui i preadolescenti vivono corporalmente il gesto grafico durante le trasformazioni puberali e identitarie. Assunta la cornice fenomenologica merleau-pontiana (Merleau-Ponty, 1945/2003), l'analisi teoretica individua tre dimensioni costitutive. La prima riguarda lo schema corporeo, sedimentazione sensomotoria che nella preadolescenza si destabilizza e si riorganizza. La seconda concerne la temporalità del gesto, ritmo che integra automatismo e deliberazione e incide sulla qualità compositiva (Kim & Park, 2019). La terza attiene all'espressività calligrafica, manifestazione di soggettività che può diventare risorsa formativa oppure fonte di stigmatizzazione (Rosenblum, 2018). A partire da qui si elabora la categoria di stile scrittorio personale, che integra invarianti universali e variazioni individuali e supera sia il tecnicismo normalizzatore sia lo spontaneismo espressivista. La categoria dialoga con le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025), che rilanciano la scrittura a mano e il corsivo e valorizzano la personalizzazione dell'apprendimento, e si traduce in proposte didattiche riferite alle tre dimensioni, in un modello di formazione docente multiprofessionale e in una riflessione su strumenti valutativi qualitativi e idiografici capaci di aprire alla prosecuzione empirica della ricerca.

Parole chiave: fenomenologia della scrittura, scuola secondaria di primo grado, embodied cognition, disgrafia evolutiva.

English title: The body that writes. Personal writing style in preadolescence.

Abstract: This paper addresses the lack of phenomenological analyses of the lived experience of handwriting in lower secondary school students. While neuroscientific research documents cognitive differences between writing modalities (James & Engelhardt, 2012; Malpique *et al.*, 2024), how preadolescents corporally experience the graphic gesture during pubertal and identity transformations remains unexplored. Drawing on the Merleau-Pontian phenomenological framework (Merleau-Ponty, 1945/2003), this theoretical contribution identifies three constitutive dimensions. The first concerns the body schema, a sensorimotor sedimentation that destabilises and reorganises during preadolescence. The second concerns the temporality of the gesture, a rhythm integrating automatism and deliberation that affects compositional quality (Kim &

* Università di Messina. Email: mariagraziaverbicaro@gmail.com

** Università Magna Graecia di Catanzaro. Email: poliva@unicz.it

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi «Temporalità e ritmo del gesto scrittorio nella composizione testuale», «Espressività calligrafica e implicazioni per la disgrafia evolutiva» e «Implicazioni pedagogiche per la didattica della scrittura manuale nella scuola secondaria di primo grado»; a Patrizia Oliva i paragrafi «Introduzione», «Schema corporeo scrittorio e preadolescenza» e «Conclusioni».

Park, 2019). The third concerns calligraphic expressiveness, a manifestation of subjectivity that may become a formative resource or a source of stigmatisation (Rosenblum, 2018). On these grounds the category of personal writing style is developed, integrating universal invariants and individual variations and overcoming both normalising technicality and expressive spontaneity. The category dialogues with the 2025 Italian National Curriculum Guidelines (Ministerial Decree 221/2025), which relaunch handwriting and cursive and foreground the personalisation of learning, and it is translated into didactic proposals addressing the three dimensions, into a multi-professional teacher-training model and into a reflection on qualitative and idiographic assessment tools able to open the way to an empirical continuation of the research.

Keywords: writing phenomenology, lower secondary school, embodied cognition, developmental dysgraphia.

1 Introduzione

La ricerca sulla scrittura manuale procede in modo asimmetrico, mentre da un lato numerosi e consolidati sono gli studi neuroscientifici sulle basi cognitive del gesto grafico (James & Engelhardt, 2012) e le ricerche didattiche sull'insegnamento calligrafico (Barnett *et al.*, 2018; Downing & Caravolas, 2023), dall'altro resta pressoché assente un'indagine sull'esperienza vissuta della scrittura negli studenti di scuola secondaria di primo grado, proprio nella fase in cui le trasformazioni della pubertà ridefiniscono il rapporto del corpo con il tracciato.

Le evidenze quantitative disponibili si limitano a confermare la superiorità della scrittura manuale sulla digitazione (Malpique *et al.*, 2024) e lasciano in ombra il vissuto dello studente dodicenne, che deve riorganizzare schemi motori consolidati mentre la mano cresce, misurarsi con lo scarto tra l'immagine di una grafia fluida e l'esecuzione malferma restituita da un corpo in mutamento e vedere la propria calligrafia diventare oggetto di confronto tra pari e segno d'identità.

Che questa fase meriti attenzione lo confermano numerosi studi, anche europei, sulla persistenza delle difficoltà grafo-motorie. Il ventitré per cento degli studenti olandesi conserva problemi di leggibilità nonostante gli interventi svolti nella primaria (Duiser *et al.*, 2019), mentre tra i ragazzi tedeschi le stesse difficoltà risultano più frequenti nei maschi (Hoffmann, 2024), e in generale dal dieci al trenta per cento degli allievi manifesta disturbi dell'espressione scritta che incidono su rendimento e autostima (Chung *et al.*, 2020).

Per oltre un decennio le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012; 2018) hanno riservato uno spazio esiguo alla scrittura manuale come competenza corporea e grafo-motoria, privilegiando le abilità testuali più complesse e trascurando il fatto che un gesto grafico non ancora padroneggiato può ostacolare l'intera produzione scritta e alimentare quei circoli di evitamento e impoverimento ben noti alla ricerca internazionale.

Il quadro è cambiato con le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025), adottate dopo quattordici anni e in applicazione graduale dall'anno scolastico 2026/2027, poiché il nuovo testo rilancia la scrittura a mano, e il corsivo in parti-

colare, motivandone la centralità con le evidenze neuroscientifiche sullo sviluppo cognitivo, sulla coordinazione oculo-manuale e sull'organizzazione del pensiero.

Il rilancio, però, resta legato a una giustificazione di ordine cognitivo e strumentale e a un registro di ritorno alla tradizione, e lascia teoricamente indefinita la dimensione vissuta ed espressiva del gesto, proprio quella che l'enfasi ministeriale sulla didattica individualizzata e personalizzata chiederebbe di tematizzare.

Si elabora, dunque, la categoria di stile scrittorio personale, che tiene insieme invarianti fenomenologiche universali e variazioni individuali irriducibili e designa il modo in cui ciascuno abita corporalmente l'atto dello scrivere (Merleau-Ponty, 1945/2003), oltre il dualismo tra norma e creatività.

Sul piano osservabile lo stile si riconosce nei profili individuali di pressione e velocità (Kushki *et al.*, 2011), nelle configurazioni ricorrenti di formazione delle lettere, allineamento e spaziatura (Barnett *et al.*, 2018) e nel modo in cui ciascuno gestisce la temporalità della composizione (Kim & Park, 2019). Si distingue dalla variazione casuale per la stabilità nel tempo e per la coerenza tra aspetti motori, espressivi e compositivi, e dalla leggibilità calligrafica, che misura la sola aderenza a uno standard.

Il metodo adottato applica l'analisi fenomenologico-esistenziale (Merleau-Ponty, 1945/2003) alla scrittura preadolescenziale, rileggendo le dimensioni di corporeità vissuta, intenzionalità motoria e soggettività per trarne implicazioni pedagogiche concrete.

Si tratta di un'analisi teoretica che interpreta le evidenze già disponibili per costruire un impianto concettuale applicabile alla pratica educativa; poiché la disgrafia evolutiva si accompagna a deficit delle funzioni esecutive che pesano sulla qualità grafica (Rosenblum, 2018), leggere il gesto attraverso lo schema corporeo, la temporalità vissuta e l'espressività può orientare strategie compensative capaci di valorizzare le differenze personali.

② Schema corporeo scrittorio e preadolescenza

La fenomenologia *merleau-pontiana* introduce la nozione di *schéma corporel* per designare la dimensione pre-riflessiva attraverso cui il corpo si orienta nel mondo senza rappresentazioni mentali esplicite, affidandosi a schemi motori globali sedimentati nell'esperienza, che costituiscono sistemi pratici di equivalenze tra compiti percettivi e risposte motorie (Merleau-Ponty, 1945/2003, pp. 167-172).

La scrittura manuale ne è un caso paradigmatico, dato che uno studente dodicenne scrive senza coordinare deliberatamente i movimenti di dita, polso e braccio, né sorvegliare pressione, inclinazione della penna o distanza tra le lettere, e si affida invece allo schema sensomotorio riconducibile all'*habitus* (Bourdieu, 1980/2003), quella predisposizione incorporata che, con la ripetizione, diventa seconda natura, si consolida negli anni di esercizio della primaria e si automatizza fino a liberare risorse per i contenuti più impegnativi.

L'apprendimento della scrittura manuale in bambini pre-alfabetizzati attiva circuiti neurali che integrano componenti visive, motorie e propriocettive e facilitano il successivo riconoscimento delle lettere (James & Engelhardt, 2012), e l'analisi cinematica del gesto in bambini con e senza disgrafia mostra che scrivere richiede di coordinare di continuo velocità, accelerazione, pressione e forza, adattando costantemente il corpo alle situazioni (Kushki *et al.*, 2011).

Lo schema corporeo è dinamico e si riorganizza secondo compiti e contesti, sicché permette di scrivere su superfici verticali od orizzontali, con strumenti diversi e su supporti variabili, adattando in automatico i movimenti pur mantenendo l'obiettivo comunicativo, perché non memorizza sequenze fisse ma significati motori, ossia strutture intenzionali orientate verso mete raggiungibili in modi sempre nuovi (Merleau-Ponty, 1945/2003, pp. 161-165).

La preadolescenza è una fase peculiare, nella quale le trasformazioni puberali destabilizzano l'equilibrio consolidato e modificano in tempi brevi le proporzioni corporee, con una crescita che può far evolvere sensibilmente la mano nell'arco di un anno, alterare i rapporti tra forza e precisione e produrre quella goffaggine che si può descrivere in termini di discordanza tra schema corporeo abituale e schema attuale (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 169).

Le componenti della scrittura variano in misura significativa lungo gli anni scolastici e disegnano profili qualitativamente diversi nella secondaria di primo grado rispetto alla primaria (Abbott *et al.*, 2010). Nei più giovani le difficoltà grafo-motorie interferiscono maggiormente con la qualità compositiva (Beers *et al.*, 2017), e le intense modificazioni corporee potrebbero acuirle, rendendo la fase particolarmente critica (Duiser *et al.*, 2019).

Con adolescenti islandesi sono state riportate esperienze leggibili in chiave fenomenologica, quali la mano avvertita alla stregua di una resistenza, lo scarto tra anticipazione ideale ed esecuzione effettiva e l'accresciuta consapevolezza del gesto (Karlsdottir & Stefansson, 2002), fenomeni che risultano più frequenti nei maschi (Hoffmann, 2024) verosimilmente per differenze nei tempi della maturazione puberale, capaci di generare una distanza maggiore tra schema abituale e dimensioni attuali.

La destabilizzazione, tuttavia, è anche un'opportunità formativa, perché consente di sperimentare modalità alternative attraverso interventi che uniscono consapevolezza corporea e riscontro visivo (Bonneton-Botté *et al.*, 2023).

Lo schema scrittoria preadolescenziale rende la calligrafia individualmente riconoscibile, al punto che insegnanti esperti identificano l'autore di un compito anonimo osservandone le sole caratteristiche grafiche, pur senza una formazione specifica in proposito (Franken & Harris, 2021).

D'altra parte, le percezioni negative sulla calligrafia si associano ai giudizi sulle capacità cognitive complessive, con il rischio che alcuni studenti ricevano minore sostegno e sviluppino un'autoefficacia ridotta (Rosenblum & Gafni-Latcher, 2015).

③ Temporalità e ritmo del gesto scrittorio nella composizione testuale

L'analisi fenomenologica della temporalità distingue il tempo dell'orologio da quello vissuto dal corpo (Merleau-Ponty, 1945/2003, pp. 469-495), e mostra che scrivendo si realizza un flusso continuo nel quale, mentre si traccia una lettera, se ne prepara già la successiva e si trattiene ancora la posizione della precedente, cosicché il gesto diventa una sintesi temporale esperienziale nella quale passato, presente e futuro si compenetrano nella continuità del movimento.

La fluenza della trascrizione produce effetti diretti sulla qualità compositiva ed effetti indiretti mediati dalla memoria di lavoro, perché quando è automatizzata libera risorse per la pianificazione e la revisione, mentre quando richiede attenzione cosciente le sottrae ai processi cognitivi più complessi (Kim & Park, 2019).

Le problematiche grafomotorie, inoltre, innescano circoli viziosi, perché chi scrive lentamente produce meno testo, si esercita di meno, sviluppa competenze testuali più fragili e comincia a evitare i compiti di scrittura, aggravando le difficoltà di partenza (Kim, 2022). La velocità del tracciato diventa così un fattore discriminante nel successo scolastico complessivo.

Il rapporto tra velocità di esecuzione ed elaborazione cognitiva è cruciale, dato che le sintesi analitiche documentano effetti moderati ma consistenti a favore della scrittura manuale rispetto alla digitazione (Malpique *et al.*, 2024), spiegabili con il fatto che la sua relativa lentezza obbliga a selezionare e rielaborare anziché a trascrivere alla lettera. La temporalità estesa consente al pensiero di accompagnare l'esecuzione e di modularla in tempo reale, ma esistono soglie critiche oltre le quali la lentezza si fa ostacolo, perché il carico della trascrizione diventa tanto elevato da bloccare l'elaborazione di ordine superiore.

Per gli studenti che hanno ben automatizzato i movimenti la relativa lentezza favorisce un'elaborazione più profonda dei contenuti, mentre per quelli con disgrafia o con schemi motori destabilizzati la stessa lentezza frammenta il flusso del pensiero durante la composizione. Una pedagogia fenomenologicamente fondata deve perciò riconoscere le differenze individuali, invece di imporre a tutti tempi uguali.

Oltre alla velocità misurata dall'orologio, il gesto incorpora una dimensione ritmica che è modulazione dinamica di intensità, andatura e accentuazione, capace di conferire qualità espressiva al movimento. La distinzione tra un ritmo oggettivo, misurabile con strumenti, e un ritmo soggettivo, vissuto da chi scrive, colloca il ritmo scrittorio nel secondo tipo, poiché nasce dall'integrazione sensomotoria personale (Fraisie, 1974).

La prescrizione secondo cui la scrittura deve diventare fluida e veloce mantenendo la leggibilità (MIUR, 2012, p. 36) rivela una comprensione parziale del fenomeno, dal momento che la fluidità è una qualità ritmica soggettiva. Uno studente può scrivere lentamente con un ritmo regolare e continuo, oppure rapidamente ma in modo frammentato, con accelerazioni irregolari ed esitazioni. Il rilancio della scrittura a mano operato dalle Indicazioni Nazionali 2025 (D.M.

221/2025) rende la distinzione ancora più urgente, perché valorizzare il corsivo senza tematizzarne la temporalità vissuta rischia di riproporre l'equazione tra fluidità ed esecuzione rapida, mentre la vera posta formativa è la capacità di modulare il ritmo in rapporto agli scopi.

4 Espressività calligrafica e implicazioni per la disgrafia evolutiva

La scrittura manuale reca inevitabilmente le tracce della corporeità individuale, tanto che nessuna calligrafia è identica a un'altra, neppure quando cerca di riprodurre lo stesso modello, perché non nasce da una consapevole volontà espressiva, ma affiora dalle caratteristiche anatomiche, biomeccaniche e neurofisiologiche irriducibilmente singolari di ciascun corpo.

La *Handwriting Legibility Scale* valuta formazione delle lettere, allineamento, spaziatura, dimensione e inclinazione, e all'analisi psicometrica mostra buona affidabilità insieme a una variabilità individuale sostanziale, al punto che studenti della stessa età e classe possono differire fino a tre deviazioni standard su ciascuna dimensione (Barnett *et al.*, 2018). Allo stesso modo lo *Spelling and Handwriting Legibility Test* valuta insieme ortografia e leggibilità della grafia e documenta che le due competenze, pur correlate, disegnano profili individuali distinti (Downing & Caravolas, 2023).

Sul piano fenomenologico emerge quello che può dirsi stile dell'esistenza, il modo personale in cui ciascuno abita il mondo (Merleau-Ponty, 1960/2003), poiché al pari del camminare, del gesticolare o del ridere anche la scrittura esprime la corporeità intera del soggetto. Nella preadolescenza l'identificazione tra calligrafia e identità si fa particolarmente intensa, perché gli studenti sono acutamente consapevoli dello sguardo valutativo altrui, e la grafia diventa allora oggetto di confronto sociale e fonte di riconoscimento o di stigma, al punto che i ragazzi con competenze scrittorie molto inferiori all'atteso subiscono ricadute profonde sull'autostima e sulla percezione della propria competenza scolastica (Green *et al.*, 2018).

Il baricentro su correttezza e funzionalità, privo di un riconoscimento della dimensione espressiva e stilistica (MIUR, 2012, p. 36), lascia scoperto proprio il piano su cui si gioca lo stile scrittorio personale. Le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025) valorizzano il corsivo anche in quanto strumento di espressione personale e pongono al centro del curriculum la didattica individualizzata e personalizzata, e aprono così, sul piano normativo, lo spazio per iscrivere tra gli obiettivi formativi lo sviluppo di uno stile scrittorio personale, ossia la capacità di abitare consapevolmente la scrittura trovando equilibrio tra l'aderenza alle convenzioni e l'espressione della propria singolarità.

La disgrafia evolutiva è segnata da difficoltà persistenti nella produzione grafica, che interferiscono sia con il rendimento scolastico sia con le attività quotidiane (Chung *et al.*, 2020), ma alcune diagnosi potrebbero corrispondere a stili che si scostano dalla norma, il che suggerisce che l'etichetta raccolga sotto un'unica ca-

tegoria fenomeni eterogenei. Valorizzare le caratteristiche individuali della grafia significa potenziarla, anche con tecnologie digitali che offrono un riscontro immediato e alimentano la consapevolezza corporea, così da costruire strategie personali efficaci (Bonneton-Botté *et al.*, 2023), e tutto ciò richiede un ripensamento complessivo della didattica della scrittura nella scuola secondaria di primo grado.

5 Implicazioni pedagogiche per la didattica della scrittura manuale nella scuola secondaria di primo grado

Il paradigma cognitivista e funzionalista oggi dominante concepisce la scrittura quale strumento per comunicare in modo efficace e scompone la composizione in tre fasi, ossia la pianificazione di ciò che si intende scrivere, la traduzione dei pensieri in parole e la revisione del testo (Bereiter & Scardamalia, 1987), e conferma che una trascrizione rapida lascia libero il pensiero di concentrarsi sul contenuto, mentre una trascrizione faticosa sottrae risorse ai processi più complessi (Kim & Park, 2019).

L'analisi condotta consente di delineare principi orientativi per una didattica della scrittura nella secondaria di primo grado che superi i limiti dei paradigmi esistenti e risulti coerente con il rilancio della scrittura a mano promosso dalle Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025).

Le tre dimensioni costitutive, ossia corporeità, temporalità ed espressività, possono tradursi in altrettanti campi di esperienza e in attività concrete, anche non strettamente grafiche, secondo l'articolazione proposta di seguito.

Corporeità: consapevolezza propriocettiva e posturale

Il riconoscimento della corporeità del gesto muove dalla consapevolezza propriocettiva e posturale, che precede e sostiene il tracciato.

Un primo dispositivo è l'esplorazione sensomotora, un'attività di circa quarantacinque minuti in cui gli studenti scrivono lo stesso breve testo con materiali diversi (penne stilografiche, pennarelli, matite di durezza variabile) e su supporti differenti (carta liscia, ruvida, vetrata), prestando attenzione alle sensazioni corporee per affinare la sensibilità propriocettiva.

A essa si affiancano attività non grafiche di consapevolezza posturale e di coordinazione, dalla regolazione dell'appoggio, del respiro e della tensione di spalla, polso e mano prima e durante la scrittura alle sequenze di mobilitazione fine delle dita, fino alle brevi routine per allentare la prensione dello strumento.

Le attività trovano collocazione naturale nel raccordo con l'educazione fisica e mirano a rendere lo studente capace di percepire e regolare le condizioni corporee del proprio gesto, in linea con l'attenzione delle Indicazioni Nazionali 2025 alla coordinazione oculo-manuale (D.M. 221/2025).

Temporalità: modulazione del ritmo e tempi personali

La valorizzazione della temporalità riflessiva riconosce nella relativa lentezza della scrittura manuale una risorsa cognitiva (Malpique *et al.*, 2024), pur ammettendo soglie oltre le quali la digitazione può offrire una compensazione appropriata.

Sul piano operativo ciò si traduce in attività che rendono percepibile e modulabile il ritmo, dagli esercizi di scrittura a velocità deliberatamente variata sullo stesso testo, seguiti dalla riflessione sulle differenze di qualità, ai compiti che separano la pianificazione dalla trascrizione per alleggerire il carico cognitivo, fino all'uso alternato e consapevole di scrittura manuale e videoscrittura secondo lo scopo, in coerenza con l'inclusione della videoscrittura tra gli obiettivi al termine del primo ciclo (D.M. 221/2025).

L'obiettivo formativo è la competenza metacognitiva di scegliere e regolare la temporalità della scrittura in rapporto ai compiti.

Espressività: stile personale e portfolio calligrafico

La facilitazione dello stile personale richiede equilibrio tra l'insegnamento delle convenzioni e l'incoraggiamento alla sperimentazione, sostenuto da strumenti che distinguano le difficoltà funzionali dalle variazioni stilistiche.

Uno strumento coerente è il portfolio calligrafico trimestrale, in cui gli studenti raccolgono campioni della propria scrittura prodotti in contesti diversi e conducono un'autovalutazione guidata su formazione delle lettere, allineamento e spaziatura, usando in chiave descrittiva, e non normativa, le dimensioni della *Handwriting Legibility Scale* (Barnett *et al.*, 2018).

Attività di raccordo con l'educazione all'immagine e all'arte, centrate sul tratto, sul gesto e sulla qualità espressiva del segno, permettono di tematizzare la scrittura quale stile dell'esistenza (Merleau-Ponty, 1960/2003) senza ridurla a semplice conformità calligrafica.

Per gli alunni collocati sotto le soglie funzionali negli *screening* si prevedono interventi specifici con programmi validati (Bonneton-Botté *et al.*, 2023) e un'integrazione critica tra scrittura digitale e manuale (Malpique *et al.*, 2024), in linea con il diritto alla personalizzazione riconosciuto agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (D.M. 221/2025).

La formazione docente: un modello multiprofessionale e l'osservazione fenomenologica

Una didattica fenomenologicamente fondata richiede competenze diagnostiche, sostenute da strumenti validati (Hoffmann, 2024), ermeneutiche, affidate all'osservazione fenomenologica (Mortari, 2007), e progettuali, esercitate nella differenziazione didattica (Ruppar *et al.*, 2024), competenze che eccedono la preparazione oggi garantita dai percorsi formativi (Nye & Sood, 2018). Se ne ricava

l'opportunità di un modello di formazione multiprofessionale, che non gravi sul solo docente di lettere.

Il docente di scienze motorie e sportive può intervenire sulla consapevolezza posturale, sull'equilibrio e sulla coordinazione oculo-manuale, mentre il docente di arte e immagine si concentra sul gesto grafico ed espressivo e sulla qualità del segno, e figure specialistiche quali il terapista occupazionale e lo psicomotricista, già centrali nella letteratura sul gesto grafico (Nye & Sood, 2018; Franken & Harris, 2021; Rosenblum & Gafni-Latcher, 2015), presidiano la valutazione e la riabilitazione delle difficoltà grafo-motorie, in raccordo con il referente per i disturbi specifici dell'apprendimento.

La formazione all'osservazione fenomenologica consiste nell'addestrare i docenti a descrivere la qualità vissuta del gesto prima di valutarla, sospendendo per un tempo il giudizio normativo, secondo la logica dell'*epoché* descrittiva, per cogliere il modo in cui lo studente abita corporalmente la scrittura (Mortari, 2007).

Sul piano operativo comporta l'uso di protocolli osservativi strutturati e di diari descrittivi, l'esercizio a distinguere la difficoltà funzionale dalla variazione stilistica, l'analisi di campioni prodotti in situazioni diverse e la restituzione dialogica allo studente, così da riconoscere lo stile personale senza patologizzarlo né normalizzarlo.

Un percorso di simile impostazione integra teoria fenomenologica, pratica osservativa e uso di strumenti diagnostici standardizzati, e richiede tempi e dispositivi di formazione in servizio adeguati, la cui carenza rientra del resto tra le criticità segnalate rispetto all'attuazione delle stesse Indicazioni Nazionali 2025.

Ripensare la valutazione: dalla misura della leggibilità all'osservazione qualitativa dello stile

L'impianto proposto sollecita, infine, un ripensamento degli strumenti di valutazione. Le scale e i test standardizzati richiamati, dalla *Handwriting Legibility Scale* (Barnett *et al.*, 2018) allo *Spelling and Handwriting Legibility Test* (Downing & Caravolas, 2023), dall'*Handwriting Proficiency Screening Questionnaire* (Rosenblum & Gafni-Latcher, 2015) agli *screening* delle difficoltà grafo-motorie (Franken & Harris, 2021), misurano l'aderenza a standard normativi di leggibilità e restano preziosi per individuare le difficoltà funzionali che richiedono un intervento. Per costruzione, però, non colgono la dimensione vissuta, temporale ed espressiva del gesto, né la stabilità e la coerenza dello stile scrittorio personale.

Una valutazione coerente con l'impianto assume perciò una struttura mista.

La componente standardizzata conserva la funzione di *screening* delle difficoltà funzionali, e a essa si affianca una componente qualitativa e idiografica, fatta di osservazione strutturata del gesto in contesti diversi, portfolio calligrafico longitudinale con autovalutazione guidata, interviste fenomenologiche o semistrutturate sull'esperienza vissuta della scrittura e documentazione nel tempo della stabilità dello stile personale in quanto indicatore distinto dalla mera leggibilità.

L'articolazione descritta, che sposta il baricentro dalla misura della conformità alla descrizione della qualità dell'esperienza, non solo risulta più aderente alla logica della personalizzazione promossa dalle Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025), ma delinea anche il disegno per una prosecuzione empirica dell'analisi teorica qui condotta, dato che raccogliere in modo sistematico descrizioni fenomenologiche e campioni longitudinali presso studenti preadolescenti consentirebbe di sottoporre a verifica le tre dimensioni individuate e la stessa categoria di stile scrittoria personale.

6 Conclusioni

L'analisi fenomenologica ha mostrato che nella scuola secondaria di primo grado la scrittura manuale è una pratica formativa in cui si intrecciano corporeità, temporalità e soggettività, e ne ha ricavato tre dimensioni costitutive.

La prima è lo schema corporeo scrittoria, sedimentazione sensomotora che nella preadolescenza vive una destabilizzazione dovuta alle trasformazioni puberali (Bonneton-Botté *et al.*, 2023).

La seconda è la temporalità del gesto, struttura vissuta che integra automatismo e deliberazione e produce una lentezza generativa, favorevole a un'elaborazione profonda entro soglie funzionali (Malpique *et al.*, 2024).

La terza è l'espressività, manifestazione inevitabile di una corporeità singolare che può divenire risorsa formativa oppure fonte di stigmatizzazione (Hoffmann, 2024).

L'impianto fenomenologico proposto offre prospettive alternative alle tensioni del dibattito pedagogico tra tecnicismo normalizzatore e spontaneismo espressivo, tra scrittura manuale e digitale e tra norma e creatività, perché riconosce nello stile scrittoria incarnato l'appropriazione corporea e personale di convenzioni culturali (Merleau-Ponty, 1945/2003; Bourdieu, 1980/2003) e attribuisce alla scrittura manuale, dotata di *affordances* cognitive specifiche, uno spazio curricolare differenziato (James & Engelhardt, 2012; Beers *et al.*, 2017).

Le implicazioni pedagogiche richiedono un ripensamento sostanziale della didattica.

Se le Indicazioni del 2012 riducevano la scrittura a strumento comunicativo, trascurandone le dimensioni corporea, temporale ed espressiva (MIUR, 2012, 2018), le Indicazioni Nazionali 2025 (D.M. 221/2025) rilanciano la scrittura a mano e il corsivo e aprono alla personalizzazione dell'apprendimento, così che un curriculum fenomenologicamente fondato può ora radicarsi nel mutato quadro normativo ed esplicitare tra i propri obiettivi lo sviluppo della consapevolezza propriocettiva, la capacità di modulare la temporalità della scrittura secondo gli scopi, la costruzione di uno stile personale che unisca convenzioni e singolarità e la competenza metacognitiva sull'uso appropriato delle diverse modalità scritte.

La formazione degli insegnanti resta lo snodo cruciale, perché domanda competenze diagnostiche, ermeneutiche e progettuali oggi eccedenti la preparazione disponibile (Nye & Sood, 2018; Ruppert *et al.*, 2024) e sollecita percorsi multiprofessionali che integrino teoria fenomenologica, pratica osservativa e uso di strumenti diagnostici standardizzati.

La traduzione delle tre dimensioni in proposte didattiche, il modello di formazione multiprofessionale e la valutazione qualitativa dello stile qui delineati costituiscono, insieme, l'orizzonte entro cui l'analisi teoretica potrà proseguire in direzione empirica.

Riferimenti bibliografici

- Abbott R.D., Berninger V.W., Fayol M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), pp. 281-298.
- Barnett A.L., Prunty M., Rosenblum S. (2018). Development of the handwriting legibility scale (HLS): A preliminary examination of reliability and validity. *Research in Developmental Disabilities*, 72, pp. 240-247.
- Beers S., Mickail T., Abbott R., Berninger V.W. (2017). Effects of transcription ability and transcription mode on translation: Evidence from written compositions, language bursts and pauses when students in grades 4 to 9, with and without dyslexia or dysgraphia, compose by pen or by keyboard. *Journal of Writing Research*, 9(1), pp. 1-25.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonneton-Botté N., Miramand L., Bailly R., Pons C. (2023). Teaching and rehabilitation of handwriting for children in the digital age: Issues and challenges. *Children*, 10(1096), pp. 1-20.
- Bourdieu P. (2003). *Il senso pratico*. Roma: Armando (opera originale pubblicata nel 1980).
- Chung P.J., Patel D.R., Nizami I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: Definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl. 1), pp. S46-S54.
- Downing C., Caravolas M. (2023). Evaluating the spelling and handwriting legibility test (SaHLT): A tool for the concurrent assessment of spelling and handwriting. *Reading and Writing*, 37(2024), pp. 147-172.
- Duiser I., Ledebt A., van der Kamp J., Salvendy G. (2019). Persistent handwriting problems are hard to predict: A longitudinal study of the development of handwriting in primary school. *Research in Developmental Disabilities*, 97(2020), pp. 1-10.
- Fraisse P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Franken A.M., Harris S.R. (2021). Teachers' perceptions of handwriting legibility versus the German systematic screening for motoric-handwriting difficulties (SEMS). *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 41(4), pp. 251-258.

- Green K., Shippen M., Flores M. (2018). An examination of the writing skills of incarcerated male youth. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), pp. 18-28.
- Hoffmann T. (2024). Teachers' assessment of handwriting state and concomitant problems in primary and secondary German students. *Ergoscience*, 19(3), pp. 90-98.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 32-42.
- Karlsdottir R., Stefansson T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), pp. 623-662.
- Kim Y.-S.G. (2022). Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the interactive dynamic literacy model. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), pp. 447-464.
- Kim Y.-S.G., Park S. (2019). Unpacking pathways using the direct and indirect effects model of writing (DIEW) and the contributions of higher order cognitive skills to writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(5), pp. 1319-1343.
- Kushki A., Schwellnus H., Ilyas F., Chau T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), pp. 1058-1064.
- Malpique A.A., Valcan D., Pino-Pasternak D., Ledger S., Merga M. (2024). Effect sizes of writing modality on K-6 students' writing and reading performance: A meta-analysis. *Australian Educational Researcher*, 51(5), pp. 2001-2030.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani (opera originale pubblicata nel 1945).
- Merleau-Ponty M. (2003). *L'occhio e lo spirito*. Milano: SE (opera originale pubblicata nel 1960).
- MIM (2025). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 2026; in applicazione dall'anno scolastico 2026/2027). Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nye J.A., Sood D. (2018). Teachers' perceptions of needs and supports for handwriting instruction in kindergarten. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(2), pp. 1-12.
- Rosenblum S. (2018). Inter-relationships between objective handwriting features and executive control among children with developmental dysgraphia. *PLOS ONE*, 13(4), Article e0196098.
- Rosenblum S., Gafni-Latcher L. (2015). Handwriting proficiency screening questionnaire for children (HPSQ-C): Development, reliability, and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(3), pp. 1-9.
- Ruppar A., McCabe K., Doren B., Leko M. (2024). Making sense of the rural special education teacher shortage. *Journal of Education Human Resources*, 42(4), pp. 530-557.

Educare la mente creativa: i codici linguistici come strumento nella formazione degli adulti

Mario Rizzardi*, Barbara Tognazzi**, Simona Pellegrini***

Riassunto: Il presente lavoro nasce dall'idea di indagare un possibile connubio tra le scienze pedagogiche, le cui radici epistemologiche restano oggetto di dibattito, e la creatività, concetto tuttora labile e di difficile definizione, nonostante l'ampia produzione scientifica recente. La creatività assume un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze trasversali dell'individuo, le quali risultano utili e necessarie in tutti i contesti di vita. In tale direzione, si propone l'elaborazione di una "pedagogia della creatività" estesa all'intero arco di vita, dall'infanzia all'età adulta, fondata sull'assunto che la creatività non sia un tratto esclusivo di pochi, ma una capacità potenzialmente sviluppabile in tutti mediante l'impiego di risorse e strumenti diversificati, con particolare riferimento ai codici linguistici. La visione teorica qui sostenuta attribuisce centralità all'*habitus creativo* nello sviluppo di una personalità multidimensionale e apre alla possibilità di progettare interventi educativi volti a favorire la creatività nei contesti scolastici e formativi, nonché percorsi di rieducazione creativa per gli adulti nell'ottica di una formazione permanente.

Parole chiave: pedagogia della formazione, creatività, scrittura, educazione degli adulti, codici linguistici.

English title: Educating the Creative Mind: Linguistic Codes as a Tool in Adult Education.

Abstract: This work stems from the idea of exploring a possible connection between pedagogical sciences, whose epistemological roots remain a matter of debate, and creativity, a concept that remains elusive and difficult to define, despite extensive recent scientific research. Creativity plays a crucial role in the development of individual transversal skills, which are useful and necessary in all life contexts. In this direction, we propose the development of a "pedagogy of creativity" extending across the entire lifespan, from childhood to adulthood, based on the assumption that creativity is not a trait exclusive to a few, but a capacity potentially developable in all through the use of diverse resources and tools, with particular reference to linguistic codes. The theoretical vision supported here attributes centrality to the creative habitus in the development of a multidimensional personality and opens the possibility of designing educational interventions aimed at fostering creativity in school and training contexts, as well as creative re-education programs for adults with a view to lifelong learning.

Keywords: pedagogy of training, creativity, writing, adult education, linguistic codes.

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

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

*** Università di Urbino Carlo Bo. Email: simona.pellegrini@uniurb.it

Il presente articolo è stato concepito ed elaborato in modo congiunto dai tre autori. La stesura dei paragrafi 1, 2 e 3 viene attribuita a Barbara Tognazzi; quella dei paragrafi 4 e 5 a Simona Pellegrini; la stesura dei restanti paragrafi a Mario Rizzardi.

1 Introduzione

Negli ultimi anni si è evidenziato un crescente interesse nei confronti delle competenze non cognitive e trasversali considerate funzionali in tutti i contesti di vita delle persone (Martini & Casadei, 2025). Il sistema educativo italiano ha infatti, a tale proposito, messo a punto interventi normativi e linee guida ministeriali che ne promuovono l'integrazione nei percorsi scolastici e formativi (MIM, 2025).

La Legge n. 22/2025 e i recenti decreti ministeriali sottolineano la necessità di metodologie attive e percorsi dedicati alle competenze trasversali, funzionali alla valorizzazione dei talenti personali, al raggiungimento del successo formativo e alla prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica. Collateralmente, questo processo di valorizzazione delle competenze trasversali consente al panorama italiano di allinearsi in modo sempre più crescente agli *standard* europei: le competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dalle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea (2018) si pongono l'obiettivo di costruire un repertorio di strumenti, un vero e proprio *tool kit* indispensabile alla formazione dell'individuo al fine di affrontare con maggiore efficacia la complessità del contesto storico e le "emergenze" educative da esso derivanti.

Analogamente, dall'espressione "*soft skills*", utilizzata per indicare le abilità non prettamente cognitive, ovvero quelle

competenze personali generali o qualità della persona che sono rilevanti non solo sul piano della sua vita professionale futura o già presente, ma anche più in generale per condurre una vita significativa, valida e soddisfacente (Pellerey, 2017, p. 14)

si evince l'importanza che riveste questo ventaglio di capacità operative nei molteplici contesti esistenziali e quotidiani. Il successo di un individuo è considerato in una prospettiva globale e olistica che ne consideri l'integrità e la piena realizzazione nelle diverse dimensioni (Gardner, 2007).

Nell'orizzonte da percorrere aleggia la visione deweyana: le competenze vanno rese spendibili nella quotidianità, nell'intento di consolidare sempre con maggiore enfasi il connubio inscindibile che considera la scuola un *unicum*, un tutt'uno con la vita perché "la scuola stessa è vita" (Dewey, 1961).

La creatività, intesa come dimensione riconducibile alla apertura mentale nel modello delle *Big Five* (Costa & McCrae, 1990), si inserisce con rilevanza nel panorama delle competenze trasversali o *life skills* e si configura come tratto suscettibile di sviluppo e rieducazione attraverso interventi formativi mirati. Pur essendo correlata a disposizioni di personalità relativamente stabili, la letteratura indica che aspetti specifici della creatività come la flessibilità cognitiva, il pensiero divergente o la capacità di ristrutturazione possono essere potenziati mediante pratiche didattiche modulate, esperienze laboratoriali e percorsi riflessivi orientati alle modalità di pensiero sia dei bambini che degli adulti (Guilford, 1974).

Se infatti nei primi prevalgono i processi esplorativi, il gioco simbolico e la produzione spontanea delle idee (Winnicott, 1965), negli adulti la creatività ten-

de a manifestarsi in forme più contestualizzate, integrate con competenze metacognitive e con strategie di *problem solving* funzionali a contesti professionali e sociali (Csikszentmihalyi, 1996). In questa prospettiva il docente sarà pertanto orientato a promuovere e facilitare contesti educativi che favoriscano l'emergere della creatività attraverso la padronanza di tecniche didattiche attive in grado di promuovere e sostenere interventi metodologicamente diversi: per l'infanzia si privilegeranno attività di stimolo alla divergenza e all'immaginazione, mentre nella formazione adulta si lavorerà sulla trasferibilità, sulla riflessività e sull'applicazione mirata delle idee creative (Csikszentmihalyi, 1996).

Nella formazione per adulti il connubio tra riflessività e creatività potrà essere sostenuto dall'uso consapevole dei codici linguistici come la narrazione, la metafora o il dialogo socratico (Rodari, 1997) per rendere espliciti processi cognitivi e facilitare la rielaborazione delle esperienze secondo un approccio pedagogico che integri pratiche esperienziali, esercizi metacognitivi e strategie comunicative mirate, favorendo lo sviluppo della creatività come competenza effettivamente spendibile nella vita quotidiana e professionale.

② Il pensiero creativo nel bambino e nell'adulto: il ruolo del linguaggio e della scrittura nella educazione dello spirito creativo

La citazione di Leo Burnett (1961) «*la curiosità sulla vita in tutti i suoi aspetti, a mio avviso è ancora il segreto dei grandi creativi*», induce a una riflessione sul ruolo e sulla portata di questo costrutto come motore trainante dei processi creativi.

Come riferimento di questo lavoro è possibile assumere una definizione provvisoria della creatività come un insieme di disposizioni, di processi cognitivi, di abilità metacognitive che consentono di generare idee originali e funzionali trasferibili nei contesti personali e lavorativi.

Come costitutivi del pensiero creativo si considerano i seguenti elementi operativi: curiosità epistemica per indicare la propensione a porre domande e a cercare informazioni nuove; flessibilità cognitiva intesa come capacità di passare tra prospettive diverse e riformulare i problemi; pensiero divergente al fine di produrre idee originali, non ovvie; *problem finding* per riflettere la capacità di individuare problemi nuovi o latenti; metacognizione riflessiva e pensiero laterale nell'ottica dell'imparare a imparare e del mettersi in discussione.

Questi elementi possono essere potenziati utilizzando pratiche formative, che combinano esperienza, riflessione, uso dell'interazione e spirito ludico (Legrenzi, 2005).

Quando il processo creativo si incontra con un codice linguistico emerge una sinergia in cui entrambi si alimentano a vicenda e favoriscono la crescita personale e la completezza dello sviluppo dell'individuo.

Nel corso dell'età adulta, però, si osserva frequentemente un progressivo declino della curiosità epistemica che assume caratteristiche di relativa inattività o

“ibernazione”. Tale riduzione della curiosità comporta modificazioni significative nella propensione ad aprirsi a nuove esperienze e nella motivazione alla ricerca di informazioni e soluzioni innovative (Berlyne, 1971; Robinson & Aronica, 2014).

Questo cambiamento, misurabile attraverso indicatori comportamentali e metacognitivi, implica una minore esplorazione cognitiva e una ridotta disponibilità al pensiero divergente, con conseguenze rilevanti per i processi creativi e per la capacità di adattamento a contesti professionali e sociali in evoluzione (Guilford, 1974).

Il pensiero dei bambini, d'altro canto, è legato a una visione prettamente divergente: esso abbraccia associazioni più libere e tende verso una prospettiva immaginativa e fantastica coadiuvata anche dalla dimensione ludica che accompagna l'esperienza infantile (Piaget, 1967). Lo psicoanalista Winnicott (1965) richiama, infatti, a tal proposito il potere del gioco nello sviluppo globale del bambino sottolineandone il ruolo decisivo anche nella promozione delle potenzialità creative.

Per Vygotskij (2011) la creatività è un processo cognitivo e sociale di ristrutturazione dell'esperienza passata che, attraverso l'immaginazione, è combinata dall'individuo per creare nuove forme, le quali una volta materializzate trasformano attivamente la società. Perciò più è ampia l'esperienza che vive un individuo, bambino o adulto, più il materiale accumulato a disposizione è ricco e può generare nuove configurazioni e combinazioni.

Con la crescita il percorso di vita dell'individuo viene ostacolato dall'influenza di molteplici fattori, in particolar modo provenienti dai contesti sociali, che inducono il pensiero divergente a orientarsi verso una prospettiva convergente. L'educazione familiare muove i primi passi di questo processo, anche se è l'incontro con il contesto formale per eccellenza, ossia il sistema scolastico, a promuovere con maggiore enfasi il fenomeno della standardizzazione del pensiero (Guilford, 1974; Robinson & Aronica, 2014). Con l'avanzare dell'età, la tendenza è quella di richiamare ipotesi risolutive riduttive considerate in un'ottica euristica le migliori in termini di “costi mentali” e tempi: la qualità e la quantità di *feedback* di un adulto medio sono generalmente più povere rispetto a quelle di un bambino e l'esperienza di vita; in questo caso, appare un limite più che una risorsa (Kahneman, 2013).

La difficoltà dell'adulto consta proprio nel “rimettersi in gioco” (Piaget, 1967) e nel riabbracciare quella *forma mentis* “creativa” che tende ad affievolirsi con la crescita. Alla luce di questa considerazione, emerge la necessità di formulare la seguente riflessione: per stimolare l'apertura mentale degli allievi è necessario ripartire dalla rieducazione dello spirito creativo dell'adulto, in particolar modo del docente e degli stili di insegnamento, individuando nell'approccio al codice linguistico una possibile via da perseguire (Rossi, 2009).

③ L'apprendimento della creatività: per pochi o per tutti?

Sebbene la creatività sia stata oggetto di numerosi studi, la sua definizione polisemica continua, tuttora, a destare confusione. Generalmente viene considerata

come una *forma mentis*, cioè la capacità di leggere la realtà in modo nuovo, abbracciando concetti contrapposti tra di loro. Inoltre, la creatività può essere intesa come la capacità o l'abilità di inventare qualcosa di nuovo e utile, o come prodotto di una combinazione di idee già esistenti. Infine, la creatività può essere considerata come un processo, ovvero un insieme di metodologie, tecniche e strumenti per affrontare un problema e risolverlo ottenendo prodotti nuovi e originali (De Bono, 2001). Pinto Minerva F. & Vinella M. (2012) fanno un lungo elenco di che cosa sia il pensiero creativo. Gli autori scrivono infatti che la creatività è la capacità di trasformare il mondo attraverso l'azione di sensorialità e logica, ragione e immaginazione; è libertà dalle convenzioni e restrizioni; è la capacità di affrontare e risolvere la varietà di problemi della quotidianità, di scoprire nessi e collegamenti inediti e all'apparenza disgiunti; è la capacità di elaborare ipotesi alternative, di immaginare il nuovo al di là dei limiti della realtà; è la capacità di operare scelte in situazioni di crisi, di trovare soluzioni adattive sempre nuove; è una vera e propria "ars combinatoria"; e infine è la capacità di decostruire e ricostruire. Ma non solo. Winnicott (1965), adottando una prospettiva psicoanalitica-clinica centrata sull'esperienza soggettiva, la considera non esclusivamente come produzione artistica, ma come "*colouring of the whole attitude to external reality*" ovvero come una coloritura esperienziale che trasforma la percezione e l'azione quotidiana in uno spazio potenziale, ovvero una modalità pervasiva di rapportarsi al mondo contribuendo alla formazione e all'espressione del sé autentico. Guilford (1974), proponendo un modello psicometrico e sperimentale, la colloca all'interno di una matrice multidimensionale fatta di operazioni, contenuti, prodotti e abilità specifiche non catturabili dal QI tradizionale in cui emergono le componenti divergenti e non solo quelle logico-deduttive. Infine, Vygotskij (2011), in una prospettiva storico-culturale e socio-interazionista, individua nella *mediazione sociale* la zona di sviluppo prossimale per l'ampliamento delle possibilità creative dell'individuo. Rispetto alla tendenza ad associare la creatività al concetto di talento, in particolare quello artistico, che la rendono appannaggio di un numero ristretto di persone sovrapponendo il suo ambito semantico a quello di altri termini come la fantasia, l'immaginazione e l'innovazione, Rosati sostiene che

la creatività è stata presentata difatti come una prerogativa non di pochi, gli artisti e gli scienziati, ma di tutti, perché a livello potenziale tutti gli uomini sono creativi (2004, pp. 33 e 34)

e a tutti può essere insegnata.

④ Approcci educativo-didattici per stimolare la creatività negli ambienti formativi tramite i codici linguistici

La creatività può essere considerata a tutti gli effetti una competenza educabile in vista dell'educazione permanente dell'individuo (Travaglini, 2025). Le compe-

tenze cognitive andrebbero sviluppate collateralmente a quelle non cognitive perché concorrono entrambe allo sviluppo globale della persona (Martini & Casadei, 2025). Il connubio di questi costrutti appare quindi un obiettivo da perseguire, e in quest'ottica gli ambienti formativi possono diventare promotori di "training riflessivi e creativi" attraverso proposte che includono, tra i vari mezzi a disposizione, anche i codici linguistici (De Mauro, 2002). In tale direzione, Mariani (2015) intende la didattica come un crocevia di *possibilità* in cui è essenziale creare le condizioni affinché si possa ripensare, variare, differenziare e valorizzare la vasta gamma di metodi, strumenti e strategie a disposizione, di seguito riportati.

Le *esperienze di gruppo* si consolidano attraverso attività collaborative e/o cooperative e consentono di "cogliere" e "accogliere" il punto di vista altrui. Questo incontro arricchisce il pensiero del singolo individuo, stimolando il proprio repertorio creativo e linguistico (Munari, 1977; Vygotskij, 2011).

I *laboratori* permettono di impegnarsi in prima persona utilizzando una didattica improntata sul saper fare che valorizzi la costruzione attiva del proprio apprendimento e favorisca la motivazione e l'apertura verso nuove esperienze creative attraverso la scoperta di nozioni anche innovative (Dewey, 1973).

L'*approccio metacognitivo* (Mariani, 2015), finalizzato a porre enfasi sul processo più che sul prodotto, si avvale di vari strumenti come ad esempio il *brainstorming* e le mappe mentali (utilizzabili anche congiuntamente) che impiegano le potenzialità del pensiero e del gesto grafico per esplorare associazioni e collegamenti attraverso strategie di pianificazione, monitoraggio e valutazione delle proprie idee al fine di integrare esercizi riflessivi, *feedback* strutturato e attività esperienziali per rendere la creatività trasferibile nella vita professionale.

La *pedagogia dell'errore* di Gianni Rodari (1997) valorizza lo sbaglio, come leva per il pensiero divergente e per la fantasia, e trasforma l'errore in risorsa didattica favorendo la creatività e la costruzione di significato, con tecniche pratiche applicabili.

Il *pensiero laterale*, di Edward De Bono (1999), in quanto metodologia strutturata, favorisce la generazione di soluzioni non ovvie attraverso spostamenti prospettici e tecniche deliberate potenziando la flessibilità cognitiva e traendo vantaggio dall'interazione sociale per amplificare la produzione e la selezione di idee creative.

Il *role-playing*, come attività esperienziale, promuove la creatività attraverso la simulazione di ruoli, la ristrutturazione narrativa e l'esplorazione di prospettive alternative esercitando la fantasia e la capacità di combinare elementi eterogenei in soluzioni nuove. Inoltre, attiva processi linguistici essenziali, favorisce la flessibilità cognitiva, il pensiero divergente e la trasferibilità delle soluzioni creative (Vygotskij, 2011).

Le proposte fin qui declinate, utilizzate nell'educazione permanente, hanno lo scopo di promuovere i processi creativi e riflessivi, sia in contesti di apprendimento educativi sia in ambienti di formazione per adulti, in quanto favorendo la

promozione di un clima educativo inclusivo riducono il giudizio e consentono di esprimersi prevalentemente in maniera creativa.

5 Un'esperienza didattica in un ambiente formativo per adulti: le competenze comunicative e relazionali come ponte tra riflessività e creatività

L'esperienza descrive uno studio di caso attraverso una proposta didattica svolta durante un laboratorio di competenze comunicative e relazionali per la formazione di adulti allo scopo di favorire l'esplorazione del pensiero creativo in associazione con i codici linguistici. Lo studio si prefigge di valutare l'efficacia dei dispositivi didattici messi in atto nel laboratorio nel potenziamento di specifici elementi del pensiero creativo negli adulti, quali curiosità epistemica, flessibilità metacognitiva, trasferibilità, pensiero divergente e *problem finding*.

Sono stati coinvolti 61 docenti di cui 82% di sesso femminile e il restante 18% di sesso maschile di età compresa tra i 26 e i 51 anni appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado, specializzati in diversi settori disciplinari e con un'esperienza lavorativa di durata compresa tra 1 e 15 anni.

L'esperienza ha coinvolto gli allievi per la durata di quattro incontri di cinque ore ciascuno.

Le attività progettate sono state pensate al fine di analizzare e indagare gli elementi costitutivi del pensiero creativo adulto e di promuovere collateralmente una pluralità di competenze linguistico-comunicative, imprenditoriali, metacognitive e riflessive (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

Lo scopo di questa attività è stato quello di dialogare sui diversi livelli e per ogni aspetto i seguenti elementi hanno avuto una funzione specifica:

Area cognitiva e del pensiero critico	stimolare la curiosità, il pensiero divergente e il pensiero laterale; promuovere la trasferibilità del pensiero e dell'apprendimento; stimolare la riflessione individuale, in piccolo gruppo e collettiva; sperimentare il concetto di pregiudizio.
Area espressiva	riflettere sulla portata del codice linguistico e della scrittura a mano; sviluppare un approccio ludiforme.
Area relazionale	favorire un atteggiamento di ascolto attivo; sostenere i processi empatici.

Tabella 1: Ambiti di competenza oggetto dell'intervento.

Gli elementi costitutivi del pensiero creativo dell'adulto sono stati operazionalizzati per lo studio e per l'intervento formativo nel seguente modo:

- curiosità epistemica: numero di domande esplorative e investigative e di iniziative personali e autonome;

- trasferibilità: evidenze di applicazioni pratiche delle idee in contesti diversi;
- pensiero divergente: numero delle idee, la loro originalità e la loro flessibilità;
- *problem finding*: capacità di individuare e formulare quesiti rilevanti non evidenti;
- flessibilità cognitiva: varietà nell'utilizzo di prospettive diverse;
- metacognizione: aumentare la qualità e la ricchezza dell'auto-monitoraggio e dell'autovalutazione.

Il filo conduttore delle attività pensate, ossia quello di consentire ai presenti di “mettersi in gioco”, ha rappresentato il motore che ha guidato la progettazione delle attività e il loro concreto svolgimento (Winnicott, 1965) nell'idea che la creatività possa rappresentare un fine ma allo stesso tempo un mezzo per lo sviluppo dell'individuo.

Per quanto riguarda gli esiti dell'intervento è stata condotta un'analisi qualitativa che si è avvalsa dell'osservazione diretta e dell'esame degli elaborati prodotti dagli individui e dal gruppo.

Il richiamo all'approccio ludico si è inserito all'interno di una cornice che ha privilegiato sia i processi riflessivi che creativi attraverso l'utilizzo di codici linguistici differenti (De Mauro, 1971). Tutti gli incontri sono stati accomunati da questo sfondo di competenze trasversali e abilità relazionali.

Gli incontri formativi che si sono succeduti sono stati i seguenti.

Durante il primo incontro è stata proposta un'attività di *brainstorming* individuale in cui sono stati coinvolti la scrittura e il disegno. Lo strumento utilizzato, dal titolo “*La mano riflessivamente creativa*”, rispondeva al quesito “*Cosa ti viene in mente pensando a...*”. Questa consegna ha stimolato gli allievi a pensare e a riflettere sul compito utilizzando diverse prospettive, implementando attraverso l'attività grafica il coinvolgimento cognitivo e creativo (Travaglini, 2025).

Successivamente è stata richiamata l'attenzione al significato e alle molteplici declinazioni del concetto di “competenza comunicativa e relazionale” ed è stata proposta una riflessione in plenaria allo scopo di valorizzare le “voci” degli allievi, in modo da avviare a una prima costruzione del clima di classe. I dispositivi utilizzati hanno attivato il pensiero divergente, la flessibilità cognitiva e nelle produzioni verbali sono stati osservati quali indicatori il numero e l'originalità delle idee espresse in questa forma dagli allievi.

Nel secondo incontro, il *focus* di interesse si è spostato sul tema del pregiudizio. Tramite un'attivazione ludica di gruppo si è riflettuto sulle visioni personali relative a questo costrutto e su come l'effetto del pregiudizio possa inibire i processi creativi (De Bono, 1999; Csikszentmihalyi, 1996).

Questa proposta, discussa in plenaria, ha stimolato un clima di confronto creativo, vivace e collettivo. Anche in questo caso, la scrittura a mano ha rappresentato il mezzo di espressione principale per la restituzione del proprio pensiero (Travaglini, 2019). Questo dispositivo ha attivato la curiosità epistemica e la metacogni-

zione riflessiva e i relativi indicatori sono stati il numero di domande esplorative e la qualità delle produzioni verbali e scritte.

Il terzo e il quarto incontro hanno poi integrato modalità di apprendimento collaborativo, cooperativo e laboratoriale operando un decentramento funzionale al fine di adottare punti di vista differenti.

Nello specifico, durante il terzo incontro, è stato proposto dapprima di pensare e delineare, attraverso l'esercizio della scrittura, una simulazione di un'esperienza scolastica a partire da eventi realmente accaduti inventando una situazione nuova, e successivamente si è richiesto agli studenti di "mettere in scena" quanto proposto utilizzando la metodologia del *role-playing*. La scrittura a mano ha permesso di attivare capacità e competenze propedeutiche e ha rappresentato l'elemento chiave per mettere "nero su bianco" i pensieri del gruppo, offrendo una visione organica, costruttiva e creativa del lavoro (Travaglini, 2025).

Attraverso l'immedesimazione, è stato possibile simulare ipotetiche situazioni scolastiche ponendo l'enfasi sul linguaggio verbale e non, concedendo agli studenti di "vivere in prima persona" situazioni ipotetiche e/o reali. L'attività ha suscitato una grande partecipazione attiva nei presenti permettendo di vivere emozioni ed episodi di vita da un'altra prospettiva, applicando un decentramento dal proprio vissuto. I dispositivi utilizzati hanno attivato il pensiero divergente, la flessibilità cognitiva e la trasferibilità come indicato dalla varietà delle prospettive adottate e dalla capacità di riflettere sui piani di azione simulati.

Infine, nell'ultimo incontro, è stata proposta la sperimentazione della tecnica dei "Sei cappelli per pensare" di Edward De Bono (1998), al fine di favorire l'espressione del "pensiero laterale" (De Bono, 1999).

Durante l'attività è stato chiesto ai corsisti di realizzare i cappelli con materiale di facile consumo, richiamando la dimensione ludica dell'esperienza (Dewey, 1973). Successivamente, dopo aver pescato in modo casuale un cappello, a partire da una domanda, è stata effettuata una ricognizione tra gli allievi affinché ognuno esprimesse il proprio punto di vista in relazione al cappello indossato.

Al termine, gli allievi hanno verbalizzato i loro pensieri attraverso la scrittura a mano, la quale ha costituito la modalità di eccellenza per imprimere la traccia di un lavoro costruito creativamente, una fonte di memoria del proprio operato, divenendo *narrazione* del proprio vissuto (Travaglini, 2019).

I dispositivi hanno attivato il pensiero laterale e la metacognizione e sono stati osservati nella simulazione i cambi di prospettiva e la qualità delle riflessioni.

Dalle osservazioni svolte si è evidenziato che l'esperienza ha stimolato la capacità critica degli allievi e ha rappresentato uno strumento per "imparare a pensare meglio" (De Bono, 1998). L'innovazione, l'originalità e la creatività sono l'esito della visione globale e complessa del nostro pensiero che trae beneficio dalle diverse prospettive (De Bono, 2001).

Gli elementi del pensiero creativo sono stati misurati attraverso gli indicatori qualitativi espressi sopra.

Nello svolgimento di ciascuna attività e nella successione della serie di incontri si è evidenziato un aumento della curiosità epistemica: i partecipanti hanno formulato un maggior numero di domande esplorative nelle attività e di proposte autonome nelle attività di gruppo e negli scambi verbali e scritti.

Il *brainstorming* e il *role-playing* hanno prodotto un aumento del pensiero divergente, con una quantità e una produzione superiore di prospettive alternative e di idee originali rispetto alle prime fasi del laboratorio. I momenti di analisi condivisa e la scrittura a mano hanno favorito il potenziamento della metacognizione e della metariflessione. Infine, il lavoro cooperativo e le simulazioni hanno mostrato la trasferibilità e l'applicabilità delle idee nelle attività e nei contesti scolastici diversi indicando una maggiore propensione a trasferire soluzioni creative da un contesto formale e simulato a una situazione reale.

L'esperienza nel suo insieme ha mostrato l'efficacia dei codici linguistici nel rendere espliciti i processi cognitivi e nel facilitare l'elaborazione e l'acquisizione delle esperienze attraverso l'azione dell'uso sistematico della scrittura a mano, della narrazione e del *role-playing* nonché della tecnica dei "Sei cappelli per pensare".

6 Conclusioni

Il lavoro mostra che la creatività è una competenza educabile negli adulti e i codici linguistici sono indicati fra gli strumenti privilegiati per esprimere i processi cognitivi e la rielaborazione delle esperienze formative. L'esperienza condotta ci ha permesso di evidenziare come le pratiche della scrittura, l'esercizio della creatività e la padronanza dei codici linguistici sono elementi interdipendenti e indispensabili nella formazione degli adulti.

I risultati hanno dei limiti in quanto si fondano su un disegno qualitativo e non sperimentale privo di un gruppo di controllo e di misurazioni quantitative validate. Il campione è composto esclusivamente da docenti della scuola secondaria e i dati hanno una generalizzabilità limitata. Inoltre, occorrerebbero delle valutazioni a distanza per esaminare la persistenza e la trasferibilità in contesti differenti degli effetti data la brevità dell'intervento.

La progettazione didattica dovrebbe prevedere l'integrazione dei codici linguistici nella formazione degli adulti come strategia efficace per sviluppare le competenze trasversali.

L'analisi fin qui condotta ci ha permesso di esaminare come l'incontro tra le pratiche di scrittura, l'esercizio della creatività e la padronanza dei codici linguistici costituiscano elementi interdipendenti e fondanti nell'educazione degli adulti.

Quando il processo creativo si incontra con il codice linguistico – la struttura, le regole e le possibilità del linguaggio – emerge un connubio particolarmente potente e fecondo in cui entrambi i costrutti sono capaci di "alimentarsi" a vicenda favorendo lo sviluppo multidimensionale dell'uomo (Baldacci, 2012).

Investire nella sinergia tra scrittura, creatività e codici linguistici comporta formare adulti capaci di pensare in modo flessibile, di comunicare con efficacia e di rinnovare i propri contesti di vita e di lavoro.

Pertanto, è fondamentale educare alla creatività attraverso la predisposizione di ambienti fisici, di contesti relazionali e spazi di azione in grado di determinare il modo di pensare e l'agire creativo dei soggetti che li abitano in virtù dei quali l'adulto che educa ha la possibilità di consentire, limitare o calibrare la creatività e la responsabilità di essere un modello di riferimento per coloro con cui è in relazione (Vygotskij, 2011).

Per i formatori adulti, promuovere contesti che integrino esercizi di scrittura creativa, attività di *problem finding* e pratiche di *debriefing* metacognitivo favorisce la produzione di idee originali e la loro trasferibilità in ambiti professionali. La progettazione didattica deve prevedere fasi divergenti e convergenti, spazi protetti per la sperimentazione e strumenti di valutazione che misurino non solo il prodotto testuale ma anche i processi sottostanti (Baldacci, 2008).

In questa prospettiva la creatività non può limitarsi alla capacità di risolvere problemi in modo originale: essa include anche la capacità di individuare problemi nuovi o inediti, aprendo orizzonti prima inesplorati. Il linguaggio e la scrittura diventano strumenti di esplorazione e invenzione capaci di generare nuove idee e modi di pensare. In questo senso, quindi, la creatività non è solo una risposta, ma anche una domanda costantemente reinventata e l'uso consapevole dei codici linguistici ne amplifica le potenzialità, rendendo possibile la scoperta di nuovi scenari e problemi che altrimenti rimarrebbero invisibili.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curriculum*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Berlyne D.E. (1971). *Conflitto, attivazione e creatività: psicofisiologia del comportamento esplorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Burnett L. (1961). *Communications of an Advertising Man: Selections from the Speeches, Articles, Memoranda, and Miscellaneous Writings of Leo Burnett*. Chicago, IL: Leo Burnett Company.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Costa P.T., McCrae R.R. (1990). *La personalità nell'età adulta*. Firenze: Giunti.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *Creatività. Flusso e psicologia della scoperta e dell'invenzione*. Milano: Rizzoli.
- De Bono E. (1998). *Sei cappelli per pensare*. Milano: Rizzoli.
- De Bono E. (1999). *Il pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.

- De Bono E. (2001). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.
- De Mauro T. (1971). *Pedagogia della creatività linguistica*. Napoli: Guida.
- De Mauro T. (2002). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1961). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1973). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guilford J.P. (1974). *Come si misura e come si incrementa la creatività*. In A. Pagnini e S. Vergine. *Il pensiero creativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner H. (2007). *Intelligenze multiple. Nuovi orizzonti*. Milano: Feltrinelli.
- Kahneman D. (2013). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Legrenzi P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: il Mulino.
- Mariani L. (2015). *Differenziare gli apprendimenti. Educazione linguistica e gestione dell'eterogeneità*. <https://www.learningpaths.org/>.
- Martini B., Casadei F. (2025). L'integrazione di competenze cognitive e non cognitive nel curriculum. *Pedagogia più didattica*, 2, pp. 4-19.
- MIM (2025, 29 ottobre). *Indicazioni operative sulle competenze non cognitive* [Nota ministeriale]. Roma: MIM. <https://www.mim.gov.it/nota-66850-competenze-non-cognitive>.
- Munari B. (1977). *Fantasia: Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma-Bari: Laterza.
- Pellerey M. (2017). *Soft Skills e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf
- Piaget J. (1967). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Torino: Einaudi.
- Pinto Minerva F., Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Robinson K., Aronica L. (2014). *Trovare la propria passione cambia tutto*. Milano: Mondadori.
- Rodari G. (1997). *La grammatica della fantasia*. San Dorlingo della Valle (Trieste): Edizioni EL.
- Rosati L. (2004). *La grande scommessa*. In N. Serio (a cura di). *Le dimensioni della creatività*. Roma: Armando.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione naturale dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Travaglini R. (2025). *La creatività in educazione. Modelli pedagogici e realizzazione di sé*. Roma: Aracne.
- Vygotskij L.S. (1930/2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Winnicott D.W. (1965). *Gioco e realtà*. Torino: Bollati Boringhieri.

Scrivere con le mani, pensare con il corpo: la *Craft and Making Practice* come fondamento per una pedagogia della creatività nella scrittura

Andrey Felipe Sgorla*

Riassunto: Il saggio propone un dialogo inedito tra due tradizioni pedagogiche sviluppate in parallelo senza mai incontrarsi sistematicamente: quella italiana della creatività – da Munari a Rodari a Malaguzzi – e quella nordica della *Craft and Making Practice* (CMaP). Entrambe convergono sull'intuizione che il fare con le mani è forma primaria di conoscenza, che la creatività non precede il gesto ma emerge nel gesto, che l'errore è risorsa e non deviazione. Attraverso un approccio inter- e transdisciplinare che intreccia pedagogia della creatività, neuropsicologia cognitiva e scienze dell'educazione, il saggio mostra come la CMaP – con il *holistic craft* di Pöllänen, la materialità del gesto teorizzata da Ingold, Sennett e Malafouris, i significati narrativi documentati da Kouhia – offra i fondamenti epistemologici e i modelli didattici che la tradizione italiana aveva intuito, ma non sistematizzato. La scrittura a mano viene riletta nella sua duplice dimensione, grafico-espressiva e narrativa, come pratica artigianale generativa di identità e benessere eudaimonico, valida per tutto l'arco della vita e, in particolare, nelle diverse fasi evolutive del percorso scolastico. Le implicazioni riguardano la progettazione didattica, la valutazione dei processi creativi e la formazione di docenti capaci di abitare la propria pratica di scrittura come artigiani riflessivi.

Parole chiave: *Craft and Making Practice*, pedagogia della creatività, scrittura a mano, gesto grafico-espressivo, benessere eudaimonico.

English title: Writing with the hands, thinking with the body: *Craft and Making Practice* as a foundation for a pedagogy of creativity in writing.

Abstract: This paper proposes an unprecedented dialogue between two pedagogical traditions developed in parallel without systematic encounter: the Italian tradition of creativity – from Munari to Rodari to Malaguzzi – and the Nordic tradition of *Craft and Making Practice* (CMaP). Through an inter- and trans-disciplinary approach integrating pedagogy of creativity, cognitive neuropsychology, and educational sciences, the paper shows how CMaP – with Pöllänen's *holistic craft*, the materiality of gesture theorized by Ingold, Sennett, and Malafouris, and the narrative meanings documented by Kouhia – provides the epistemological foundations and pedagogical models that the Italian tradition had intuited without systematizing. Handwriting is reread in its dual graphic-expressive and narrative dimensions as a craft practice generative of identity and eudaimonic well-being, relevant across the lifespan and particularly at different evolutionary phases of schooling. Neuropsychological research (Longcamp *et al.*, 2008; Van der Meer & Van der Weel, 2017; Mueller & Oppenheimer, 2014) confirms the irreducibility of handwriting as embodied cognition. Implications concern didactic design, assessment of creative processes, and the formation of teachers capable of inhabiting their writing practice as reflective practitioners.

* Università di Siena. Email: andrey.sgorla@unisi.it

Keywords: Craft and Making Practice, pedagogy of creativity, handwriting, graphic-expressive gesture, eudaimonic well-being.

1 Introduzione

Nel XXI secolo la scrittura vive un paradosso che la pedagogia non può permettersi di ignorare: mai come oggi essa è diventata atto pervasivo – testi, messaggi, annotazioni digitali si moltiplicano senza sosta –, eppure il gesto della mano sulla carta rischia di scomparire dai curricula scolastici, retrocesso a tecnica accessoria dei primi anni di primaria e progressivamente abbandonato nei gradi successivi. Come ricorda Ingold, la linea scritta non è mai soltanto un segno: è *traiettoria*, itinerario attraverso il quale chi scrive non trascrive un pensiero già formato, ma lo costruisce nel gesto stesso (Ingold, 2007, p. 3). È in questa tensione – tra onnipresenza della scrittura digitale ed eclissi del gesto grafico-manuale – che prende forma la domanda alla quale questo saggio intende rispondere: quale fondamento epistemologico e didattico può sorreggere oggi una *pedagogia della creatività nella scrittura* che restituisca al gesto manuale la sua complessità formativa, narrativa e identitaria?

Le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2018; 2025) invocano una scuola che promuova “la cura di sé e della propria identità” e “il senso critico e la creatività” (MIUR, 2025, p. 11). Eppure la didattica della scrittura continua a privilegiare un modello *product-centered* – orientato alla conformità rispetto a un testo modello dato, alla correzione come caccia all’errore, alla separazione tra ideazione e redazione – che lascia poco spazio alla scrittura come pratica creativa e generativa di identità (Pöllänen, 2009). Il disallineamento tra visione dichiarata e pratiche effettive richiede un’analisi dei fondamenti epistemologici prima ancora che una revisione delle tecniche.

Questo saggio propone un approccio inter- e trans-disciplinare che intreccia pedagogia della creatività, neuropsicologia cognitiva e scienze dell’educazione per avviare un dialogo tra due tradizioni che hanno sviluppato, in parallelo e senza mai incontrarsi sistematicamente, le stesse risposte fondamentali alle stesse domande. La struttura procede come segue: la seconda sezione ricostruisce il contributo della tradizione italiana (Munari, Rodari, Malaguzzi) come precursore della CMaP; la terza presenta i fondamenti teorici della CMaP nordica; la quarta affronta la critica al paradigma cognitivista della creatività e le implicazioni neuropsicologiche del gesto grafico; la quinta ne deduce le implicazioni didattiche concrete e per la formazione dei docenti; la sesta rilancia la sfida educativa complessiva.

② Dalla fantasia al gesto: la tradizione italiana della creatività

La tradizione italiana ha pensato con profondità il rapporto tra gesto materiale, fantasia e formazione. Tre figure distanti per contesto ma convergenti in un'intuizione fondamentale: Bruno Munari, Gianni Rodari, Loris Malaguzzi. Tutti e tre anticipano – senza averlo mai incontrato – il nucleo epistemologico della *Craft and Making Practice* nordica: che il *fare* non è esecuzione di un pensiero già formato ma è esso stesso una forma di pensiero; che il corpo è intelligenza; che la creatività non è privilegio di pochi ma capacità democratica che la scuola può liberare oppure soffocare.

Munari costruisce, nel *Fantasia* (1977), una mappa per l'educatore che voglia accompagnare processi autenticamente creativi: la distinzione tra fantasia, invenzione, creatività e immaginazione non è tassonomia accademica, è strumento pratico per non confondere l'evasione fantastica con la creazione. La sua proposta per una scuola di *design* che inizi dall'asilo – pubblicata su *Domus* (n. 538) – è strutturalmente identica alla proposta Slöjd-CMaP: l'educazione al *fare intelligente* deve cominciare dall'infanzia, attraverso la manipolazione dei materiali e la sperimentazione degli strumenti (Munari, 1974). Il segno grafico, in Munari, non è mai semplice trascrizione: è atto corporeo che genera significato nel suo stesso compiersi.

Rodari porta questa intuizione sul terreno della scrittura narrativa. La *Grammatica della fantasia* (1973) non è un libro di regole: è un sistema di *tecniche* per la creazione narrativa situata – strumenti artigianali del narratore nel senso pieno che Sennett darà trent'anni dopo al termine *artigiano*. Il *binomio fantastico*, la *favola al contrario*, l'*errore creativo*: dispositivi che sfruttano la resistenza del materiale linguistico per generare percorsi narrativi inattesi. Ed è proprio l'errore la categoria più vicina alla CMaP: non ostacolo da correggere, ma momento in cui il materiale *resiste* alle attese e forza l'invenzione verso percorsi che il progetto iniziale non contemplava. “La fantasia è come la marmellata: bisogna spalmarla sul pane” (Rodari, 2021), e il pane è sempre un materiale con una sua struttura e resistenza.

Con Malaguzzi la tradizione italiana produce la sua formulazione più compiuta di una pedagogia del fare come conoscenza. Il bambino possiede “cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare di giocare e di parlare” e la scuola ne “ruba novantanove” quando impone un solo linguaggio (Malaguzzi, in Edwards, Gandini e Forman, 1993, p. 3). L'*atelier* reggiano – spazio dotato di materiali, argilla, stoffe – è il luogo in cui il bambino conosce con le mani e con il corpo prima ancora che con la parola scritta. La *documentazione* reggiana – raccolta sistematica di elaborati in processo – è il portfolio di apprendimento che Pöllänen (2015) identifica come componente fondamentale del *holistic craft*.

Ciò che unisce i tre è una concezione della creatività come processo situato nel fare. Eppure la tradizione italiana non ha prodotto una tassonomia della progressione creativa paragonabile a quella di Lindström (2006), né un *framework* del ciclo creativo autonomo paragonabile al *holistic craft* di Pöllänen (2009), né una teoria della materialità del gesto grafico paragonabile alla *Material Engagement*

Theory di Malafouris (2013). Le intuizioni fondamentali ci sono tutte; mancano gli strumenti per renderle operative in modo sistematico. È questo lo spazio che la tradizione CMaP nordica ha occupato con rigore crescente.

③ Il fare come conoscenza: fondamenti e sviluppi della tradizione CMaP

La *Craft and Making Practice* non è una metodologia didattica tra le altre: è una tradizione di pensiero che interpreta il fare con le mani come forma primaria di conoscenza umana, radicata in una filosofia dell'esperienza che risale a Dewey e che, attraverso decenni di ricerca empirica e teorica nei paesi nordici e nel mondo britannico, ha prodotto strumenti concettuali di notevole precisione per pensare la creatività, l'identità e il ben-essere nel contesto dell'educazione – per tutto l'arco della vita.

Le radici storiche si trovano nell'*Educational Sloyd* fondato da Otto Salomon in Svezia alla fine dell'Ottocento: il lavoro manuale – intaglio del legno, cucito, lavorazione della creta – come mezzo per educare l'intera persona, non soltanto le dita. La mano educata è la mente educata: il principio che Munari avrebbe formulato in italiano settant'anni dopo. È Dewey a fornire il fondamento filosofico decisivo: l'esperienza estetica non è lusso culturale, ma la forma più completa di esperienza umana – quella in cui processo e prodotto, azione e riflessione, corpo e mente si integrano in un *continuum* (Dewey, 1934, p. 50).

Il contributo teorico che ha trasformato questo movimento in una tradizione di ricerca rigorosa è quello di Sinikka Pöllänen. La sua distinzione tra *craft product-centered* e *holistic craft* ha implicazioni profonde ben oltre il contesto specifico del *craft* educativo. Nel *craft product-centered* il discente esegue un modello dato: la forma finale è predeterminata, i criteri di valutazione sono esterni e fondati sulla conformità. Nel *holistic craft*, invece, il discente attraversa autonomamente l'intero ciclo creativo: *concepisce* l'idea in risposta a un problema o stimolo aperto, *pianifica* la propria soluzione, *esegue* con tolleranza dell'imprevisto, *valuta* il proprio processo sviluppando progressivamente criteri interni di giudizio (Pöllänen, 2009, p. 252). La creatività, nel *holistic craft*, non è una fase speciale: è il principio organizzativo dell'intero ciclo. Applicata alla scrittura, questa distinzione ha una forza demistificatrice immediata: quasi tutta la didattica della scrittura scolastica è *product-centered*.

Tim Ingold fornisce la fenomenologia del gesto creativo che sorregge questo *framework*. In *Lines* (2007) e *Making* (2013) introduce la distinzione decisiva tra la linea che *segue* una forma già data e la linea che *esplora* un percorso in costruzione. La scrittura, intesa come gesto educativamente ricco, appartiene al secondo tipo: non è trascrizione di un pensiero già formato, ma *wayfaring* – itinerario attraverso il quale chi scrive scopre dove stava andando soltanto nel momento in cui vi arriva (Ingold, 2007, p. 75). Richard Sennett porta questa intuizione sul piano del dialogo tra mano e mente nell'*expert craft*: il maestro artigiano non sa come

finirà l'oggetto prima di iniziare a lavorarlo. Fondamentale è il concetto di *repair* come atto cognitivo: riparare ciò che non funziona come previsto non è correggere un errore, è comprendere più profondamente la logica del materiale (Sennett, 2008, p. 199). Applicato alla scrittura, il *repair* è la revisione del testo – non come caccia agli errori morfosintattici, ma come ri-lavorazione artigianale in cerca di maggiore precisione espressiva.

Lambros Malafouris fornisce la base neurocognitiva con la *Material Engagement Theory* (2013): la creatività non avviene interamente nel cervello per poi esprimersi nel gesto, ma emerge nell'interazione tra mente, corpo e materiale. "Creativity is not a property of the brain, or of the person, or of the environment, but a property of the engagement between them" (Malafouris, 2013, p. 242). Lo scrittore non trascrive pensieri preesistenti: li produce nel gesto.

La dimensione identitaria e di ben-essere è stata sistematicamente documentata da Annamari Kouhia attraverso ricerche qualitative su praticanti adulti – mostrando che la CMaP vale per tutto l'arco della vita, non solo a scuola. Kouhia (2012, 2015) ha mostrato che il *maker* produce narrazioni di sé attraverso ciò che fa, attraverso le scelte di materiali e tecniche, attraverso i significati che investe nel processo. Distingue tra significati funzionali, estetici, sociali, terapeutici e *narrativi* – questi ultimi i più rilevanti: il *craft* come pratica attraverso la quale si costruisce e comunica chi si è, da dove si viene, dove si vuole andare (Kouhia, 2015). Sviluppare la propria voce narrativa è dunque un lavoro artigianale di costruzione identitaria:

un processo di lungo periodo nel quale l'individuo impara a riconoscersi nei testi che produce, a distinguere la propria voce da quella dei modelli imitati, a scegliere consapevolmente come stare in relazione con il linguaggio e con chi legge (Kouhia, 2015).

Pöllänen e Weissmann-Hanski (2020) hanno documentato empiricamente che la pratica regolare del *holistic craft* produce ben-essere *eudaimônico* – realizzazione profonda legata all'esercizio delle proprie capacità e alla costruzione di significato nel tempo – una prospettiva che le *Indicazioni nazionali* invocano ("la cura di sé e della propria identità": MIUR, 2025, p. 11) senza avere ancora, nella tradizione didattica italiana, i fondamenti operativi per perseguirla sistematicamente.

④ Creatività come processo situato: oltre il pensiero divergente

Non è possibile fondare una pedagogia della creatività nella scrittura senza confrontarsi con il paradigma che ancora oggi orienta implicitamente le politiche educative: il modello del *pensiero divergente* elaborato da Guilford (1959) e operazionalizzato da Torrance (1966). In questo paradigma, la creatività è una capacità cognitiva individuale – misurabile, antecedente al gesto che la esprime. La scuola può al più risvegliare una creatività latente: non può produrla. Ne conseguono implicazioni didattiche precise: separare ideazione e redazione, valutare il prodot-

to finito, correggere gli scarti rispetto al modello atteso. Ognuna di queste implicazioni è riconoscibile nelle pratiche della scrittura scolastica italiana – e ognuna è esattamente l'opposto di ciò che Munari, Rodari, Malaguzzi, Pöllänen, Ingold e Malafouris ci hanno consegnato.

Kaufman e Beghetto (2009) hanno proposto un modello più articolato che distingue quattro livelli di creatività – *mini-c* (creazione personale e soggettiva), *little-c* (creatività quotidiana), *pro-C* (professionale) e *Big-C* (storicamente rilevante) –, liberando la pedagogia dall'ansia della genialità: basta che lo studente produca qualcosa che per lui è nuovo, che esprima una soluzione personale a un problema espressivo, che senta la propria voce riconoscibile nel testo. Tuttavia, anche in Kaufman e Beghetto il *mini-c* è definito come processo di interpretazione interna (Kaufman e Beghetto, 2009, p. 3): il corpo, il gesto, la materialità del fare restano assenti.

È qui che la CMaP opera la rottura epistemologica più radicale. Non si tratta di aggiungere un fattore corporeo al modello cognitivista, ma di invertire la direzione causale: la creatività non precede il gesto, ma *emerge nel gesto*, come proprietà dell'interazione tra mente, corpo e materiale (Malafouris, 2013, p. 242). Il pensiero si forma nella scrittura, non prima di essa. Separare ideazione e redazione – “prima pensa, poi scrivi” – non è soltanto inutile: è pedagogicamente controproducente, perché interrompe precisamente il processo attraverso il quale la creatività si genera.

5 Implicazioni neuropsicologiche del gesto grafico

La neuropsicologia cognitiva fornisce a questo punto una serie di conferme convergenti che non sarebbe onesto ignorare. Marieke Longcamp e colleghi (2008) hanno mostrato attraverso studi di *neuroimaging* che la scrittura a mano attiva regioni motorie associate al riconoscimento visivo delle lettere che la digitazione non attiva: la memoria della forma delle lettere è, in chi ha imparato a scrivere a mano, una memoria motoria prima ancora che visiva, incorporata nei gesti della mano (Longcamp *et al.*, 2008, p. 815). Audrey Van der Meer e Ruud Van der Weel (2017) hanno documentato, con misurazioni EEG ad alta densità, che la scrittura a mano produce *pattern* di connettività neurale significativamente più ricchi e integrati rispetto alla digitazione: il gesto fisico mobilita simultaneamente regioni visive, motorie, sensoriali e linguistiche del cervello in modi che la tastiera non replica (Van der Meer e Van der Weel, 2017, p. 8). Pam Mueller e Daniel Oppenheimer (2014) hanno mostrato che gli studenti che prendono appunti a mano comprendono i concetti significativamente meglio di quelli che li digitano: la lentezza della scrittura a mano li costringe a sintetizzare e rielaborare in tempo reale, mentre la velocità della digitazione consente la trascrizione passiva senza comprensione (Mueller e Oppenheimer, 2014, p. 1166). Karin James e Laura Engelhardt (2012), infine, hanno documentato che l'esperienza della scrit-

tura a mano in bambini pre-lettori produce uno sviluppo funzionale del cervello significativamente diverso rispetto all'uso della tastiera, con implicazioni per l'acquisizione della lettura stessa.

Questi dati non dicono che si debba sempre e necessariamente scrivere a mano. Dicono qualcosa di più preciso: che la scrittura a mano è una forma specifica di *cognizione incarnata* – nel senso di Varela, Thompson e Rosch (1991) – irriducibile alla sua versione digitale, e che questa irriducibilità non è un accidente tecnico ma una proprietà costitutiva del gesto grafico come atto cognitivo e creativo. Il paradosso del XXI secolo con cui si apriva questo saggio trova qui la sua risposta più concreta: non si tratta di scegliere tra analogico e digitale, ma di comprendere che rinunciare al gesto grafico-espressivo significa rinunciare a una forma di pensiero che nessun altro strumento replica.

⑥ Verso una didattica artigianale della scrittura

Guadagnato un fondamento epistemologico, la domanda che ogni insegnante ha il diritto di porre è: cosa cambia, concretamente, nella progettazione didattica? Come ricorda Schön, “la pratica non è l'applicazione della teoria, ma il luogo nel quale la teoria si genera e si verifica” (Schön, 1983, p. 69). Proponiamo quattro cambiamenti strutturali, ciascuno dei quali risponde a uno dei nodi che il paradigma *product-centered* ha lasciato irrisolti.

Il primo cambiamento riguarda la *consegna*. Nel modello dominante, la consegna descrive il prodotto atteso: genere testuale, lunghezza, struttura. Nel modello *holistic craft*, la consegna apre uno spazio di problema: propone uno stimolo – un oggetto, un'immagine, un inizio di frase – e invita lo studente a costruire la propria risposta senza che la forma finale sia predeterminata. Come il vasaio di Malafouris non sa come finirà il vaso prima di iniziare a lavorare l'argilla, lo studente non sa – e non deve sapere – come finirà il suo testo prima di iniziare a scriverlo. L'insegnante deve valorizzare l'incompiutezza, la deviazione, l'imprevisto come fasi normali e necessarie del processo creativo.

Il secondo riguarda il ruolo dell'*errore*. Nel modello artigianale, l'errore è – nel senso di Rodari e di Sennett – una *risorsa*: il momento in cui il materiale linguistico resiste alle intenzioni dell'autore e apre percorsi che il progetto iniziale non contemplava. L'insegnante deve leggere i testi degli studenti non come prodotti da valutare ma come *processi da accompagnare*: fare domande anziché dare soluzioni, indicare dove il testo suscita curiosità anziché dove non raggiunge il livello atteso (*riflessione-in-azione* nel senso di Schön, 1983).

Il terzo cambiamento riguarda la *progressione creativa nel tempo*. La tassonomia elaborata da Lars Lindström (2006) offre uno strumento valutativo operativamente preciso: *craft riproduttivo* (imitare un modello con criteri di conformità), *craft produttivo* (produrre variazioni con margini di scelta), *craft creativo* (produrre qualcosa di concettualmente nuovo con voce riconoscibile), *craft inventivo*

(sviluppare un processo originale che ridefinisce le regole stesse: Lindström, 2006, p. 44). Applicata alla scrittura, questa tassonomia non valuta il talento individuale: mappa la progressione che ogni studente può percorrere nel tempo – nelle diverse fasi evolutive, dalla scuola primaria alla secondaria e oltre –, se la didattica crea le opportunità appropriate per ciascun livello. La dimensione identitaria è centrale: Kouhia (2015) e Ricoeur (1992) convergono nel mostrare che sviluppare la propria voce narrativa è un lavoro di costruzione identitaria di lungo periodo, un processo nel quale lo studente impara progressivamente a riconoscersi nei testi che produce e a distinguere la propria voce da quella dei modelli imitati.

Il quarto cambiamento, il più impegnativo, riguarda il *docente*. Una didattica artigianale della scrittura richiede un insegnante che rifletta sulla propria pratica di scrittore. Donald Murray sosteneva che il modo più efficace per insegnare la scrittura è mostrare come si scrive: fare *conferencing* con gli studenti davanti ai loro testi in corso, mostrare le proprie bozze e illustrare come si rivedono (Murray, 1981). È il modello che la CMaP chiama *active mimesis* nel senso di Sennett (2008, p. 179): apprendimento attraverso l'osservazione di un esperto che rende visibile il proprio processo. Il modello nordico – elaborato da Kokko e Räisänen (2019) e da Borg (2001) – forma il docente come *praticante della propria disciplina*: deve mantenere una pratica personale della scrittura e avere qualcosa da mostrare oltre che da spiegare. Portare questa logica nella formazione italiana dei docenti di scrittura è la sfida educativa più urgente che ci attende.

7 Riflessioni conclusive

Questo saggio ha mostrato come due tradizioni pedagogiche – quella italiana della creatività, con Munari, Rodari e Malaguzzi, e quella nordica della CMaP, con Salomon, Pöllänen, Ingold, Sennett e Kouhia – convergono sull'intuizione che il fare con le mani è forma di conoscenza, che la creatività emerge nel gesto, che l'errore è risorsa, che educare significa accompagnare un processo di costruzione identitaria. La scrittura a mano, riletta attraverso questa doppia lente, non è una tecnica da automatizzare nei primi anni di scuola primaria: è una pratica artigianale di lungo periodo, nella quale gesto grafico-espressivo e costruzione narrativa dell'identità si co-producono nel tempo – nelle diverse fasi evolutive e per tutto l'arco della vita.

Come ricordano Benelli e Broglio (2024, p. 100), guadagnare sapere dall'esperienza richiede che i professionisti siano messi in condizione di *so-stare* su di essa – di fermarsi, di tornare indietro, di rilavorarla con cura artigianale. Questo vale per i docenti che vogliano insegnare la scrittura come pratica creativa: devono avere la possibilità di *so-stare* sulla propria pratica di scrittura, di riflettere con la stessa attenzione che chiedono agli studenti, sviluppando la *postura artigianale* (Schön, 1983) che trasforma l'insegnamento in un processo in corso, mai definitivamente concluso.

Verso una pedagogia della creatività nella e della scrittura per il XXI secolo: non una ricetta, ma una direzione – quella di restituire al gesto grafico-narrativo il suo pieno valore formativo, promuovendo pratiche che sappiano coniugare gesto e pensiero, creatività e identità, processo e ben-essere, nell’arco dell’intera esperienza educativa e oltre.

Riferimenti bibliografici

- Benelli C., Broglia L. (2024). Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell’agire educativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), pp. 96-105.
- Borg K. (2001). *Slöjdämnet: intryck, uttryck, avtryck*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood: Ablex Publishing.
- Guilford J.P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), pp. 469-479.
- Ingold T. (2007). *Lines: A Brief History*. London: Routledge.
- Ingold T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. London: Routledge.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 32-42.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), pp. 1-12.
- Kokko S., Räisänen R. (2019). Craft education in sustaining and developing craft traditions: Reflections from Finnish craft teacher education. *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 26(1), pp. 27-43.
- Kouhia A. (2012). Unraveling the meanings of textile hobby crafts. *Textile: The Journal of Cloth and Culture*, 10(3), pp. 280-299.
- Kouhia A. (2015). Crafting the collective sense: A descriptive case study on recreational textile craft-making in Finnish adult education. *International Journal of Education Through Art*, 11(1), pp. 7-20.
- Lindström L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), pp. 53-66.
- 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. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), pp. 802-815.
- Malafouris L. (2013). *How Things Shape the Mind: A Theory of Material Engagement*. Cambridge: MIT Press.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.mim.gov.it>

- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it>
- 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.
- Munari B. (1974). Proposta di una scuola di design che comincia dall'asilo. *Domus*, 538, pp. 52-54.
- Munari B. (1977). *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma-Bari: Laterza.
- Murray D.M. (1981). Making meaning clear: The logic of revision. *Journal of Basic Writing*, 3(3), pp. 33-40.
- Pöllänen S. (2009). Contextualising craft: Pedagogical models for craft education. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), pp. 249-260.
- Pöllänen S. (2015). Elements of crafts that enhance well-being: Textile craft makers' descriptions of their leisure activity. *Journal of leisure research*, 47(1), pp. 58-78.
- Pöllänen S.H., Weissmann-Hanski M.K. (2020). Hand-made well-being: Textile crafts as a source of eudaimonic well-being. *Journal of Leisure Research*, 51(3), pp. 348-365.
- Ricoeur P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodari G. (2021). *Gramática da fantasia: uma introdução à arte de inventar histórias*. São Paulo: Summus Editorial.
- Salomon O.A. (1911). *The Theory of Educational Sloyd: The Only Authorised Edition of Lectures of Otto Salomon*. Silver, Burdett & Company.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sennett R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Torrance E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton: Personnel Press.
- Van der Meer A.L.H., 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, p. 706.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.

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

Greta Martini*

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

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

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

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

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

1 Introduzione

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

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

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

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

② La creatività come significazione narrativa ed esperienza estetica

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

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

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

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

③ Trasmissione culturale e metariflessione

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

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

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

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

4 La ricorsività creativa della scrittura

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

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

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

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

5 Passeggiate inferenziali dall'universale al particolare

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

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

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

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

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

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

6 Traslazione, interdisciplinarietà e sincretismo

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

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

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

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

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

7 Conclusioni

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

Possibili applicazioni del Materiale Pizzigoni nella scuola primaria. Gli *esercizi di ritaglio* per incentivare la scrittura a mano

Eugenio Fortunato*

Riassunto: Il presente contributo propone un'indagine storico-pedagogica e didattico-metodologica finalizzata a valorizzare la portata creativa e formativa della scrittura a mano nella scuola primaria. Senza pretese di esaustività, si intende indagare le possibili applicazioni del Metodo Pizzigoni e le relative potenzialità scrittrici degli alunni stimolate dall'interazione con gli *esercizi di ritaglio*. Al suo interno trovano una sintesi efficace le riflessioni più rilevanti della pratica di scrittura a mano realizzata in una classe seconda di scuola primaria della provincia romana nei laboratori pomeridiani in qualità di docente titolare. Lo scopo del contributo è di valorizzare i punti di raccordo tra il metodo e il materiale Pizzigoni, la scrittura a mano e la creatività. Quest'ultima sarà considerata da un'angolazione squisitamente didattica dal momento che risulta essere necessaria al docente per adattare il Metodo Pizzigoni al contesto e trasformare la pratica di scrittura a mano in esperienza di apprendimento attiva, creativa e inclusiva. L'altra dimensione della creatività si focalizza sul gesto grafico degli alunni che, sollecitati dai ritagli Pizzigoni, hanno generato connessioni nuove sviluppando il pensiero creativo, critico e riflessivo.

Parole chiave: creatività, *esercizi di ritaglio* Pizzigoni, scrittura a mano, outdoor education, scuola primaria.

English title: Possible Applications of the Pizzigoni Method in Elementary School: Cutting Exercises to Encourage Handwriting.

Abstract: This paper presents a historical-pedagogical and didactic-methodological study aimed at highlighting the creative and educational value of handwriting in elementary school. Without claiming to be exhaustive, the study explores the possible applications of the Pizzigoni Method and the related writing potential of students stimulated by their interaction with cutting exercises. It effectively summarizes the most relevant reflections on the handwriting practice carried out with a second-grade class in a primary school in the province of Rome during afternoon workshops, in my capacity as the classroom teacher. In other words, the aim of this paper is to highlight the connections between the Pizzigoni Method, handwriting, Pizzigoni cutting exercises, and creativity. Creativity will be examined from a purely pedagogical perspective, as it is essential for teachers to adapt the Pizzigoni Method to the context and transform the practice of handwriting into an active, creative, and inclusive learning experience. The other dimension of creativity focuses on the students' graphic gestures, which, stimulated by the Pizzigoni cut-outs, have generated new connections by developing creative, critical, and reflective thinking.

Keywords: creativity, *cutting exercises* Pizzigoni Experimental Method, handwriting, outdoor education, primary school.

* Università Roma Tre. Email: eugenio.fortunato@uniroma3.it

Introduzione

Affiancare la pedagogia della creatività alla scrittura a mano nella scuola primaria non è azione peregrina. È possibile rintracciare tale connubio in diversi maestri del passato che hanno destrutturato con approcci attivi e creativi le pratiche desuete e consolidate di scrittura nei processi di insegnamento, molto spesso affiancate da metodi coercitivi.

La sinergia esistente tra teorie e pratiche educative legate alla scrittura a mano e all'azione creativa del gesto grafico è presente anche nella pedagogia della maestra lombarda Giuseppina Pizzigoni (1870-1947). Attingendo al patrimonio didattico ideato dalla fondatrice della Scuola Rinnovata di Milano agli inizi del XX secolo è stato possibile progettare pratiche didattiche capaci di valorizzare la centralità e creatività della mano nelle attività di scrittura (Travaglini, 2025a; 2025b). L'obiettivo educativo-didattico posto a fondamento della buona pratica descritta nel presente contributo è di attivare sinergie sensoriali profonde, capaci sia di stimolare il pensiero riflessivo sia di generare processi inclusivi a scuola.

Il ricorso al pensiero pizzigioniano consegna alla branca della pedagogia attenta all'analisi e all'educazione del gesto grafico una lezione valida per rivitalizzare una pratica culturale e formativa essenziale per stimolare aspetti cognitivi, affettivi, simbolici e socio-relazionali che coinvolgono i protagonisti dell'apprendimento: docenti e studenti, in particolar modo della scuola primaria. In parole diverse, collegare la pedagogia della creatività “nella” e “della” scrittura a mano alla metodologia Pizzigoni equivale a concretizzare un nesso tra il pensiero divergente, l'esperienza sensoriale e la motricità fine. E ancora, l'inserimento del materiale Pizzigoni nell'attività di scrittura a mano non è stato considerato come un mero esercizio calligrafico, ma un autentico processo psicomotorio valido per generare legami tra mano e cervello, spesso inattivi per via dell'utilizzo spasmodico delle tecnologie.

La premessa giustifica l'impianto metodologico assegnato alla pratica di scrittura a mano con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni: ideati dalla maestra lombarda per i bambini dell'asilo infantile e adattati alla classe seconda primaria per innescare il circolo virtuoso tra pensare, parlare e scrivere: “pensare bene per parlare bene; parlare bene per scrivere bene” (Pizzigoni, 1931/1971, p. 128).

Altresì, la buona pratica trova il proprio fondamento in una pluralità di normative. Prima fra tutte la provocazione contenuta nel testo dei Decreti Delegati (1974) secondo cui ogni docente per statuto è “ricercatore”. Essa coincide senza alcuna forzatura con il pensiero pedagogico di Giuseppina Pizzigoni avallando l'attività di scrittura con il materiale didattico proveniente dal Fondo Pizzigoni¹ come lavoro interdisciplinare capace di educare alla creatività e alla cooperazione (Travaglini, 2025a; 2025b). Allo stesso tempo, tale scelta è stata anche il banco di

¹ Per un approfondimento sul Materiale Pizzigoni utilizzato per realizzare la buona pratica di scrittura a mano nella classe seconda primaria si rimanda a <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/fondo-pizzigoni/> (ultima consultazione 15/04/2026).

prova per utilizzare gli strumenti epistemologici, o nuclei fondanti, delle discipline di insegnamento al fine di stimolare negli alunni il piacere della scrittura, oltre ad assicurare processi di apprendimento inclusivi. La *ratio* che attraversa e sottende la buona pratica di scrittura a mano con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni è aderente alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione (MIUR, 2012; MIM 2025) e alla logica della sperimentazione intesa “come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico” (D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419, a). Per di più, tale prospettiva indirizza il docente verso una sistematica ricerca di strategie e metodologie attive e inclusive, orientate allo sviluppo cognitivo ed emotivo dell'alunno, agevolando l'adozione di prassi didattiche finalizzate al potenziamento e all'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento.

Punto di partenza per meglio addentrarci nella buona pratica di scrittura a mano con il materiale Pizzigoni è lo scavo nella sua pedagogia. Tale azione aiuta a comprendere l'importanza del gesto grafico nell'era digitale per il bambino che viene esposto e coinvolto con una certa assiduità all'utilizzo dei dispositivi tecnologici a discapito del gesto grafico e dell'esercizio grafomotorio (Berninger *et al.*, 1991; Gazzaley & Rose, 2024). Allo stesso modo la creatività didattica del docente che propone la scrittura nella scuola primaria è funzionale per portare in emersione il valore pedagogico, creativo e formativo della scrittura a mano degli alunni di una classe seconda primaria del 1° Circolo Didattico di Ciampino, attuale I.C. Ciampino I “V. Bachelet”.

Si precisa che la buona pratica di scrittura a mano affiancata agli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni è stata effettuata durante le attività laboratoriali pomeridiane di potenziamento per l'intero anno scolastico per consolidare le conoscenze grammaticali e gli obiettivi didattici dell'italiano della classe seconda primaria. Appunto per questo, attingere a pratiche e materiale didattico proveniente dal passato educativo che assegnano centralità alla mano e al gesto grafico equivale a rivalutare il valore creativo, educativo, formativo e inclusivo di questa pratica in un'epoca in cui vi è un indebolimento delle capacità alfabetiche (Wolf, 2018), una netta sostituzione dell'atto manuale e una rilevante marginalizzazione del corsivo nelle attività scolastiche di scrittura a mano.

❶ Riflessioni pedagogiche e validità del Materiale Pizzigoni per incentivare la scrittura a mano

Iniziamo, intanto, con il domandarci “come” ha inteso Giuseppina Pizzigoni il prestigioso compito di avviare i bambini alla letto-scrittura per poi passare in rassegna alcuni punti-chiave della buona pratica di scrittura a mano realizzata nella classe della scuola primaria della provincia romana. L'approccio della maestra lombarda allo sviluppo delle abilità grafico-manuali è basato sulla convinzione secondo cui la competenza della lettura e scrittura si sviluppa già prima dell'ingresso

dei bambini nella scuola primaria. Essa scaturisce dalla familiarizzazione che l'allunno instaura già nella scuola dell'infanzia con il codice e gli aspetti formali della scrittura per merito degli *esercizi di ritaglio*.

Infatti, nel materiale realizzato e pubblicato da Giuseppina Pizzigoni per la didattica dell'asilo infantile, una funzione specifica è assegnata al lavoro di ritaglio perché rappresenta per il bambino innumerevoli vantaggi educativi, tra cui l'apprendimento della lingua materna (Pizzigoni, 1929, pp. 25-28). La maestra lombarda ha predisposto per l'attività di ritaglio tre pubblicazioni. La prima è "*Serie A – Semplici scenette varie*", la seconda è "*Serie B – La vita di campagna*" e la terza è "*Serie C – La strada*". L'utilizzo di questo materiale è molto semplice, adattandosi senza alcuna forzatura all'obiettivo della scrittura in classe seconda primaria: produrre brevi e semplici testi per raccontare ed esprimere il proprio pensiero dopo aver appreso le fondamentali regole ortografiche. A tal proposito, anche le indicazioni per la libera composizione di storie mediante applicazione degli *esercizi di ritaglio* chiama in causa la creatività didattica del docente rendendo il Materiale Pizzigoni adattabile agli obiettivi didattici del secondo anno di scuola primaria².

La felice intuizione della Pizzigoni sembra allinearsi con le ricerche più accreditate attente alla realizzazione di testi scritti a mano dagli alunni. Nello specifico, gli studi sul percorso di acquisizione della competenza della scrittura restituiscono una visione multidimensionale di questa prerogativa esclusiva della specie umana (Sugihara *et al.*, 2006): la familiarizzazione con la lingua scritta avviene in ambito domestico e prescolare (Ferreiro & Teberosky, 1992), così come ha evidenziato la fondatrice della Scuola Rinnovata di Milano:

Per mettere in relazione il fanciullo con ciò che lo circonda, gli daremo il mezzo di riflettere sopra le idee che più gli sono familiari; così al fanciullo si darà l'opportunità di esprimersi col linguaggio e con l'aiuto della mano intorno alla scuola, alla casa, alla mensa, al vestito, ecc.

E ancora, aggiunge la maestra Pizzigoni:

io credo che una volta dato al bambino il mezzo meccanico del leggere e dello scrivere, egli ne userà e ne abuserà, se non altro per il fatto che legge prima dei sei anni; e questo non potrà essere una delle cause di esaurimento, di quel *surménagement* intellettuale che si vorrebbe evitare? (Pizzigoni, 1911).

La familiarità con il codice scritto avviene, quindi, con le attività in cui la scrittura è utilizzata per diversi scopi e funzioni (Cisotto, 2019). Leggere e scrivere per Giuseppina Pizzigoni sono una pratica funzionale all'esercizio della cittadinanza, ragion per cui necessita ancorare queste competenze fondamentali di alfabetizza-

² Nel Materiale Pizzigoni per l'asilo infantile le indicazioni sull'utilizzo degli esercizi di ritaglio non prevedono il passaggio al grafico: "Il bambino sceglie di abbinare le figurine per comporre un quadro che poi descrive all'educatrice. Mostra così il suo sviluppo mentale mentre si adopera a costruire una scena con una casa nel bosco, o dei bambini che giocano, o le figure che popolano un pollaio. Anche le figure con il bianco e il nero mostrano la sensibilità artistica del bambino" (<https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/pedagogia/studi-metodo-pizzigoni/giuseppina-pizzigoni/>).

zione alle preconoscenze dei bambini (Nigris, 2019) per un insegnamento efficace (Hattie, 2012). La convinzione della maestra lombarda, secondo cui “La preparazione della mano e del cervello è ausilio ad una preparazione culturale robusta formata attraverso l’osservazione dei fatti e non sulle parole” (Pizzigoni, 1940), coincide con le ricerche più accreditate attente alla natura multidimensionale della scrittura a mano dato che il gesto grafico richiede una costante interazione tra abilità linguistica, controllo esecutivo e percettivo-motorio (Afonso *et al.*, 2020; Stievano *et al.*, 2016).

Emerge, dunque, un elemento cruciale per valorizzare la sperimentazione, la creatività didattica del docente e la realizzazione di buone pratiche di scrittura a mano. Queste ultime si rivelano capaci di far dialogare la tradizione con l’innovazione metodologica, assicurando processi scolastici inclusivi e garantendo la qualità dell’istruzione (artt. 3 e 4 Costituzione).

Analogamente, le considerazioni della Pizzigoni creano un’ulteriore connessione con quanto è affermato dalla pedagogia della scrittura a mano che intende rimarcare il valore educativo e gli innumerevoli benefici cognitivi-emotivi (Angelini, 2016), oltre alle comprovate potenzialità del corsivo e del relativo sviluppo della motricità fine nella scuola di oggi (Angelini & Bocci, 2019).

Alla luce di quanto osservato e documentato durante la buona pratica di scrittura a mano nella classe di scuola primaria, possiamo concordare sul fatto che l’utilizzo degli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni ha assicurato processi inclusivi e attivato comportamenti prosociali tra gli alunni concorrendo a stimolare i movimenti posti alla base dell’esecuzione del gesto grafico. Altresì, questa pratica riesce a enfatizzare il grado di apprezzamento e il piacere della scrittura negli alunni che, stimolati da quanto è presente nell’ambiente e nel Materiale Pizzigoni, hanno mutato il gesto grafico in azione creativa (Travaglini, 2017, pp. 225-240).

② Riflessioni pedagogiche sui risultati della pratica di scrittura a mano con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni

Partiamo dal considerare un dato rilevante: la scrittura a mano con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni ha creato connessioni tra idee, parole pensate e scritte migliorando anche l’esercizio della lettura, nutrendo l’immaginazione e il pensiero astratto dei bambini. Infatti, il gesto grafico è azione tattile e cerebrale che rende concreta un’idea, attiva l’abilità fino-motoria già nell’infanzia ed è un’azione necessaria per la crescita dell’individuo. Per diversi alunni l’esercizio del ritagliare e dell’inventare storie con un materiale proveniente dal passato non è stata un’azione didattica sfidante ma, al contrario, si è configurata come forma di autoespressione creativa e di comunicazione (Martin, 1989; Travaglini, 2017). Il ricorso agli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni ha alimentato la creatività, dato impulso allo sviluppo della competenza della scrittura e fatto progredire il gesto grafico degli alunni della classe seconda della scuola primaria.

Vi è, dunque, un significato pedagogico considerevole sull'importanza (dibattuta) della scrittura a mano che vede i nativi digitali meno "pronti" a impugnare una penna in mano rispetto agli alunni del passato dal momento che sono sempre più esposti ai dispositivi tecnologici. Scrivere a mano attiva sostanzialmente tre aree del cervello: quella deputata al linguaggio, l'area deputata all'immaginazione e l'ippocampo (Vinci-Booher, James & James, 2016).

L'attività di scrittura a mano con il materiale Pizzigoni ha stimolato negli alunni le capacità motorie necessarie per l'apprendimento della scrittura, comportando innumerevoli benefici neurologici e psicologici come la concentrazione, la comprensione concettuale e la relativa organizzazione del pensiero in un'epoca in cui tutto si muove a un ritmo incessante (Gazzaley & Rose, 2024; Loveday, 2016). Scrivere a mano ha offerto agli alunni un momento di pausa e riflessione. Questo tempo dilatato ha favorito una connessione intima con le parole e i pensieri scritti sul foglio stimolando, di conseguenza, l'autoregolazione emotiva: un approccio che si oppone radicalmente alla nota frenesia che scaturisce dalla vita digitale, dalla velocità e dalla superficialità della vita moderna (Gazzaley & Rose, 2024).

Possiamo confermare che il lavoro di scrittura a mano con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni promuove e arricchisce l'esperienza educativa degli alunni che sono immersi in ambienti sempre più digitali che se utilizzati in maniera spropositata possono creare dipendenza da connessione o la cosiddetta Internet Addiction Disorder (IAD).

③ Validità didattica e processi inclusivi dell'atto scrittorio con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni

Durante l'attività di scrittura a mano con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni è stato osservato un significativo aumento della concentrazione che è risultato essere particolarmente efficace per stimolare la motricità fine degli alunni e la conseguente prensione della penna. Tutto ciò ha agevolato una scrittura maggiormente fluida e precisa, valida anche per gli alunni con particolari bisogni educativi presenti nella classe. Infatti, il materiale Pizzigoni ha favorito la piena partecipazione di questi ultimi che si sono sentiti incoraggiati a scrivere in modo più funzionale. Per di più, anche gli alunni che precedentemente lamentavano un affaticamento muscolare, che si avvicinavano con lentezza all'attività di scrittura e avevano una grafia disordinata e/o illeggibile hanno confermato di aver tratto benefici da questa pratica di scrittura a mano coi ritagli. In particolar modo, la produzione di brevi e semplici testi con l'ausilio del materiale Pizzigoni ha comportato un rallentamento e una maggiore regolazione emotiva negli alunni che faticano a gestire situazioni di apprendimento particolarmente rigide e strutturate. Nello specifico, si è registrato un miglioramento nel gesto grafico nell'alunno con *deficit* dell'attenzione/iperattività (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD) perché unire il gesto grafico agli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni ha conferito maggior

sicurezza. L'alunno in questione precedentemente evitava il corsivo privilegiando la scrittura in stampatello in quanto ritenuta controllabile. La sua grafia appariva difficile da decifrare, caratterizzata da una pressione marcata sul foglio e dall'alternanza improvvisa di stile grafico nel corso della pagina, oltre a scrivere lettere scollegate occupando una spaziatura irregolare tra lettere e parole.

Per merito di questo materiale didattico si è osservato un miglioramento nel controllo dei vincoli spaziali tanto da riuscire a produrre un tratto più leggibile. La produzione di piccole storie con i ritagli ha fortificato l'attenzione, le abilità visivo-percettive e la motricità fine (Caravita *et al.*, 2024) a tutto vantaggio della scrittura in corsivo che precedentemente appariva composta da tratti imprecisi e prodotti a velocità.

E ancora, l'utilizzo degli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni ha rappresentato per alcuni bambini l'inizio della personalizzazione della scrittura diminuendo le risorse attentive che utilizzavano abitualmente (Palmis *et al.*, 2017). La pratica di scrittura a mano con il materiale Pizzigoni ha contribuito a consolidare negli alunni piccoli movimenti di precisione che richiedono la coordinazione occhio-mano. La proficua combinazione tra ritaglio delle immagini, manipolazione (Amato *et al.*, 2023) e scrittura sui fogli di piccole storie (Goodway *et al.*, 2019) ha potenziato l'agilità manuale facilitando, di conseguenza, la corretta impugnatura della penna. Dunque, affiancare gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni all'atto scritto ha fortificato il legame tra percezione e movimento valido per elaborare visivamente le lettere (James & Gauthier, 2006) migliorando il tratto grafico, ha arricchito il vocabolario del singolo alunno e supportato la comprensione profonda dei contenuti. L'evidenza di quanto affermato è stata osservata nelle attività di lettura perché anche gli alunni con un codice linguistico ristretto, dovuto a svantaggi di tipo socio-culturali e linguistici, hanno confermato miglioramenti nella comprensione del testo e nell'esposizione orale.

In parole diverse, mettere in dialogo il gesto grafico con i ritagli ha aiutato a strutturare il pensiero con una scelta lessicale accurata mediante l'utilizzo del dizionario, oltre ad aumentare l'accuratezza ortografica e facilitare la distinzione tra lettere simili ma speculari negli alunni con particolari bisogni educativi. Altresì, i bambini della classe seconda primaria hanno elaborato attivamente le informazioni che ricevevano dagli stimoli a cui sono stati sottoposti per merito del Materiale Pizzigoni stabilendo legami emotivi con le parole. In diverse occasioni la ricerca del termine adeguato da inserire nel testo scritto ha spinto gli alunni a cercare il significato e i sinonimi all'interno del dizionario della lingua italiana. In parole diverse, dare vita alle parole con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni diventa un'autentica espressione di applicazione della pedagogia della creatività *nella e con* la scrittura (Travaglini, 2025a; 2025b) avvalendosi anche di materiale didattico proveniente dal passato educativo. Tale osservazione conferma la tesi secondo cui la scrittura a mano coinvolge l'alunno nella sua complessità e totalità.

4 Scrittura a mano in un'aula a cielo aperto

Il valore creativo della scrittura a mano rintracciato nel Metodo Sperimentale Pizzigoni ha innumerevoli sfaccettature che spingono il docente a muoversi sul terreno della sperimentazione. Per proporre un'idea innovativa di apprendimento della scrittura a mano la maestra lombarda invita ad uscire dalle aule per connettere gli alunni al "mondo", anche per merito dell'atto scrittorio. La testimonianza di quanto accennato viene descritta dalla stessa Pizzigoni in un racconto del 1907 risalente ai suoi viaggi all'estero che effettuava per affinare la sua idea di rinnovamento scolastico. Al suo interno la maestra lombarda critica i desueti strumenti e i materiali didattici utilizzati per la scrittura (Pizzigoni, 1922/1956, p. 356) perché le occasioni di esperienze reali da cui scaturisce la scrittura a mano devono puntolare la curiosità degli alunni e da queste esperienze deve sgorgare il desiderio della scrittura (Pizzigoni, 1931/1971, p. 128).

L'attenzione all'ambiente racchiude un ulteriore valore formativo per l'azione dello scrivere a mano perché privilegiare l'*outdoor*, che viene esplorato e poi verbalizzato dal bambino tramite la scrittura, educa al bello e all'osservazione. Il Metodo Sperimentale della Pizzigoni unisce l'educazione intellettuale a quella estetica (Pizzigoni, 1913, p. 36) creando un connubio efficace tra lavoro manuale e lavoro mentale (Pizzigoni, 1940) a tutto vantaggio del gesto grafico. L'attenzione alla dimensione estetica racchiude una valenza formativa alquanto rilevante giacché questa componente è intrinseca a qualunque sapere, sfrutta la percezione sensoriale e la creatività degli alunni promuovendo un'etica della cura (Travaglini, 2025a; 2025b).

Dunque, la dimensione estetica viene sfruttata anche nelle attività di scrittura e lettura perché è attenzione all'ambiente: spazio educativo che invita inizialmente i bambini all'esplorazione e, successivamente, alla verbalizzazione e riscrittura dell'esperienza compiuta. Tali attività didattiche scaturiscono da occasioni e ricorrenze particolari che educano il bambino al senso del bello e allo spirito dell'osservazione come ricorda la pedagoga:

Alla Rinnovata si fa il diario del giorno innanzi: esso serve così quale ottimo esercizio di ripetizione e quindi di memoria. Si fa come esercizio di coordinamento logico delle esperienze quotidiane del ragazzo; si fa come mezzo diretto ed efficace di richiamo di impressioni avute e quindi di considerazioni tutt'affatto personali (Pizzigoni, 1931/1971, pp. 137-138).

La buona pratica con gli alunni della classe seconda primaria si è spostata in uno spazio *outdoor* con l'obiettivo di coniugare l'osservazione scientifica al gesto grafico. Questo spazio educativo adiacente alle aule della scuola ha rappresentato per gli alunni un elemento di novità perché ha concesso loro la possibilità di osservare e studiare sul campo alcuni elementi naturali mutando l'insegnamento scientifico in occasione per esercitare e consolidare la scrittura a mano oltre il banco e la sedia. Partiamo dal considerare le matrici pedagogiche poste a fondamento di quest'attività didattica:

Nell'Outdoor Education (OE), la scrittura assume una funzione strategica nel collegare l'esperienza diretta con la natura ai processi di riflessione e rielaborazione e costruzione di significato [...]. Strumenti digitali come app per il riconoscimento di specie, mappe interattive e sistemi di monitoraggio ambientale stimolano la produzione scritta in chiave multimodale, arricchendo la narrazione e potenziando la partecipazione attiva di tutti gli studenti. La scrittura digitale è centrale nell'OE, può essere arricchita da applicazioni per il riconoscimento di specie, mappe interattive e monitoraggio ambientale, favorendo una narrazione multimodale e competenze trasversali. L'obiettivo è esplorare come la scrittura possa connettere esperienza individuale e apprendimento collettivo. Il processo di scrittura in contesti naturali può essere potenziato dal digitale senza compromettere il legame con l'esperienza naturale. La scrittura diventa uno strumento per riflettere, documentare, stimolare la creatività e il pensiero critico (Pasqualetto *et al.*, 2025, p. 47).

L'alunno, infatti, crea qualcosa di nuovo entrando nel pieno dello spirito pizzigoniano, rendendo operative diverse parti neurali che si attivano quando la mano è impegnata nell'attività di scrittura, come le evidenze scientifiche confermano. Da una parte, l'utilizzo degli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni nelle attività laboratoriali pomeridiane realizzate in classe ha consolidato la motricità fine degli alunni; dall'altra, l'atto scrittorio nello spazio *outdoor* ha valorizzato la creatività e tutto il corpo nell'attività di scrittura provocando un piacere cinestetico e psichico (Travaglini, 2017; 2025a; 2025b), oltre a presentarsi come chiave di accesso al sapere nella sua accezione più ampia.

Tale evidenza crea contrasto con la digitazione su tastiera o lo scrollare frenetico sui dispositivi elettronici perché la scommessa formativa dell'attività di scrittura a mano con il materiale Pizzigoni risiede nella possibilità di riabilitare la manualità e la sensibilità che si sono indebolite negli ultimi anni, in particolar modo nella scuola dell'infanzia e primaria in cui si è accentuato l'inserimento dello stampatello e delle tecnologie nei processi di insegnamento-apprendimento, oltre agli anni di DAD a cui sono stati sottoposti gli alunni. L'invito a coltivare il gesto grafico e non tralasciarla in un'epoca in cui si ricorre sempre di più all'utilizzo delle tecnologie, privilegiando maggiormente la dimensione visiva, permette di soffermare l'attenzione sullo sviluppo delle abilità fino-motorie e la connessione tra parola pensata e scritta per merito del gesto della mano. Scrivere a mano punzola la zona sensomotoria del cervello. Per cui, il movimento della mano attivato con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni e il conseguente gesto grafico ha restituito ai bambini della classe seconda primaria un'esperienza percettiva e motoria più ampia di quella esclusivamente visuale.

La scommessa formativa di quest'attività di scrittura in natura avalla la tesi della pedagogista che l'ha ispirata, Giuseppina Pizzigoni:

Se il ragazzo vive in un ambiente quale fu da me descritto, ecco subito per lui la ricchezza dei vocaboli imparati sperimentalmente, appunto perché legati alle cose e ripetuti ogni volta che quelle cose egli ha rivedute o adoperate. Se il ragazzo esercita in vario genere di lavori, egli apprenderà per via sperimentale i verbi e le loro relazioni di tempo e modo (Pizzigoni, 1922/1956, p. 67).

Per la maestra meneghina il bambino trova tutto in natura e a partire da questa connessione con l'ambiente sviluppa l'osservazione e la riflessione per poi avviare percorsi di scrittura che attivano anche la dimensione estetica. Affiancare la scrittura a mano agli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni e all'ambiente *outdoor* significa, anzitutto, adattare il Metodo Sperimentale alla classe e al contesto in cui il docente si trova ad agire (Fortunato, 2024b). Altresì, equivale a considerare l'esercizio grafico fuori dalla classe un'azione creativa che assegna valore al singolo bambino e alla sua personalità assicurando la personalizzazione dell'apprendimento della scrittura. In tal modo, l'alunno porta in emersione il suo mondo interiore (Fortunato, 2023; 2024a) che, come si evince, è stato pungolato dagli stimoli ricevuti dall'ambiente naturale corrispondenti ad alcune immagini proposte anche nel materiale ideato dalla fondatrice della Scuola Rinnovata di Milano.

5 La connessione sensoriale come scintilla della creatività scrittrice

Gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni hanno creato il movimento della mano, stimolato le aree cerebrali della memoria e riflessione mutando la creatività in azione pratica per tutti (Travaglini, 2025a; 2025b). Per merito di questo materiale didattico i bambini hanno trasformato una pagina bianca in lavoro di montaggio creativo assicurando la connessione necessaria tra immagine e parola. Il singolo alunno dopo il ritaglio ha fornito una descrizione dell'oggetto e nell'incollarlo sul foglio lo ha arricchito di parole e frasi che si sono generate nella dialettica attività tra logica e creatività producendo piccole storie. Questo lavoro creativo ha facilitato il passaggio dall'espressione orale alla scrittura del pensiero. L'uso creativo del materiale Pizzigoni racchiude scopi diretti e indiretti. Per quanto riguarda i primi: traduzione delle immagini in parole creando storie brevi, organizzare il racconto in sequenze (inizio, svolgimento e conclusione), consolidare le regole di ortografia e morfologia. Per gli scopi indiretti, invece: l'osservazione, l'attenzione e la motricità fine. Questi scopi si sono armonizzati tra loro perché funzionali alla corretta impugnatura della penna per meglio scrivere a mano.

Gli alunni per merito della vista e del tatto hanno trovato i connettivi necessari per strutturare le storie creando successivamente il movimento iscrittivo e connessioni originali. L'esercizio di scrittura a mano con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni ha dimostrato la sua validità anche per l'alunno con diagnosi dello spettro autistico perché ha riabilitato diverse aree: la motricità fine, *in primis*, dato che l'attività di ritaglio richiede la coordinazione oculo-manuale e una maggiore prensione con le dita. Si precisa nuovamente che l'attività è stata proposta a tutta la classe come laboratorio di potenziamento della grammatica italiana e attività di *routine* nel tempo pomeridiano anche per fornire sicurezza all'alunno con condizione autistica. La *routine* con il materiale Pizzigoni è stata inserita nel Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) perché autentico espediente educativo-didattico fondamentale per strutturare la giornata del bambino con "condizione di disabili-

tà” (D. Lgs. n. 62/2024 art. 4) e raggiungere gli obiettivi diretti e indiretti poc’anzi accennati. Per l’alunno con diagnosi dello spettro autistico il contatto con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni si è confermato come esperienza sensoriale strutturata e un’autentica scintilla per la creatività perché osservando ha immaginato e creato qualcosa di nuovo.

Diversi studi (McPhilips *et al.*, 2014; Nebel *et al.*, 2016) sottolineano la difficoltà grosso e fino motoria dei bambini con diagnosi dello spettro autistico e l’evidente compromissione nelle capacità di manipolazione e coordinazione occhio-mano come, ad esempio, l’esercizio di ritaglio di un’immagine. La scrittura a mano ha sicuramente stimolato il bambino a esprimere emozioni, interessi e brevi pensieri in stampato creando delle scenette su un foglio bianco. Il Materiale Pizzigoni è stato ingrandito per facilitare l’attività di ritaglio e assimilare maggiormente la sequenza della storia creata con i relativi concetti di prima, durante e dopo / passato, presente e futuro.

L’efficacia della creazione di una storia che integri il supporto visivo al gesto grafico, nel nostro caso gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni, conferma l’efficacia e la dimensione inclusiva di questa buona pratica in quanto rispondente alla necessità di coerenza centrale e prevedibilità tipiche del funzionamento dello spettro autistico. La scomposizione e sequenzialità della storia ha trasformato i concetti astratti di tempo (prima, durante e dopo) e causalità in informazioni stabili e gestibili. Per di più, il connubio tra immagine-parola creatosi per merito del materiale didattico ideato dalla maestra lombarda ha permesso di concentrarsi sul significato delle parole apprese riducendo il carico di memoria di lavoro, oltre a fungere da esercizio di semplificazione e canale comunicativo alternativo (C.A.A.) valido per il bambino con “condizione di disabilità” per esprimere emozioni, interessi e pensieri attraverso la creazione delle scenette.

6 Conclusione

Scrivere con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni ha rappresentato per gli alunni della scuola primaria della provincia romana un’occasione per far emergere se stessi mutando il gesto grafico in azione educativo-didattica creativa messa a servizio dei propri pensieri. Così facendo, il Materiale Pizzigoni ha sedimentato negli alunni la convinzione secondo cui ogni riflessione e stimolo è degno di essere scritto acuendo, di conseguenza, il senso di adeguamento in ognuno di loro durante le attività di scrittura. Per cui, la scrittura a mano con il materiale Pizzigoni e nell’ambiente *outdoor* dell’istituto ha garantito la partecipazione di ciascuno assicurando la coordinazione di due movimenti: l’iscrizione e la progressione (Angelini, 2022, pp. 100-101).

La scelta di accostare i ritagli provenienti dal Fondo Pizzigoni all’atto scrittorio ha favorito un collegamento funzionale all’esperienza diretta e ai centri d’interesse dei bambini della classe seconda della scuola primaria. Scrivere creativamente è

stato come danzare con la mente riuscendo a mettere in evidenza le innumerevoli potenzialità didattiche del Materiale Pizzigoni e quelle scrittorie degli alunni. La buona pratica descritta considera la motricità fine e il gesto dello scrivere come attivazione di un movimento globale che scaturisce dall'osservazione e interazione diretta del bambino con il "mondo" reale e dal contatto con materiale didattico proveniente dal passato educativo. L'applicazione del metodo e del materiale Pizzigoni al gesto grafico-espressivo nella classe seconda primaria arricchisce la visione della creatività "nella" e "della" scrittura. Infatti, si è configurata per ciascun alunno come valido espediente educativo-didattico per la realizzazione di sé e lo sviluppo del potenziale umano dimostrando che il naturale piacere di scrivere può scaturire anche dal contatto vivo con il mondo circostante e non dall'astrazione, favorendo una vera e propria educazione estetica.

In sintesi, la buona pratica ha aiutato i bambini della classe seconda primaria a coltivare il piacere della scrittura e l'atteggiamento riflessivo valorizzando la natura multidimensionale di questo potente strumento di comunicazione dalla forte valenza socio-culturale. Per cui, la buona pratica avvalorava la tesi secondo cui la scrittura a mano non si sviluppa per semplice spontaneismo, ma si nutre di sensorialità e di contatto diretto con l'ambiente riconoscendo il materiale Pizzigoni come risorsa educativo-didattica valida per l'educazione del gesto coordinato. Di conseguenza, scrivere creativamente in ambienti *outdoor* e con gli *esercizi di ritaglio* Pizzigoni equivale a valorizzare l'esperienza diretta dei bambini, così come aveva ipotizzato la fondatrice della scuola Rinnovata di Milano.

Riferimenti bibliografici

- Afonso O., Martínez-García C., Cuetos F., Suárez-Coalla P. (2020). The development of handwriting speed and its relationship with graphic speed and spelling. *Cognitive Development*, 56, 100965. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100965>
- Amato A., Giustino V., Patti A., Proia P., Trivic T., Drid P., Obradovic A., Manojlovic M., Mondoni M., Paoli A., Bianco A. (2023). Young basketball players have better manual dexterity performance than sportsmen and non-sportsmen of the same age: A cross-sectional study. *Scientific Reports*, 13(1), 20953. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48335-7>
- Angelini C. (2022). La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 1, pp. 99-118. <https://doi.org/10.4454/graphos.12>
- Angelini C., Bocci F. (a cura di) (2019). *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Berninger V.W., Mizokawa D., Bragg R. (1991). Theory-based Diagnosis and Remediation of Writing Disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, pp. 57-79.

- Caravita S., Milani L., Traficante D. (a cura di) (2024). *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*. Bologna: il Mulino.
- Cisotto L. (2019), L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte. In M. Castoldi e M. Chicco (a cura di). *Imparare a Leggere e a Scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento*. Volume 1 - Rapporto di ricerca, Provincia Autonoma di Trento, Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa, pp. 11-52.
- Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.) 31 maggio 1974, n. 419. *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti* (GU n. 239 del 13-09-1974 – Suppl. Ordinario).
- Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62. *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato* (GU n. 111 del 14-05-2024).
- Ferreiro E., Teberosky A. (1992). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Fortunato E. (2023). Bambini e lettura della Bibbia in un'aula a cielo aperto. Buone pratiche IRC nella scuola Primaria. In: Leggere la Bibbia con bambini e preadolescenti. "Parola&parole" – absi periodico dell'Associazione Biblica della Svizzera Italiana, ottobre, 38, pp. 43-52.
- Fortunato E. (2024a). Gioco di svelamenti outdoor, nel contatto tra natura e cultura. In A. Bortolotti (a cura di). *Alla ricerca dello spazio perduto. Studi e ricerche in Outdoor Education*. Milano: Guerini, pp. 153-168.
- Fortunato E. (2024b). La cultura materiale nel Fondo Pizzigoni come impulso alla ricerca, sperimentazione e innovazione pedagogica. *IL NODO. Per una pedagogia della persona*, a. XXVIII, 54, pp. 147-159.
- Gazzaley A., Rose L.D. (2024). *Distracted mind. Cervelli antichi in un mondo ipertecnologizzato*. Milano: FrancoAngeli.
- Goodway J.D., Ozmun J.C., Gallahue D.L. (2019). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Jones & Bartlett Learning. Burlington: Jones and Bartlett Publishers, Inc.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- James K.H., Gauthier I. (2006). Letter processing automatically recruits a sensory-motor brain network. *Neuropsychologia*, 44(14), pp. 2937-2949. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.06.026>
- Loveday C. (2016). *The Secret World of The Brain*. Andre Deutsch (Carlton Publishing Group).
- McPhillips M., Finlay J., Bejerot S., Hanley M. (2014). Motor Deficits in Children With Autism Spectrum Disorder: A Cross-Syndrome Study. *Autism Research*, 7(6), pp. 664-676. <https://doi.org/10.1002/aur.1408>
- Martin A. (1989). 'Symbols, signs, letters – About handwriting, experimenting with alphabets and the interpretation of texts'. Design Press, Germany.

- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). Decreto n. 221 del 9 dicembre 2025. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (GU Serie Generale n. 21 del 27-01-2026).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Decreto 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 (GU Serie Generale n. 30 del 05-02-2013).
- Nebel M.B., Eloyan A., Nettles C.A., Sweeney K.L., Ament K., Ward R.E., Choe A.S., Barber A.D., Pekar J.J., Mostofsky S.H. (2016). Intrinsic Visual-Motor Synchrony Correlates With Social Deficits in Autism. *Biological Psychiatry*, 79(8), pp. 633-641. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.08.029>
- Nigris E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare e monitorare*. Torino: Pearson.
- Palmis S., Danna J., Velay J.-L., Longcamp M. (2017). Motor control of handwriting in the developing brain: A review. *Cognitive Neuropsychology*, 34(3-4), pp. 187-204. <https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1367654>
- Pasqualetto D., Pistone L., Andolina L., Campanella G., Lo Piccolo A. (2025). Nuove frontiere per la didattica della scrittura inclusiva: tra tecnologie digitali e natura. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 1, pp. 41-52 <https://graphos.info/index.php/graphos/issue/view/7/16> (ultima consultazione 23/02/2026).
- Pizzigoni G. (1909). *Guida alle Lezioni con i cartelloni a serie d'integrazione. Sussidio all'insegnamento del comporre nelle prime quattro classi elementari e alla educazione del senso estetico. Serie D. La vita ai monti (Alpinisti)*. Milano: G.B. Paravia & C.
- Pizzigoni G. (1911). *Discorso tenuto il 23 Marzo 1911 nell'aula magna del ginnasio "Beccaria"*. https://www.operapizzigoni.it/images/stories/File_scaricabili/giuseppina_pizzigoni_discorso_beccaria_21.03.1911.pdf (ultima consultazione 29/09/2025).
- Pizzigoni G. (1913). *La Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. Milano: G.B. Paravia & C.
- Pizzigoni G. (1929). *Il mio Asilo infantile. Linee fondamentali. Programma. Orario. Note illustrative*. Milano: Stab. Tipo-Litogr. Cartotecnico Fed. Sacchetti & C.
- Pizzigoni G. (1940). *Il lavoro nelle cinque classi elementari della scuola "Rinnovata" di Milano*. Milano: Opera Pizzigoni.
- Pizzigoni G. (1971). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. Brescia: La Scuola (original work published 1931).
- Pizzigoni G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola (original work published 1922).
- Stievano P., Michetti S., McClintock S., Levi G., Scalisi T. (2016). Handwriting fluency and visuospatial generativity at primary school. *Reading & Writing*, 29(7), pp. 1497-1510. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9648-6>
- Sugihara G., Kaminaga T., Sugishita M. (2006). Interindividual uniformity and variety of the "Writing center": A functional MRI study. *NeuroImage*, 32(4), pp. 1837-1849. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.05.035>

- Travaglini R. (2017). Un bene comune da non perdere: la scrittura. Il piacere naturale di scrivere a mano, raccontandosi. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), pp. 225-240.
- Travaglini R. (2025a). Educare alla naturale grafomotricità della scrittura: il ruolo della mente-cervello. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 8(2), pp. 11-21.
- Travaglini R. (2025b). *La creatività in educazione. Modelli pedagogici e realizzazione di sé*. Roma: Aracne.
- Vinci-Booher S., James T.W., James K.H. (2016). Visual-motor functional connectivity in preschool children emerges after handwriting experience. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), pp. 107-120.
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

La creatività del segno: scrittura a mano e pedagogia del gesto grafico tra epistemologia, sviluppo e didattica

Carmelo Salvatore Benfante Picogna*

Riassunto: Il presente contributo analizza sistematicamente il rapporto intercorrente tra la dimensione della creatività e la pratica della scrittura a mano, situando tale riflessione nel solco del dibattito pedagogico contemporaneo sulla complessità dei processi di apprendimento. Attraverso una ricognizione epistemologica che mette in dialogo la pedagogia con le neuroscienze, la psicologia dello sviluppo e la didattica del linguaggio, l'articolo interpreta il gesto grafico non come mera competenza strumentale, ma come dispositivo narrativo e creativo fondamentale per la costruzione dell'identità e della cognizione. Muovendo dalla natura polisemica della creatività si esplora come la manualità agisca da catalizzatore per processi cognitivi superiori, favorendo una sintesi tra corpo e simbolo che assume caratteristiche differenti nei contesti di scrittura digitale. Particolare attenzione viene rivolta alla scuola primaria intesa come laboratorio elettivo per lo sviluppo simbolico e alla necessità di una formazione docente capace di integrare le acquisizioni della ricerca neuroscientifica e dell'*embodied cognition* nella progettazione didattica della scrittura.

Parole chiave: creatività, scrittura, complessità, neurodidattica, grafomotricità.

English title: Creativity of the sign: handwriting and pedagogy of the graphic gesture across epistemology, development and didactics.

Abstract: This contribution systematically analyzes the relationship between creativity and handwriting, situating this reflection within the framework of the contemporary pedagogical debate on the complexity of learning processes. Through an epistemological review that brings pedagogy into dialogue with neuroscience, developmental psychology, and language didactics, the article interprets the graphic gesture not as a mere instrumental skill but as a fundamental narrative and creative device for the construction of identity and cognition. Starting from the polysemic nature of creativity, it explores how manual activity acts as a catalyst for higher cognitive processes, fostering a synthesis between body and symbol that takes on different characteristics within digital writing environments. Particular attention is devoted to primary school as a privileged context for symbolic development and to the need for teacher education capable of integrating insights from neuroscience and embodied cognition into the didactic design of writing.

Keywords: creativity, handwriting, complexity, neurodidactics, graphomotor skills.

* Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia. Email: carmelosalvatore.benfantepicogna@istruzione.it

1 La complessità epistemologica della pedagogia: un sapere di confine tra teoria e prassi

La pedagogia si configura oggi come un campo di ricerca caratterizzato da una struttura epistemologica intrinsecamente complessa e plurale. L'oggetto dell'indagine pedagogica – ovvero i processi educativi e formativi nella loro interezza – coinvolge una costellazione di dimensioni cognitive, relazionali, culturali e sociali che non possono essere interpretate attraverso modelli riduzionistici o monocausali.

Come osserva Franco Cambi (2005), la pedagogia contemporanea non è un sapere statico o meramente normativo, ma si sviluppa come un esercizio critico e riflessivo, capace di mantenere un dialogo dialettico costante con le “scienze dell'educazione” per elaborare categorie interpretative adeguate alla decostruzione della realtà educativa e alla progettazione del possibile.

In ambito italiano, questa concezione è stata corroborata da una tradizione di studi che ha messo in luce il carattere problematico e interpretativo del sapere pedagogico. Piero Bertolini (1988) ha proposto una concezione della pedagogia come “scienza dell'esperienza educativa”, radicata in un approccio fenomenologico che mira a cogliere il senso profondo dell'agire educativo nella relazione dinamica tra i soggetti e i loro “mondi-della-vita”. L'educazione, per Bertolini, non è mai un addestramento tecnico, ma un'attività intenzionale che apre il soggetto al mondo e alla possibilità di conferirgli senso attraverso la propria soggettività originale.

Questa “intenzionalità” si manifesta proprio nel gesto, nella traccia che il soggetto lascia nel mondo, di cui la scrittura è l'esempio più alto e strutturato. Sulla stessa scia, Franco Frabboni (2003) ha sottolineato l'urgenza di una pedagogia che resti aperta al dialogo interdisciplinare, dimostrandosi sensibile ai cambiamenti culturali e tecnologici che attraversano la scuola contemporanea, vista come un “sistema formativo integrato”.

In questa cornice, l'educazione appare come un fenomeno poliedrico che richiede un costante intreccio tra la riflessione teorica di alto profilo e la pratica educativa quotidiana. Elio Damiano (2007) osserva acutamente che la pedagogia non deve limitarsi a una funzione descrittiva; il suo compito è contribuire attivamente a orientare i processi formativi, fornendo modelli interpretativi capaci di guidare l'azione didattica verso finalità di emancipazione e autonomia. È in questo spazio di riflessione critica che il tema della creatività e del segno grafico acquisisce una valenza fondativa: la scrittura non è solo un mezzo per trasmettere dati, ma il luogo fisico dove il pensiero si fa forma e l'astratto diventa concreto.

2 Lo statuto della creatività: dalla dote individuale alla competenza di sistema

Il concetto di creatività ha subito, nel corso del Novecento, numerosi tentativi di sistematizzazione e revisione teorica. Gli studi pionieristici di J.P. Guilford (1950) hanno avuto il merito di identificare nella creatività una specifica forma

di “pensiero divergente”, caratterizzata dalla capacità di produrre soluzioni molteplici, fluide e originali. Sulla scia di queste intuizioni, E.P. Torrance (1974) ha sviluppato strumenti standardizzati per la valutazione della creatività, cercando di dare una veste empirica a un costrutto altrimenti inafferrabile.

Gli approcci pedagogici più recenti, tuttavia, hanno evidenziato i limiti di una concezione puramente psicologista o individualistica della creatività. Howard Gardner (1993) ha mostrato che le manifestazioni creative non avvengono nel vuoto cognitivo, ma sono profondamente radicate nei sistemi simbolici (linguaggi, numeri, note musicali) e nei contesti culturali specifici. Mihály Csikszentmihalyi (1996), parallelamente, ha proposto un modello sistemico in cui la creatività emerge dall'interazione fra tre fattori: l'individuo (con il suo bagaglio personale), il dominio culturale (le regole di un campo del sapere) e la comunità sociale (che valida l'innovazione).

In ambito pedagogico, la creatività smette di essere un “dono” per pochi eletti e diventa una dimensione diffusa dell'esperienza umana. Essa è una potenzialità che i contesti educativi hanno il dovere di alimentare attraverso pratiche didattiche adeguate. Mark Runco (2014) suggerisce che la creazione di ambienti di apprendimento aperti alla sperimentazione e alla produzione simbolica sia la chiave per favorire lo sviluppo di vere competenze creative.

La creatività, dunque, non è assenza di regole o improvvisazione, ma la capacità di rielaborare le regole stesse per generare nuovi significati all'interno di un sistema di segni predefinito. Nel caso della scrittura, la creatività si manifesta nella tensione dialettica tra la norma alfabetica (uguale per tutti) e il tratto individuale (unico per ciascuno), in cui il grafismo diventa espressione della “differenza” del soggetto.

③ Fenomenologia del gesto grafico: l'ontologia della traccia e il corpo scrivente

All'interno delle pratiche culturali legate al linguaggio scritto, la scrittura a mano rappresenta un'esperienza pedagogicamente densa. Essa non costituisce soltanto una tecnica di trascrizione, ma è un processo complesso che fonde dimensioni motorie, cognitive e simboliche. Durante lo sviluppo infantile, le prime forme di grafismo consentono al bambino di esplorare le relazioni tra il movimento del corpo, l'estensione dello spazio fisico e il significato che egli attribuisce al tratto impresso sulla materia. Come suggerito da Bertolini (1988), l'esperienza del segno è un atto di “intenzionalità incarnata”.

Il bambino che scrive non sta solo eseguendo un compito meccanico, sta “abitando” la carta, proiettando la propria presenza fisica nel dominio del simbolo. Gli studi sull'*emergent literacy* hanno ampiamente dimostrato come i bambini elaborino ipotesi sofisticate sul funzionamento della scrittura molto prima di padroneggiare le regole alfabetiche convenzionali. Ferreiro e Teberosky (1982) hanno messo in luce come il grafismo infantile sia un tentativo sistematico di dare forma al mondo interno.

Dal punto di vista pedagogico, il gesto grafico è un luogo di integrazione tra corpo e linguaggio. David Olson (1994) ha evidenziato che la scrittura agisce come una “tecnologia culturale” in grado di trasformare radicalmente i processi cognitivi, permettendo un distanziamento riflessivo dal pensiero parlato. Il segno scritto, dunque, non è un semplice contenitore di informazioni, ma uno strumento attivo attraverso cui il soggetto organizza l’esperienza. Julian de Ajuriaguerra (1971) ha mostrato quanto lo sviluppo della scrittura sia legato alla maturazione delle competenze grafo-motorie. La variabilità infinita delle grafie individuali testimonia che la scrittura a mano è, in essenza, un atto creativo: ogni individuo “inventa” il proprio modo di stare nel segno mentre si appropria della norma culturale. La mano, dunque, non è un semplice terminale esecutivo del cervello, ma un organo di senso che “pensa” attraverso il contatto con il supporto.

④ Insegnare a scrivere: fondamenti neuroscientifici e mediazione pedagogica

Le recenti acquisizioni provenienti dalle neuroscienze cognitive e dalla psicologia dell’apprendimento hanno progressivamente modificato il modo di interpretare l’insegnamento della scrittura nella scuola primaria. Se per lungo tempo la scrittura è stata considerata prevalentemente come una competenza tecnica da acquisire attraverso l’esercizio ripetuto del gesto grafico, le ricerche contemporanee mostrano come essa costituisca un processo complesso nel quale convergono dimensioni motorie, linguistiche, cognitive e metacognitive.

Secondo questa visione, il ruolo dell’insegnante assume una rilevanza decisiva. L’apprendimento della scrittura non può essere affidato esclusivamente alla maturazione spontanea delle abilità individuali, ma richiede una mediazione didattica intenzionale capace di accompagnare progressivamente il bambino nella costruzione del rapporto tra gesto, segno e significato.

Gli studi di Stanislas Dehaene (2009) hanno evidenziato come l’apprendimento della lettura e della scrittura comporti una riorganizzazione funzionale di circuiti cerebrali originariamente destinati ad altri compiti cognitivi. Attraverso il processo definito *neuronal recycling*, il cervello riutilizza strutture preesistenti per costruire nuove competenze culturali quali la *literacy*. Tale processo non avviene in modo automatico, ma necessita di esperienze sistematiche e guidate. In ambito scolastico ciò implica che l’insegnante non sia un semplice trasmettitore di procedure, bensì un organizzatore di contesti di apprendimento che favoriscano l’integrazione tra percezione visiva, coordinazione motoria, linguaggio e riflessione sul significato.

Questa interpretazione trova ulteriore sostegno nelle teorie dell’*embodied cognition*. Secondo Varela, Thompson e Rosch (1991), i processi cognitivi non possono essere compresi separatamente dall’esperienza corporea che li rende possibili. Analogamente, Lakoff e Johnson (1999) sostengono che la costruzione dei concetti astratti si fonda su schemi d’azione e di esperienza corporea maturati nell’interazione con l’ambiente. Tale costrutto trova ulteriore conferma nella

teoria della *grounded cognition* proposta da Barsalou (2008), secondo la quale i processi cognitivi si fondano su simulazioni percettive e motorie che mantengono un legame strutturale con l'esperienza corporea vissuta.

La costruzione della conoscenza non avviene dunque in modo astratto e disincarnato, ma attraverso il continuo intreccio tra percezione, azione e rappresentazione simbolica. In tale prospettiva, il gesto grafico non rappresenta una semplice esecuzione motoria, ma costituisce una componente essenziale della costruzione della conoscenza le cui implicazioni didattiche sono particolarmente significative nella scuola primaria. La ricerca ha mostrato che la scrittura manuale favorisce processi di riconoscimento delle lettere, memorizzazione e comprensione più efficacemente rispetto alla sola digitazione nelle prime fasi dell'apprendimento (Longcamp *et al.*, 2008; James & Engelhardt, 2012). Tali evidenze suggeriscono che l'insegnante debba progettare attività che consentano agli alunni di sperimentare in modo consapevole il rapporto tra movimento, percezione e produzione simbolica.

La professionalità docente si manifesta nella capacità di predisporre ambienti di apprendimento ricchi di occasioni di scrittura autentica, nei quali il gesto grafico non sia ridotto a mero esercizio calligrafico ma venga inserito all'interno di pratiche comunicative significative. Come osserva Shulman (1987), la competenza professionale dell'insegnante consiste nella capacità di trasformare il sapere disciplinare in forme didatticamente accessibili agli studenti. Nel caso della scrittura, ciò significa saper coniugare l'attenzione agli aspetti grafomotori con la valorizzazione della dimensione espressiva e narrativa del linguaggio scritto.

Anche la ricerca educativa di Graham (2020) evidenzia come l'insegnamento esplicito della scrittura produca effetti positivi non soltanto sulla qualità della grafia, ma anche sull'organizzazione del pensiero e sulla produzione testuale. L'insegnante è pertanto chiamato a svolgere una funzione di *scaffolding* cognitivo, sostenendo gradualmente lo sviluppo dell'autonomia scrittoria attraverso attività di modellamento, riflessione metacognitiva e revisione guidata.

Alla luce di queste considerazioni, la scrittura a mano appare non semplicemente come una competenza strumentale, ma come una pratica educativa complessa che richiede una regia pedagogica consapevole. Le evidenze neuroscientifiche e psicopedagogiche non conducono a una visione deterministica dell'apprendimento, ma confermano l'importanza della mediazione didattica nel promuovere lo sviluppo integrato delle competenze linguistiche, cognitive ed espressive del bambino.

5 Scrittura manuale e tecnologie digitali: un dibattito aperto tra evidenze scientifiche e prospettive pedagogiche

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nei contesti scolastici ha riaperto negli ultimi anni il dibattito sul ruolo della scrittura manuale nei processi di

apprendimento. Se da un lato la trasformazione digitale ha modificato profondamente le pratiche comunicative e le modalità di produzione dei testi, dall'altro numerose ricerche continuano a evidenziare la specificità cognitiva del gesto grafico e il suo contributo allo sviluppo delle competenze linguistiche e metacognitive.

Una prima linea di ricerca sottolinea come la scrittura a mano favorisca processi cognitivi difficilmente sostituibili attraverso la sola digitazione. Gli studi di Longcamp *et al.* (2008) hanno mostrato che l'apprendimento delle lettere attraverso il tracciamento manuale produce una rappresentazione mentale più stabile rispetto alla semplice osservazione o alla digitazione. Analogamente James e Engelhardt (2012) hanno rilevato che l'attività di scrittura manuale nei bambini attiva reti neurali coinvolte nei processi di lettura e riconoscimento simbolico in misura maggiore rispetto ad altre modalità di interazione con il linguaggio scritto.

Tali risultati risultano coerenti con la teoria del *neuronal recycling* proposta da Dehaene (2009), secondo cui l'acquisizione della lettura e della scrittura comporta una riorganizzazione di circuiti cerebrali preesistenti attraverso esperienze percettive e motorie ripetute e significative. La scrittura manuale consentirebbe dunque di consolidare apprendimenti che coinvolgono simultaneamente dimensioni corporee e simboliche. Accanto a queste posizioni, la letteratura più recente invita tuttavia a evitare contrapposizioni rigide tra scrittura manuale e scrittura digitale.

Diversi studi hanno evidenziato come gli strumenti digitali offrano opportunità educative rilevanti, soprattutto nelle fasi di revisione, rielaborazione e condivisione dei testi. Mueller e Oppenheimer (2014), pur rilevando vantaggi della scrittura manuale nella presa di appunti e nella comprensione concettuale, sottolineano che l'efficacia di uno strumento dipende dagli obiettivi cognitivi perseguiti. Analogamente Wollscheid, Sjaastad e Tømte (2016), in una revisione della letteratura internazionale, evidenziano che le tecnologie digitali possono favorire motivazione, collaborazione e produzione testuale, purché siano integrate all'interno di una progettazione didattica consapevole.

Anche i più recenti orientamenti internazionali tendono a superare la logica della sostituzione. Il dibattito contemporaneo non riguarda infatti la presunta superiorità assoluta della penna o della tastiera, quanto piuttosto la comprensione delle specifiche funzioni formative che ciascuno strumento può svolgere nelle diverse fasi dello sviluppo. La scrittura manuale appare particolarmente significativa nei processi iniziali di alfabetizzazione, nella costruzione delle rappresentazioni simboliche e nell'acquisizione delle competenze grafomotorie; la scrittura digitale, invece, offre opportunità specifiche per la revisione collaborativa, l'organizzazione delle informazioni e la produzione multimodale dei contenuti. Da un punto di vista pedagogico, la questione assume quindi una valenza diversa rispetto a quella spesso proposta nel dibattito pubblico. Non si tratta di scegliere fra tradizione e innovazione, né di contrapporre artificialmente strumenti analogici e digitali.

La sfida educativa consiste piuttosto nel costruire percorsi didattici equilibrati nei quali la scrittura manuale continui a svolgere la propria funzione formativa senza rinunciare alle potenzialità offerte dalle tecnologie contemporanee. La

scuola primaria è chiamata a garantire agli alunni una pluralità di esperienze di scrittura che permettano di sviluppare competenze complementari.

La scrittura a mano mantiene un ruolo fondamentale nella costruzione delle basi cognitive, linguistiche e motorie dell'apprendimento, mentre gli strumenti digitali possono progressivamente ampliare le possibilità espressive, comunicative e collaborative degli studenti. L'obiettivo educativo non è pertanto la sostituzione di una pratica con un'altra, ma la costruzione di una competenza scrittoria integrata, capace di valorizzare le specificità di ciascun ambiente di produzione simbolica.

⑥ Implicazioni didattiche e formazione degli insegnanti: una pedagogia del gesto grafico nella scuola primaria

Le considerazioni sviluppate nei paragrafi precedenti consentono di individuare alcune rilevanti implicazioni pedagogiche per l'insegnamento della scrittura nella scuola primaria. Le evidenze provenienti dalla psicologia dello sviluppo, dalle neuroscienze cognitive e dalle teorie dell'*embodied cognition* convergono nel riconoscere la scrittura manuale come un'attività complessa che coinvolge simultaneamente dimensioni motorie, linguistiche, cognitive ed espressive. Ne consegue che la sua promozione non può essere affidata esclusivamente all'esercizio tecnico, ma richiede una progettazione didattica intenzionale e professionale.

Durante i primi anni di scolarizzazione il bambino sviluppa progressivamente la coordinazione oculo-manuale, il controllo del gesto grafico, la consapevolezza fonologica e la capacità di attribuire significato ai sistemi simbolici.

L'apprendimento della scrittura costituisce pertanto un processo unitario nel quale aspetti corporei e processi cognitivi si sostengono reciprocamente. La didattica della scrittura dovrebbe prevedere, dunque, attività capaci di valorizzare contemporaneamente la dimensione grafomotoria e quella espressiva. Accanto agli esercizi finalizzati all'acquisizione della fluidità del gesto e del controllo spaziale, appare opportuno promuovere pratiche di scrittura autentica che consentano agli alunni di utilizzare il linguaggio scritto come strumento di esplorazione, comunicazione e costruzione del significato.

La produzione di diari personali, racconti, testi autobiografici e attività di scrittura creativa permette infatti di integrare l'apprendimento tecnico con la progressiva costruzione dell'identità narrativa del soggetto. In questo senso, la scrittura si configura anche come uno spazio privilegiato per l'espressione della creatività individuale, attraverso il quale gli alunni possono sperimentare forme personali di rappresentazione e reinterpretazione dell'esperienza. Le attività di calligrafia creativa valorizzano la dimensione estetica della scrittura, trasformando la lettera da semplice convenzione grafica a forma espressiva; la produzione collaborativa di testi su grandi supporti cartacei coinvolge il corpo nella sua interezza e rende la scrittura un'esperienza sociale condivisa. In tutti questi casi, il gesto grafico cessa di essere percepito come esercizio meccanico e diviene un dispositivo di costruzio-

ne del significato. Sul piano dello sviluppo cognitivo, merita particolare attenzione anche la dimensione metacognitiva della scrittura. Come evidenziato da Graham (2020), la produzione scritta richiede processi continui di pianificazione, monitoraggio e revisione che contribuiscono allo sviluppo dell'autoregolazione cognitiva.

Una recente meta-analisi condotta da Santangelo e Graham (2023) conferma, inoltre, che l'insegnamento sistematico della scrittura manuale produce effetti positivi sia sulla qualità della grafia sia sulla produzione testuale, evidenziando come la padronanza del gesto grafico continui a rappresentare una componente significativa dello sviluppo della competenza scrittoria.

L'insegnante è pertanto chiamato a favorire pratiche riflessive attraverso la riletture dei testi, la discussione delle strategie utilizzate, la revisione collaborativa e la costruzione progressiva della consapevolezza dei propri processi di apprendimento. Le implicazioni didattiche riguardano anche l'integrazione tra scrittura manuale e strumenti digitali. Le evidenze discusse nel paragrafo precedente suggeriscono la necessità di progettare percorsi nei quali le diverse modalità di produzione testuale vengano utilizzate in modo complementare e coerente con gli obiettivi di apprendimento.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, tali orientamenti richiedono competenze professionali specifiche e una solida capacità di traduzione didattica delle evidenze provenienti dalla ricerca. Le ricerche sulla *teacher education* hanno evidenziato come la qualità degli apprendimenti dipenda in larga misura dalla capacità dell'insegnante di trasformare le conoscenze teoriche in scelte didattiche coerenti e contestualizzate (Shulman, 1987; Darling-Hammond, 2006). Nel caso della scrittura, ciò implica la capacità di interpretare il gesto grafico non come semplice abilità esecutiva, ma come manifestazione di processi cognitivi e comunicativi complessi.

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti dovrebbe pertanto includere specifiche competenze relative allo sviluppo grafomotorio, alla didattica della scrittura, all'osservazione dei processi di apprendimento e all'integrazione pedagogicamente fondata delle tecnologie digitali. Gli insegnanti sono chiamati a sviluppare competenze osservative che consentano di riconoscere le difficoltà emergenti, di interpretare il significato educativo degli errori e di predisporre interventi di *scaffolding* adeguati ai bisogni degli alunni.

Allo stesso tempo, devono essere in grado di progettare ambienti alfabetizzanti ricchi e stimolanti, nei quali la scrittura possa assumere funzioni autentiche e socialmente significative. In altre parole, una pedagogia della scrittura coerente con le acquisizioni della ricerca contemporanea non può limitarsi alla trasmissione di procedure tecniche. Essa richiede una visione integrata nella quale il gesto grafico, la costruzione del significato, lo sviluppo cognitivo e la mediazione didattica dell'insegnante siano considerati aspetti reciprocamente interdipendenti.

Ne consegue che la formazione dei docenti rappresenta una condizione essenziale per promuovere pratiche educative capaci di valorizzare la scrittura come esperienza di apprendimento, di espressione e di crescita personale.

7 Conclusioni. Per un'ecologia del segno umano nell'era digitale

L'analisi sviluppata nel presente contributo consente di rileggere la scrittura a mano come una pratica educativa complessa nella quale convergono dimensioni corporee, cognitive, linguistiche e simboliche. Lungi dall'essere una mera abilità tecnica finalizzata alla trascrizione del linguaggio, il gesto grafico si configura come un dispositivo culturale attraverso cui il soggetto organizza l'esperienza, costruisce significati e sviluppa forme progressive di consapevolezza di sé e del proprio pensiero.

Le acquisizioni provenienti dalle neuroscienze cognitive e dalle teorie dell'*embodied cognition* contribuiscono a comprendere la specificità formativa della scrittura manuale, evidenziando il ruolo svolto dall'interazione tra percezione, movimento e costruzione della conoscenza. Pur senza assumere interpretazioni deterministiche dei processi di apprendimento, tali prospettive confermano l'importanza delle esperienze grafomotorie nello sviluppo delle competenze di *literacy* e nella formazione delle rappresentazioni simboliche durante l'età evolutiva.

Allo stesso tempo, il dibattito contemporaneo invita a superare contrapposizioni semplificate tra scrittura manuale e tecnologie digitali. Le evidenze disponibili suggeriscono che ciascun ambiente di scrittura favorisca specifici processi cognitivi e comunicativi e che il compito della scuola non consista nello scegliere tra strumenti concorrenti, ma nel promuoverne un'integrazione pedagogicamente fondata.

Questi assunti suggeriscono di riconoscere alla scrittura manuale un ruolo particolarmente significativo nelle prime fasi dell'alfabetizzazione e nello sviluppo delle competenze grafomotorie, mentre gli strumenti digitali possono ampliare le possibilità di revisione, collaborazione e produzione multimodale dei testi.

Emerge, dunque, con chiarezza la centralità della mediazione didattica. La qualità delle esperienze di scrittura dipende in larga misura dalla capacità degli insegnanti di progettare contesti di apprendimento significativi, nei quali il gesto grafico venga valorizzato non soltanto come esercizio formale, ma come strumento di espressione, riflessione e costruzione della conoscenza.

La formazione iniziale e continua dei docenti assume pertanto un ruolo strategico nel sostenere pratiche educative capaci di integrare ricerca scientifica, consapevolezza pedagogica e innovazione didattica. In conclusione, il valore educativo della scrittura a mano non risiede nella sua contrapposizione alle tecnologie contemporanee, bensì nella sua capacità di contribuire, insieme ad esse, alla formazione di soggetti competenti, riflessivi e creativi.

La sfida pedagogica attuale consiste nel costruire ambienti di apprendimento nei quali corpo, linguaggio e pensiero possano continuare a interagire in modo fecondo, offrendo agli alunni molteplici opportunità di produzione e di elaborazione del significato

Riferimenti bibliografici

- Ajuriaguerra J. de. (1971). *L'écriture de l'enfant* (Vols. 1-2). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Barsalou L.W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Damiano E. (2007). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Darling-Hammond L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Dehaene S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. New York City: Viking Press.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann Educational Books.
- Frabboni F. (2003). *La pedagogia tra scienza e utopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Graham S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), pp. S35-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Guilford J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Longcamp M., Zerbato-Poudou M.T., 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(5), pp. 802-815. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20504>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Olson D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Runco M.A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier.
- Santangelo T., Graham S. (2023). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 35(3), pp. 1-39. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09756-2>

- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Torrance E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Earth City: Scholastic Testing Service.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wollscheid S., Sjaastad J., Tømte C. (2016). The impact of digital devices vs. pen(cil) and paper on primary school students' writing skills: A research review. *Computers & Education*, 95, pp. 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>

Ricerche

L'autobiografia visuale: immagini e parole nelle narrazioni di sé

Michele Baldassarre*, Donatella Azzollini**

Riassunto: La pratica autobiografica rappresenta uno strumento pedagogico e formativo con uno sguardo rivolto al futuro e alla trasformazione. Nelle pratiche di autobiografia formativa il *medium* prevalente è quello del linguaggio verbale, mentre il linguaggio visivo è spesso considerato come un semplice strumento di sollecitazione della scrittura. Con il presente contributo si sostiene che nell'autobiografia visuale lo spazio di significato si realizza proprio nell'interazione di più linguaggi. Partendo da un inquadramento teorico sull'autobiografia visuale e sulle teorie della mediazione educativa, si analizzano alcune produzioni in cui la pratica autobiografica nasce dall'intreccio di diversi *medium* visivi e testuali. In particolare, si analizzano *Romanzo di figure*, testo foto-autobiografico di Lalla Romano, e *Pucelle, graphic autobiography* di Florence Dupré la Tour. Nell'interazione dei vari linguaggi, avvengono processi di simbolizzazione, di distanziamento e di attivazione della memoria, che possono configurarsi come dispositivi utili e trasferibili anche in contesto pedagogico, capaci di attivare processi metacognitivi e trasformativi all'interno delle pratiche autobiografiche in educazione. L'ipotesi di fondo è che tale interazione non sia accessoria, ma strutturale: il significato autobiografico emerge nello spazio intermedio tra parola e immagine.

Parole chiave: autobiografia visuale, laboratorio multimodale, pedagogia narrativa.

English title: Visual autobiography: images and words in self-narratives.

Abstract: Autobiographical practice represents a pedagogical and formative tool, since the re-reading of one's own story, carried out from the present, allows for a reinterpretation and a new interpretation with a gaze oriented toward the future and transformation. In practices of formative autobiography, the prevalent medium is that of verbal language, while visual language is often considered merely as a tool for prompting writing. This contribution argues that, in visual autobiography, the space of meaning is realized precisely in the interaction of multiple languages. Starting from a theoretical framework on visual autobiography and on theories of educational mediation, some productions are analysed in which autobiographical practice arises from the intertwining of different visual and textual media. In particular, *Romanzo di figure*, a photo-autobiographical text by Lalla Romano, and *Pucelle, graphic autobiography* by Florence Dupré la Tour, are analysed. The underlying hypothesis is that such interaction is not accessory but structural: autobiographical meaning emerges in the intermediate space between word and image.

Keywords: visual autobiography, multimodal workshop, narrative pedagogy.

* Università di Bari Aldo Moro. Email: michele.baldassarre@uniba.it

** Università di Bari Aldo Moro. Email: donatella.azzollini@uniba.it

Contributi degli autori: sebbene gli autori abbiano condiviso l'intero impianto dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dell'introduzione e delle conclusioni; a Donatella Azzollini quella dei paragrafi 1, 2 e 3.

Introduzione

Il pensiero narrativo costituisce una forma di organizzazione attraverso cui il vissuto prende forma, si seleziona, si rende intelligibile, non coincide con il pensiero logico, orientato alla dimostrazione e alla generalizzazione, ma si configura come un pensiero interpretativo (Bruner, 1992).

Nell'autobiografia il protagonista della narrazione è contemporaneamente soggetto e oggetto della storia, narrante e narrato (Demetrio, 1996).

La narrazione autobiografica riguarda l'individuo, la storia singola, ma allo stesso tempo incrocia le storie degli altri; nessun racconto è mai isolato, ma si situa in una trama di relazioni (Cambi, 2002).

La "pensosità autobiografica" è lenta, introspettiva, interroga l'esperienza; si rivolge al passato, ma allo stesso tempo è radicata nel presente. Il tempo autobiografico non è un tempo nostalgico, si sottrae alla linearità del χρόνος, è un tempo situato, qualitativo, ciclico. È il καιρός, il tempo opportuno.

In questo andirivieni continuo tra passato, presente e futuro, lo sguardo autobiografico da un lato si distanzia assumendo una prospettiva macroscopica, dall'altro si avvicina come un microscopio e si focalizza sui dettagli, sulle tracce, sugli engrammi.

L'interazione del linguaggio verbale con quello visuale consente di moltiplicare lo spazio di mediazione, in particolare nelle storie segnate da vulnerabilità – esperienze di migrazione, detenzione, sofferenza psichica, marginalità: la possibilità di narrare se stessi può incontrare ostacoli significativi (Delory-Momberger, 2021a).

Nei percorsi di autobiografia formativa, l'utilizzo esclusivo della parola scritta come unico *medium* spesso costituisce una barriera per molteplici ragioni: l'insicurezza nell'uso della scrittura soprattutto in persone con percorsi scolastici incompleti, la conoscenza incerta della lingua del paese di approdo sono alcune di queste ragioni. Il linguaggio visivo permette invece un allargamento delle pratiche autobiografiche, amplia il campo ponendosi come forma autonoma e significativa di espressione del sé. L'immagine è *medium* attraverso cui si attivano processi di riflessione, narrazione e costruzione identitaria, non è un semplice supporto illustrativo (Delory-Momberger, 2021b).

Nella narrazione autobiografica, l'immagine ha un ruolo formativo. Con le mappe, i disegni riflessivi e altre forme visuali la costruzione autobiografica avviene non solo in forma verbale, ma anche con mediatori visuali che attivano la memoria, producono connessioni simboliche e favoriscono una presa di distanza riflessiva.

In un approccio pedagogico rispetto al visuale, occorre interrogarsi sul modo in cui il visuale costruisce significati e orienta l'esperienza. L'immagine non è un contenuto da decodificare, ma un dispositivo che organizza lo sguardo, seleziona, attiva processi di interpretazione.

In ambito educativo, l'immagine diventa una infrastruttura cognitiva abbandonando il ruolo di supporto comunicativo e rappresentativo (Panciroli, 2024).

Il presente contributo sostiene che l'autobiografia visuale, intesa come pratica multimodale che integra linguaggi visivi e verbali, possa configurarsi come un dispositivo pedagogico trasformativo. In particolare, si ipotizza che tale integrazione non rappresenti una semplice giustapposizione di *media*, ma attivi specifici processi di elaborazione dell'esperienza che ampliano le possibilità di accesso alla narrazione di sé e ne potenziano la dimensione riflessiva e metacognitiva.

L'ipotesi è che il significato autobiografico non risieda nei singoli linguaggi, ma emerga nello spazio intermedio della loro interazione, configurando un campo di mediazione in cui il soggetto possa rielaborare la propria esperienza e aprirla a nuove interpretazioni.

1 Metodologia di analisi

La presente indagine è di tipo qualitativo-interpretativo e assume una prospettiva interdisciplinare.

In particolare, l'approccio adottato si inserisce nel quadro della ricerca biografica in educazione, che considera la narrazione come luogo di costruzione e rielaborazione dell'esperienza (Delory-Momberger, 2022a).

Le configurazioni visuo-testuali sono state analizzate considerando l'interazione tra linguaggi come spazio di produzione di significato, in linea con le prospettive che riconoscono il ruolo costitutivo delle medialità nei processi di costruzione del sé (Delory-Momberger & Bourguignon, 2020).

Nell'approccio socio-semiotico di Kress, ripreso da Selander, l'apprendimento avviene quando vengono trasformate le risorse semiotiche disponibili, quando il soggetto riceve sollecitazioni, le interpreta e le riconfigura. Passare da un modo espressivo a un altro, dalla parola all'immagine, è un movimento non di traduzione, ma di trasformazione. L'esperienza, attraverso l'uso di linguaggi diversi, viene rielaborata, tradotta e riconfigurata.

Nell'autobiografia visuale questo processo è particolarmente evidente. Il passaggio tra immagine e parola è una transduzione: l'esperienza autobiografica viene spostata, riscritta e ridistribuita tra materiali semiotici differenti (Selander, 2024).

È nella relazione tra i linguaggi che si costruisce uno spazio per nuovi significati.

I testi scelti per questa analisi rappresentano due modalità paradigmatiche e tra loro complementari di autobiografia visuale. *Romanzo di figure* si colloca in una dimensione foto-autobiografica ancorata alla traccia del reale, mentre *Pucelle* rappresenta una forma di autobiografia grafica in cui l'immagine assume una funzione trasformativa e simbolica. Tale scelta consente un confronto tra due poli teorici differenti, ma comparabili.

Entrambi costruiscono una narrazione di sé attraverso l'interazione tra componente verbale e componente visiva, facendo emergere il significato autobiografico non da un solo codice espressivo, ma dalla relazione tra i due linguaggi.

In molti testi autobiografici il rapporto tra scrittura e immagine si presenta come ancillare, la scrittura si fa didascalia dell'immagine e l'immagine si fa rappresentazione del racconto.

In questi due testi invece il significato autobiografico si colloca nello spazio intermedio tra il linguaggio testuale e il linguaggio visivo.

Romanzo di figure lavora su fotografie familiari preesistenti, immagini che precedono la scrittura e si presentano come tracce del passato. In quest'opera la parola non illustra la fotografia, la interroga, la riapre, la interpreta e l'immagine non ha funzione rappresentativa della memoria, ma funziona come dispositivo di attivazione e di lettura retrospettiva. In *Pucelle*, al contrario, l'immagine non è una traccia ritrovata, ma una costruzione grafica prodotta dall'autrice per dare forma a ciò che non riesce a essere detto direttamente. Anche qui l'immagine non rappresenta il passato, lo deforma, lo simbolizza e lo rende narrabile. L'opera consente di osservare la funzione trasformativa dell'immagine rispetto a vissuti corporei, familiari ed emotivi difficili da verbalizzare.

I due testi sono comparabili perché, sebbene differenti, in *Romanzo di figure* l'immagine fotografica è impronta del reale, mentre in *Pucelle* l'immagine disegnata è spazio di elaborazione dell'indicibile, lo spazio intermedio tra parola e immagine è paradigmatico. In entrambi i casi il significato autobiografico emerge non dalla somma dei linguaggi, ma dalla tensione tra ciò che l'immagine mostra e ciò che la parola nomina.

Dai due testi scelti, sono state poi estrapolate delle unità di analisi che sono configurazioni visuo-testuali in cui l'interazione tra elemento iconico ed elemento verbale è particolarmente evidente e in cui si riscontrano i processi di attivazione della memoria, della simbolizzazione e del distanziamento.

In relazione al quadro teorico, ma anche in seguito al confronto con i materiali, sono state definite le categorie di analisi (memoria, simbolizzazione, distanziamento) come strumenti trasversali per l'interpretazione.

Dopo una lettura descrittiva ravvicinata, volta a mettere in evidenza la composizione dell'immagine, gli elementi verbali presenti e la relazione tra i due linguaggi, le configurazioni visuo-testuali sono state interpretate alla luce delle tre categorie.

Perché l'immagine abbia una funzione trasformativa nella narrazione autobiografica, è necessario considerarne non solo gli aspetti rappresentativi; occorre leggere l'immagine per il modo in cui organizza lo sguardo attraverso inquadratura, composizione, rapporto tra pieni e vuoti, posizione dei corpi, gerarchie percettive e dettagli. Le immagini infatti sono dispositivi che producono senso anche attraverso le forme visive che orientano la percezione e l'interpretazione (Falcinelli, 2020).

L'attivazione della memoria è uno degli elementi analizzati: l'immagine costituisce una traccia capace di riattivare il ricordo, non in modo lineare o cronologico, ma secondo una logica frammentaria, fatta di ritorni, scarti e riemersioni. Nelle pratiche autobiografiche, la memoria non è un archivio, ma uno spazio dinamico, fluido e discontinuo (Heller, 2017).

Il dettaglio visivo, il *punctum* barthesiano (Barthes, 1980), catalizza il processo mnemonico e orienta la narrazione.

Da un punto di vista operativo sono state analizzate le strutture narrative non lineari, la presenza di frammenti visivi, le modalità di relazione tra immagine e testo.

Un secondo criterio è stato quello della simbolizzazione. Ciò che viene rappresentato non coincide con ciò che è stato vissuto, ma ne costituisce una trasfigurazione ed è proprio la trasfigurazione che rende narrabile l'esperienza, spostandola dal piano della realtà a quello della rappresentazione. Nelle configurazioni visuotestuali analizzate, si sono osservate le metafore visive, le trasformazioni o deformazioni, il modo in cui – nell'interazione tra immagini e parole – si producono nuovi significati.

Un terzo criterio è quello legato al processo di distanziamento grazie al quale si realizza uno spazio riflessivo tra il soggetto e la propria esperienza. Allontanarsi dal vissuto, attraverso immagini e testi, consente al soggetto di porsi in una posizione di osservazione rispetto alla propria storia. Tale scarto non produce una semplice separazione, ma apre uno spazio interpretativo entro cui l'esperienza può essere rielaborata e ri-significata. L'uso di strategie linguistiche di oggettivazione, la rappresentazione di se stesso come altro da sé, come oggetto di osservazione sono stati gli elementi osservati per comprendere il fenomeno del distanziamento.

Particolare attenzione è stata rivolta alla dimensione multimodale delle produzioni analizzate, intese come spazi di interazione tra linguaggi differenti.

② Due forme di autobiografia visuale

2.1. *Romanzo di figure*

Romanzo di figure di Lalla Romano viene pubblicato nel 1984 come rielaborazione di *Lettura di un'immagine* (1975), in seguito al ritrovamento fortuito delle lastre fotografiche originarie, come l'autrice stessa racconta nella *Prefazione*. L'opera sarà poi ulteriormente modificata e ampliata nel corso degli anni, fino all'edizione definitiva del 1997.

Le fotografie familiari sono affiancate da testi brevi, organizzati in quattordici nuclei. La struttura prevalente nei testi è di tipo paratattico, con un uso sistematico della lineetta, che sostituisce il punto fermo.

Attraverso la lineetta e l'assenza di maiuscole, le parti del testo sembrano essere in una relazione di continuità disgiunta, separate ma allo stesso tempo in relazione tra loro.

Nella *Prefazione* l'autrice esplicita chiaramente la relazione tra immagini e testo: "in questo libro le immagini sono il testo e lo scritto un'illustrazione".

La narrazione prende forma nello spazio intermedio, nell'atto interpretativo che li mette in relazione.

La distanza tra il dato visivo e il dato testuale invita alla sosta, sollecita un esercizio di riflessività: il soggetto non recupera semplicemente il passato, ma lo interroga.

La scrittura procede per frammenti, deviazioni, ritorni: non segue una linearità narrativa, ma si struttura come una serie di annotazioni che colgono dettagli significativi, veri e propri *puncta*.

Ne risulta un dispositivo aperto, tanto sul piano visivo quanto su quello testuale, in cui l'assenza di una funzione didascalica permette l'emergere di memorie implicite e di letture sempre rinnovabili (Tescari, 2010).

In questo intreccio tra immagine e parola si configura uno spazio in cui il vissuto non viene semplicemente evocato, ma progressivamente riattivato, rielaborato e interpretato. Oltre alla dimensione della traccia e del *punctum*, nelle configurazioni visuo-testuali di *Romanzo di figure* emerge un ulteriore livello di complessità che riguarda lo statuto stesso dello sguardo. Le immagini, infatti, non sono semplicemente oggetti di memoria, ma dispositivi che mettono in scena una pluralità di sguardi: lo sguardo del padre che fotografa, quello della bambina ritratta e quello dell'autrice adulta che rilegge e ri-scrive l'immagine.

La fotografia sembra essere una traccia del reale, ma non ne è mai la sua testimonianza; quello che si vede o si legge non coincide con ciò che si è vissuto. L'immagine si configura come superficie opaca che richiede un lavoro interpretativo sul passato.

Nelle configurazioni visuo-testuali gli sguardi si rincorrono: lo sguardo paterno che costruisce la scena la compone in modo non neutro. La narrazione autobiografica che emerge è l'esito di un processo di negoziazione di sguardi, su cui campeggia quello paterno.

L'autrice si trova a interpretare immagini che sono già interpretazioni, a rileggere una rappresentazione che porta in sé lo sguardo di un altro.

• Attivazione della memoria



Figura 1: *Romanzo di figure*, attivazione della memoria.



Figura 2: *Romanzo di figure*, attivazione della memoria.

La frammentarietà della narrazione e il fatto che questa non segua una linearità cronologica è già evidente nelle unità narrative indicate nell'indice; il tempo è il *kaipòs* legato alla stagione, al contesto specifico, a un luogo.

I dettagli emergono dalle immagini e dal testo, i *puncta* barthesiani attivano la memoria.

Nelle configurazioni relative alla madre, questo emerge in modo evidente. Gli sguardi della madre a volte compiaciuti, a volte distanti, il luore dei suoi vestiti, i

paesaggi delle valli rievocano dei ricordi, ma in modo non aneddotico né episodico, emergono e producono interpretazioni in questo caso sul rapporto coniugale tra i genitori. In queste immagini c'è un rimando di sguardi, lo sguardo della madre fotografata e lo sguardo del padre che fotografa si condensa nell'interazione visuo-testuale tra l'espressione semi-sorridente della madre e le parole: "Lei sapeva che quella foto era un atto (per quanto contemplativo) di adorazione".

- Simbolizzazione

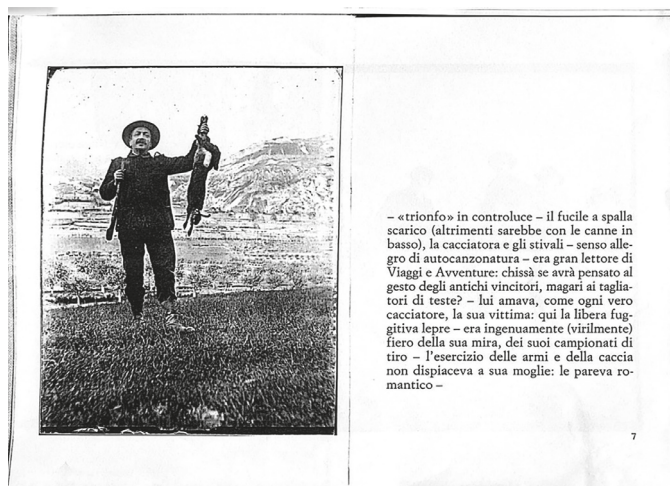


Figura 3: *Romanzo di figure*, processo di simbolizzazione nelle scene di caccia.

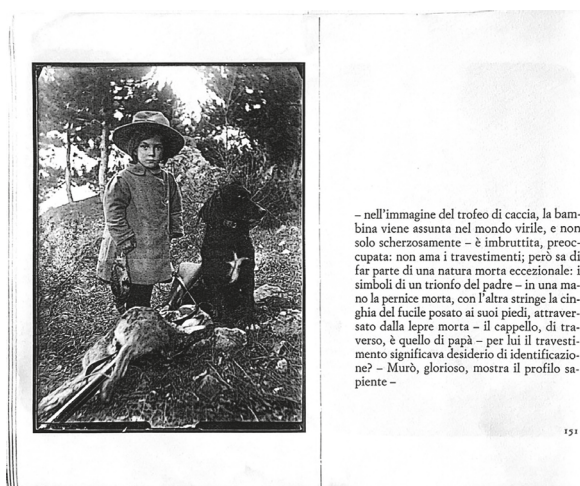
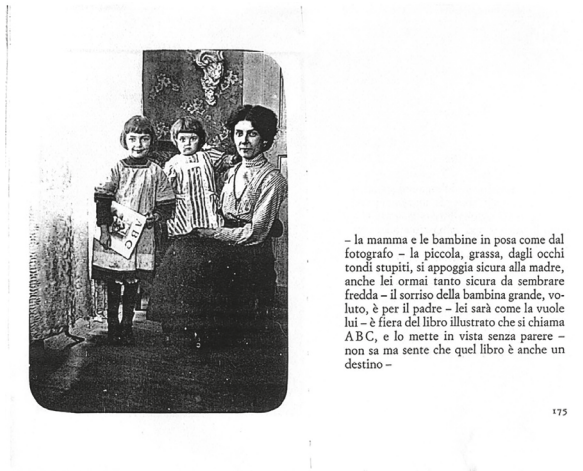


Figura 4: *Romanzo di figure*, processo di simbolizzazione nelle scene di caccia.



- la mamma e le bambine in posa come dal fotografo - la piccola, grassa, dagli occhi rondi stupiti, si appoggia sicura alla madre, anche lei ormai tanto sicura da sembrare fredda - il sorriso della bambina grande, voluto, è per il padre - lei sarà come la vuole lui - è fiera del libro illustrato che si chiama ABC, e lo mette in vista senza parere - non sa ma sente che quel libro è anche un destino -

175

Figura 5: *Romanzo di figure*, processo di simbolizzazione.

Nelle configurazioni della caccia, emergono i simboli della virilità, della forza, dell'autorevolezza del padre. Lui è compiaciuto di piacere alla moglie, della sua buona mira, delle sue vittime-prede.

In una successiva configurazione compare la bambina-autrice in una immagine di caccia che ha tutte le caratteristiche di una scena composta.

Lei indossa il cappello paterno, vicino un fucile, una preda cacciata e il cane Murò impettito, "sapiente". È evidente che qui la metafora della caccia diventa metafora del mondo virile, dell'adulterità, della grandezza del padre, mondo in cui la bambina fatica a riconoscersi. Qui il rimando tra immagine e testo è evidente: allo sguardo rassegnato e perdente corrispondono nel testo le parole "imbruttita" e "preoccupata". Il processo metaforico e simbolico si riscontra anche nella configurazione in cui la bambina posa con la madre e la sorella. Il simbolo in questo caso, che funziona da *punctum*, è proprio l'abecedario che diventa "destino" e rappresentazione del futuro.

- Distanziamento

In tutta l'opera, l'autrice indica se stessa alla terza persona: la bambina, la bambina-bambola. Non ci sono nomi propri, se non per il cane e per qualche personaggio secondario. A questa spersonalizzazione linguistica, corrispondono immagini in cui la bambina appare fissata in pose rigide, all'interno di composizioni equilibrate che ne sottolineano la dimensione formale. La narrazione sembra non provenire dall'interno dell'esperienza, ma dall'esterno, da un punto terzo di osservazione. La distanza non indica sempre sofferenza, bensì si mescola a sentimenti di tenerezza, sicurezza e allo stesso tempo di insofferenza e solitudine.

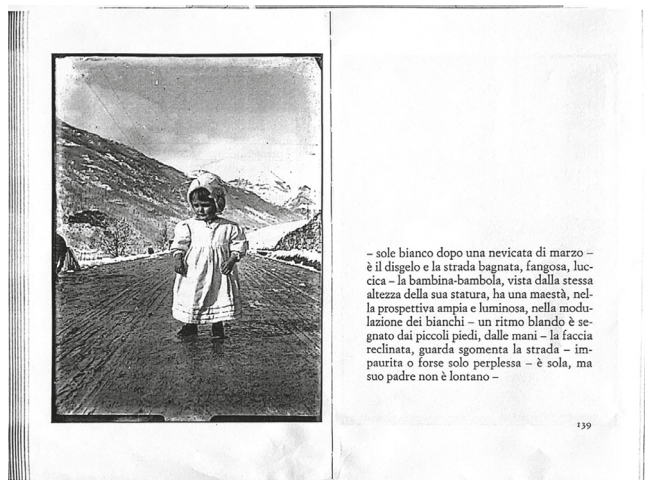


Figura 6: *Romanzo di figure*, distanziamento visuo-testuale.

L'uso della terza persona produce un distanziamento. L'autrice può guardare la bambina che è stata senza coincidere con lei, trasformando il sé passato in figura osservabile. Il valore formativo del distanziamento risiede nella possibilità di separare esperienza e interpretazione, vissuto e racconto.

2.2. *Pucelle*

Pucelle di Florence Dupré la Tour (2020) si configura come un'autobiografia grafica in cui il racconto di sé prende forma attraverso un intreccio serrato tra parola e immagine.

L'opera attraversa l'infanzia e l'adolescenza dell'autrice, soffermandosi su esperienze legate al corpo, alla sessualità e alle dinamiche familiari, spesso segnate da difficoltà di comprensione e da una scarsa possibilità di verbalizzazione.

Ed è proprio quello che non si riesce a dire, l'indicibile, che viene deformato e trasfigurato in immagini grottesche, soprattutto nelle scene legate alla scoperta del corpo e della sessualità.

A differenza di quanto accade in *Romano* qui l'immagine non accompagna il ricordo, ma ne costituisce il luogo principale di elaborazione, costruisce le condizioni stesse della sua narrabilità. Il disegno deforma, condensa e organizza ciò che non può essere detto, rendendo osservabile un'esperienza che non si riesce a dire.

- Attivazione della memoria

Nelle configurazioni visuo-testuali si nota come la memoria emerga in modo discontinuo. Le sequenze non costruiscono una narrazione fluida, ma accostano episodi e stati emotivi che restano parzialmente autonomi. La narrazione si

Il courait dans la famille une savoureuse anecdote à propos d'une Grand-tante paternelle et maman se délectait souvent à nous la raconter.



Figura 7: *Pucelle*, attivazione della memoria attraverso l'aneddoto.



Figura 8: *Pucelle*, discontinuità narrativa e riemersione del ricordo.

origina al tempo dell'imperfetto, da un ricordo familiare specifico, un "saporito aneddoto", ma prosegue senza linearità. Potrebbe sembrare una storia, ma in realtà diventa un susseguirsi frammentario di momenti dove il filo conduttore non sono né il tempo, né lo spazio. La discontinuità è la forma del ricordo traumatico, del ricordo che non si riesce a dire, nel quadro di un processo autobiografico non cronologico, ma di senso.

Frammenti di infanzia – giocare sulla sabbia, pregare, nuotare, arrampicarsi, giocare con le bambole – attivano una memoria che subito esce dall'idillio per introdurre la figura del padre.



Figura 9: *Pucelle*, rappresentazione frammentata della figura paterna.

Il padre è definito per sottrazione: “Papa travaillait tout le temps et ne s’occupait jamais des enfants”, mentre con l’immagine si restituisce una presenza frammentata e impersonale. Il corpo paterno è rappresentato attraverso dei dettagli – la cravatta, la valigetta, le gambe, il giornale – e rappresenta un’autorità distante e disincarnata. Mentre il padre dorme sul divano, ai margini, fuori dal campo della sua attenzione, c’è la bambina che ridendo si chiede se lui sia morto.

- Simbolizzazione

Il lavoro simbolico è qui esplicito e pervasivo. Le immagini non traducono il vissuto, ma lo trasformano radicalmente. Il corpo diventa il luogo privilegiato di questa trasformazione: viene deformato, frammentato, attraversato da figure ibride e perturbanti. Elementi come la “boule noire” non rimandano a oggetti del mondo, ma a configurazioni simboliche che rendono rappresentabile l’esperienza. La simbolizzazione implica uno scarto: ciò che viene costituisce una rielaborazione necessaria di ciò che è stato vissuto.

L’autrice rappresenta un’esperienza infantile indicibile, la difficoltà di dire si esplicita con la parte testuale in modo chiaro: “je ne parvenais pas à formuler, à dire ou comprendre ce que je ressentais”, mentre l’immagine dà forma visiva a ciò che sfugge al linguaggio.

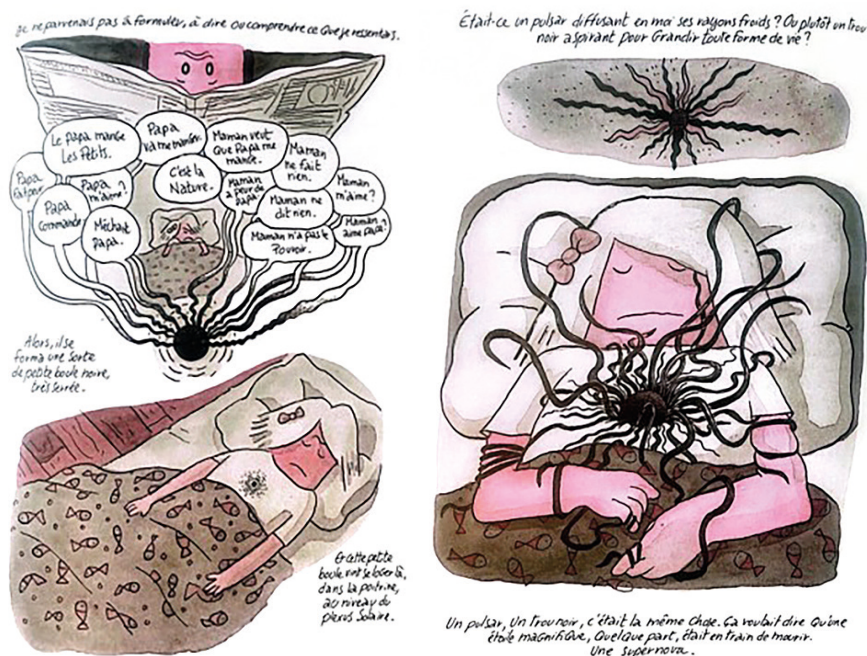


Figura 10 (a sinistra): Pucelle, simbolizzazione e deformazione.

Figura 11 (a destra): Pucelle, simbolizzazione, deformazione e distanziamento.

Le bolle di pensiero si diramano come tentacoli ed esplicitano pensieri contraddittori ("Papa m'aime" / "Méchant papa"; "Maman ne fait rien" / "Maman m'aime?"). La confusione è presentata sia nel testo che nell'immagine dove le bolle convergono in un'unica "petite boule noire", un nucleo oscuro. La localizzazione della "boule noire" nel corpo, "dans la poitrine, au niveau du plexus solaire", indica proprio che ciò che non può essere detto viene interiorizzato e somatizzato.

La simbolizzazione non è una figura retorica, è una necessità biologica: per non morire soffocata dal silenzio, la bambina proietta l'angoscia fuori di sé, trasformandola in un oggetto nero, denso, localizzato nel plesso solare.

La "boule noire" concentra in una forma visiva, una tensione che non trova ancora parole adeguate. La dinamica visuo-testuale produce qui un effetto formativo perché consente il passaggio dall'esperienza subita all'esperienza rappresentata. L'angoscia viene trasfigurata, distanziata e quindi osservabile.

Dopo la simbolizzazione avviene il distanziamento: il testo introduce una metafora cosmica, quasi per tentare di nominare il fenomeno, mentre il disegno continua a restituire la trasfigurazione.

La figura distante del padre, in alcuni momenti, però, si trasforma in una presenza autoritaria. Il modo del suo linguaggio è l'imperativo: "Vous terminez votre lait", "Elles terminent leur lait", "Tu manges". L'interazione tra testo e immagine è



100

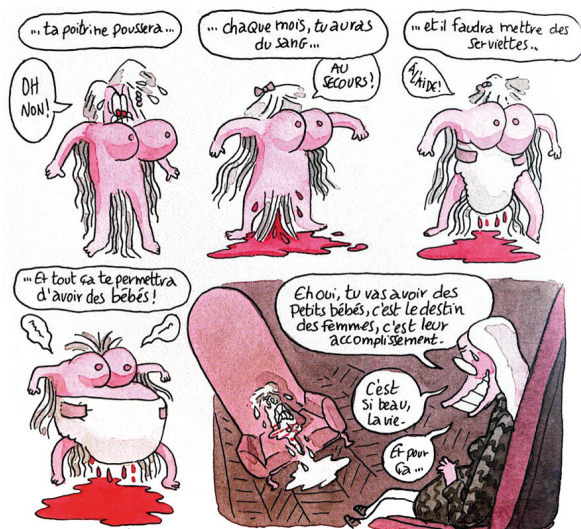


Figura 14: *Pucelle*, rappresentazione grottesca come forma di distanziamento.

- Distanziamento

In questo caso, la distanza non deriva da una composizione formale, ma da un processo di esternalizzazione. Il vissuto viene proiettato all'esterno attraverso immagini che lo rendono osservabile. Il soggetto si rappresenta come altro da sé, talvolta in forme caricaturali o mostruose.

La bambina è piccolissima rispetto all'ambiente domestico, sembra docile ma, con l'avanzare della paura, avanza anche la trasfigurazione. Qui l'interazione dei due linguaggi si fa evidente: all'affermazione dei genitori "Tu vas devenir une femme", la faccia della bambina diventa mostruosa.

Alla descrizione delle mestruazioni fatta dai genitori, corrispondono delle immagini grottesche. Rappresentarsi come un mostro o come un essere grottesco non è un gioco estetico: è l'unico modo per dire "io non sono quel corpo che voi state descrivendo". La deformazione diventa l'unico spazio di libertà: se non posso sfuggire alla biologia o all'autorità paterna, posso almeno deformare la mia immagine per non farmi riconoscere da quel potere che vuole normarmi.

La deformazione diventa così una condizione per la narrazione.

3 Analisi dei risultati

Nel confronto tra *Romanzo di figure* e *Pucelle* emerge con chiarezza come lo statuto dell'immagine si configuri in modo profondamente differente e, proprio per questo, teoricamente rilevante. Nel caso di Lalla Romano, l'immagine fotogra-

fica mantiene un ancoraggio al reale: essa si presenta come traccia, come impronta di un accaduto che, pur nella sua opacità, conserva una relazione con ciò che è stato. Tale dimensione non esaurisce il suo funzionamento, poiché il senso non risiede nell'immagine in sé, ma nello spazio che si apre nella relazione con la parola, in un interstizio che non è né illustrativo né esplicativo, ma generativo. In questo spazio intermedio, la scrittura non chiarisce l'immagine, né l'immagine conferma la scrittura: entrambe si mantengono in una tensione dialogica che attiva il lavoro interpretativo e rende possibile una costruzione riflessiva del sé, osservato come da una distanza che potremmo definire quasi archeologica. In *Pucelle* invece l'immagine rimanda ad un mondo psichico e diventa luogo di trasformazione dell'esperienza. Le parole e le immagini sono simultanee e il significato emerge nella loro compresenza. Anche la temporalità si articola in modo differente: se in *Romano* il tempo si struttura secondo una logica kairologica, fatta di ritorni e soste riflessive, in *Dupré la Tour* emerge un tempo psichico, discontinuo e a tratti perturbante, che si sottrae a ogni linearità.

Le tre categorie di analisi – attivazione della memoria, simbolizzazione e distanziamento – sono processi intrecciati che si attivano in modo diverso nei due dispositivi autobiografici.

L'attivazione della memoria agisce in entrambe le opere come punto di avvio del lavoro autobiografico, ma secondo modalità differenti. In *Romanzo di figure* la memoria è sollecitata dalla fotografia, una traccia attraverso cui l'autrice entra in relazione con un passato già fissato dallo sguardo paterno.

In *Pucelle*, invece, la memoria non si appoggia a una traccia fotografica, ma prende forma attraverso il disegno e la sequenza grafica. Il ricordo viene costruito a partire da frammenti emotivi, scene familiari, episodi corporei. In questo senso, mentre in *Romano* l'immagine riapre il passato, in *Dupré la Tour* l'immagine lo produce come configurazione narrativa.

Anche rispetto alla categoria della simbolizzazione, il confronto mostra una differenza significativa. In *Romanzo di figure* la simbolizzazione nasce dallo scarto tra ciò che la fotografia sembra documentare e ciò che la scrittura vi riconosce retrospettivamente. La scena di caccia, il cappello paterno, il fucile, l'abecedario, gli sguardi della madre o della bambina diventano simboli di rapporti familiari, di ruoli di genere, di aspettative. La realtà rappresentata nella fotografia diventa simbolo attraverso la parola.

In *Pucelle*, invece, la simbolizzazione consiste in una deformazione del reale. La "boule noire", le figure grottesche, la frammentazione del corpo e le metamorfosi della protagonista rendono visibile ciò che non può essere detto in modo lineare. Qui il simbolo non interpreta una traccia, ma dà forma all'indicibile.

Il distanziamento è l'esito dell'attivazione della memoria e della simbolizzazione.

In *Romanzo di figure* il distanziamento assume una forma archeologica: l'autrice adulta torna su tracce del passato e le interroga da una posizione di distanza temporale, linguistica e visiva.

In *Pucelle*, invece, il distanziamento è un processo di esternalizzazione del vissuto.

La deformazione dell'esperienza la rende osservabile. Il distanziamento è quasi la condizione della narrazione: ciò che è minaccioso viene spostato fuori di sé per essere narrato.

In sintesi, in *Romanzo di figure* prevale una dinamica retrospettiva, mentre in *Pucelle* prevale invece una dinamica trasformativa. Questa differenza è teoricamente rilevante perché consente di precisare che l'autobiografia visuale non coincide con l'inserimento di immagini nella narrazione di sé, ma nel creare uno spazio misto in cui possano nascere nuovi significati.

Analisi dei risultati – approccio pedagogico

Dall'analisi delle due opere emergono alcune convergenze significative che consentono di sostenere l'ipotesi di partenza relativa al valore pedagogico dell'autobiografia visuale. Come mostrato nei casi analizzati, tali processi consentono di accedere a contenuti difficilmente verbalizzabili e di attivare una rielaborazione trasformativa dell'esperienza. In primo luogo, l'interazione tra linguaggio visivo e verbale si configura come un dispositivo capace di attivare la memoria in forme non lineari. In entrambi i casi la memoria si realizza come una costellazione di frammenti, sollecitati da elementi visivi che funzionano come *puncta*. L'immagine, più che rappresentare il passato, ne attiva la riemersione selettiva, aprendo uno spazio in cui il soggetto può riconfigurare la propria esperienza. In secondo luogo, emerge con forza il ruolo della simbolizzazione. In Romano tale processo avviene attraverso una trasfigurazione sottile, che si gioca nello spazio intermedio tra fotografia e scrittura, in Dupré la Tour esso assume forme esplicite e radicali, attraverso la deformazione visiva e la costruzione di immagini simboliche. In entrambi i casi, tuttavia, la simbolizzazione si configura come condizione di possibilità della narrazione. Un terzo elemento riguarda il distanziamento. L'interazione tra linguaggi consente al soggetto di prendere distanza dalla propria esperienza, non in senso di allontanamento emotivo, ma come apertura di uno spazio riflessivo. Tale distanza permette di osservare il vissuto, di oggettivarlo e di rielaborarlo, attivando processi metacognitivi. Anche in questo caso, le modalità differiscono: in Romano il distanziamento è affidato a una costruzione formale e linguistica, mentre in Dupré la Tour passa attraverso processi di esternalizzazione e trasfigurazione del corpo.

Conclusioni

In conclusione, l'autobiografia visuale rappresenta una pratica dotata di specifiche potenzialità pedagogiche. Attraverso l'analisi di due forme paradigmatiche di autobiografia visuale come *Romanzo di figure* e di *Pucelle*, si è potuto osservare come nello spazio intermedio tra testo e immagine si produca nuovo significato

e si attivi un processo formativo. L'autobiografia visuale amplia le condizioni di accesso alla narrazione di sé, soprattutto in contesti in cui il linguaggio verbale è insufficiente, fragile o non immediatamente disponibile.

Il laboratorio autobiografico visuale può essere considerato uno dei possibili sviluppi educativi della riflessione proposta, un dispositivo pedagogico utile nella formazione degli adulti, nei percorsi interculturali e nelle pratiche educative rivolte a soggetti in condizione di vulnerabilità.

Attraverso l'attivazione della memoria, la rielaborazione simbolica dell'esperienza e la costruzione di una distanza riflessiva dal vissuto, il laboratorio autobiografico visuale può costituire il luogo della trasformazione e della consapevolezza.

Le attività del laboratorio potrebbero articolarsi sulla base di sollecitazioni visuali e testuali che possano costruire spazi per la riflessione individuale e la condivisione in gruppo.

A questo proposito, si può fare riferimento ad alcune esperienze di laboratorio visuale realizzate. Una prima esperienza è quella del laboratorio autobiografico visuale "Scatti di memoria" nel quale l'immagine fotografica ha agito come dispositivo di rievocazione, interrogazione e rielaborazione narrativa.

Una seconda esperienza è quella dei laboratori autobiografici realizzati nei contesti di educazione degli adulti e nei percorsi rivolti ad adulti migranti. In questi casi, il *medium* fotografico ha favorito l'emersione di memorie legate ai luoghi, alle appartenenze e alle esperienze di migrazione, creando un ponte tra il paese di provenienza e il contesto di accoglienza.

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1980). *La camera chiara: Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Boringhieri.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Delory-Momberger C. (2021a). Formation, connaissance expérientielle et apprentissage biographique. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(2), pp. 341-350. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-306>
- Delory-Momberger, C. (2021b). L'intimité en photographie s'oppose-t-elle à l'extériorité? In G. Picarel (Ed.), *L'extériorité mise à l'épreuve de l'autre* (pp. 57-67). Paris: L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2022a). *Biographie et formation*. HAL Open Science. <https://hal.science/hal-03912483>
- Delory-Momberger C. (2022b). Se tenir dans la photographie: Une esthétique de l'existence. In F. Soulages & R. Yung Mariano (Eds.), *Existence et photographie* (pp. 161-188). Paris: L'Harmattan.
- Delory-Momberger C. & Bourguignon J.-C. (2020). Médialités biographiques, pratiques de soi et du monde. *Le sujet dans la cité – International Journal of Biographical Research*.

- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dupré la Tour F. (2020). *Pucelle: Volume 1*. Grenoble: Glénat.
- Dupré la Tour F. (2022). *Pucelle: Volume 2*. Grenoble: Glénat.
- Falcinelli R. (2020). *Figure. Come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*. Torino. Einaudi.
- Heller A. (2017). *La memoria autobiografica*. Roma: Castelvechi.
- Panciroli C. (2024). Visual Culture, Image Education, and Post-Digital Innovation: Intersections and Future Directions. *IMG Journal*, 11, pp. 28-43.
- Romano L. (1986). *Romanzo di figure*. Torino: Einaudi.
- Selander S. (2024). Meaning-making and transformative engagement – notes on Gunther Kress's social semiotic and multimodal approach to learning. *Text & Talk*, 44(4), pp. 511-525.
- Tescari V. (2010). Lettura di un'immagine di Lalla Romano. I. L'ulteriorità della parola. *Lettere Italiane*, 62(2), pp. 316-332.

Si scrive con il corpo: la motricità come primo strumento grafico

Cristina Roberta Gallo*, Nicola Lovecchio**

Riassunto: La scrittura è un atto complesso strettamente connesso allo sviluppo corporeo dei bambini. Essa implica l'integrazione di atti cognitivi, percettivi e motori. Il contributo propone un'esperienza di attività motorie finalizzate perché propedeutiche al pregrafismo che segna il passaggio dal movimento al tratto grafico. Si sottolinea la necessità di superare l'erronea ideologia dell'uso esclusivo delle schede prestampate, favorendo un approccio integrato che evidenzia le potenzialità di un lavoro motorio nello sviluppo delle competenze grafiche.

Parole chiave: motricità fine, postura, pregrafismo, infanzia, controllo motorio.

English title: Writing with the body: motricity as the first graphic tool.

Abstract: Writing is a complex act closely connected to children's bodily development. It includes cognitive, perceptual and above all motor skills. The contribution proposes an experience of movement activities as preparatory trails for pregraphism that marks the transition from movement to the graphic trait. The need to overcome the erroneous rationale of using pre-graphic cards exclusively is emphasized to gain opportunity for an approach that highlights the potential of motricity in the development of writing skills.

Keywords: fine motor skills, posture, pregraphism, childhood, motor control.

1 Introduzione

Per molto tempo la scrittura è stata considerata un'abilità esclusivamente cognitiva e linguistica, ignorando il complesso intreccio di processi motori, spaziali e percettivi che in realtà la sottendono (McCutchen, 2000). A seguito del considerevole aumento degli alunni a cui viene diagnosticata la disgrafia (19,5% dei casi di DSA) come dichiarato dai dati epidemiologici (MIM, 2024), si è posta molta attenzione verso questa problematica per cercare di evitarne l'insorgenza o attenuarne le difficoltà a essa associate (AIRIPA, 2023). Negli ultimi anni, quindi, è cresciuta l'attenzione verso i prerequisiti per l'apprendimento della scrittura e, in particolare, per la funzione delle competenze grafomotorie e pregrafiche (Lovecchio *et al.*, 2018; Lovecchio, 2024): a questo riguardo anche la scuola dell'infanzia può

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

** Università di Bergamo. Email: cristinaroberta.gallo@gmail.com

L'articolo è frutto della collaborazione tra Nicola Lovecchio e Cristina Roberta Gallo che hanno contribuito rispettivamente come segue: Nicola Lovecchio ha curato Introduzione e La scrittura come atto motorio; Cristina Roberta Gallo ha redatto Il ruolo della scuola dell'infanzia, Proposte operative, Conclusioni.

ricoprire un ruolo cruciale nel porre le basi per un corretto sviluppo delle competenze grafiche. La proposta è quella di superare – finalmente – l’idea erranea che l’educazione alla scrittura sia compito riservato solo alla/dalla scuola primaria.

Infatti, bisogna sempre più sottolineare che la scrittura è un atto motorio e bisogna riferirsi alla dimensione motoria per orientarsi correttamente verso la prevenzione di future difficoltà scritte. Il pregrafismo, in questo, gioca un ruolo importante (Donnini, 2024) ma non può essere ridotto a semplici esercizi di tracciati (come purtroppo alcuni pensano e fanno svolgere): il pregrafismo deve essere inteso come l’insieme di attività propedeutiche alla scrittura valorizzando la dimensione motoria come *baseline* per l’apprendimento (Lovecchio, 2024). Infatti, mediante il movimento il bambino costruisce la percezione e la consapevolezza del proprio corpo nello spazio, sviluppa il controllo posturale, la coordinazione oculomotoria, la lateralizzazione e la motricità fine: funzioni necessarie per il gesto grafico. L’approccio motorio, quindi, si rivela pertanto essenziale (Glenberg, 2010).

Si propone, quindi, di offrire elementi osservativi per approfondire il legame tra motricità e scrittura riferendosi alla successione tra grafomotricità e pregrafismo nella scuola dell’infanzia. Nei fatti, si vuole evidenziare come un’adeguata progettazione educativa, basata sul movimento, possa favorire un corretto sviluppo delle abilità grafiche e pregrafiche nei bambini. In tal senso, l’obiettivo è quello di offrire un esempio di *buona pratica* e spunti di riflessione su un approccio integrato finalizzato allo sviluppo della scrittura.

② La scrittura come atto motorio

Come introdotto precedentemente, la scrittura rappresenta un’abilità complessa che nasce dall’interazione di processi cognitivi, percettivi e motori (Simonetta, 2014; Angelini, 2023).

La scrittura, essendo un atto complesso (Montessori, 2022), richiede rispetto delle sue peculiarità e delle richieste proprie; cioè deve essere considerata come un vero e proprio atto motorio intenzionale che implica la padronanza di specifiche abilità e competenze: sia di ordine cognitivo sia motorio. L’errore che spesso viene commesso è quello di considerare la scrittura solo per il suo risultato finale mentre, al contrario, il primo aspetto da tenere in considerazione è il processo che sottende la realizzazione del tratto grafico. La scrittura, in altre parole, parte dalla consapevolezza esecutiva dei tracciati, cioè è un atto motorio del pensiero: ogni contenuto scritto esiste perché il sistema-movimento (Gomez Paloma *et al.*, 2016) lo ha creato (Angelini, 2022). Partendo da questo presupposto si intuisce l’importanza di sviluppare molteplici ed indispensabili prerequisiti motori che ne definiscono il *punto di partenza* e che quindi devono raggiungere un alto controllo motorio e poi l’automatizzazione (Endo *et al.*, 1999). Essi sono: coordinazione dell’arto superiore, che permette di apprendere e automatizzare i movimenti in modo rapido e armonico prendendo coscienza del proprio corpo nello spazio;

motricità fine, per controllare i movimenti delle mani e delle dita, ed infine la coordinazione oculo-manuale, cioè la capacità coordinativa specifica dei movimenti degli arti che vengono guidati/supervisionati dalla vista. Queste sono le competenze basilari ma, affinché queste si sviluppino in modo corretto ed efficace, ne sono necessarie altre tra cui: la postura del corpo, la differenziazione kinestesica (che permette di modulare i rapporti segmentari dell'arto superiore) e la gradazione della forza che determinano una prensione efficace ed efficiente (Park, 2013).

Quindi, è lo sviluppo consistente di tutti questi prerequisiti (in modo graduale e progressivo attraverso un processo di interiorizzazione dei pattern di movimento) che garantisce l'acquisizione delle competenze motorie necessarie per il tratto grafico (Berninger *et al.*, 1991).

Il primo livello di strutturazione motoria riguarda, certamente, le abilità motorie grossolane come la coordinazione generale, l'orientamento spaziale e l'equilibrio perché la sperimentazione, l'esperienza e la manipolazione aiuteranno ad affinare *per vie indirette* il controllo dei movimenti della mano e delle dita, la coordinazione occhio-mano, la capacità di dissociare i segmenti corporei per modulare la forza muscolare. Al proposito, è importante sottolineare che la motricità fine (quindi la scrittura) è dipendente dalla motricità globale che ne è propedeutica ma non è possibile scrivere correttamente senza avere sviluppato la motricità fine (Trisciuzzi, 1996) e non è possibile affinare questa se, prima, non si ha una base solida di abilità grosso-motorie.

Quindi, è opportuno sistematizzare un ordine motorio per chiarire come la scrittura sia pienamente un atto motorio complesso e raffinato. La motricità globale è quella che permette al soggetto di padroneggiare e creare le posture e gli arrangiamenti corporei per far sì che l'arto superiore sia nelle condizioni di detensione e nel pieno dei suoi gradi di libertà. Questo permette esperienze continue ed efficaci di motricità fine che costituiscono i prerequisiti per realizzare, con criteri condivisi, tratti e segni ordinati nello spazio (grafomotricità). A questo punto, l'organizzazione di grafemi sempre più strutturati e vincolati diventerà pregrafismo che con la pratica (e gli errori) diventerà un atto motorio di scrittura propriamente detta.

Inoltre, bisogna non dimenticare che la maturazione della motricità è influenzata dall'educazione familiare e scolastica: cioè dalla sommatoria delle infinite stimolazioni e situazioni-problema che la vita relazionale e l'ambiente offrono al sistema-movimento dell'individuo (Gomez Paloma *et al.*, 2016).

③ Il ruolo della scuola dell'infanzia

Come anticipato, le abilità utili alla scrittura iniziano a svilupparsi ben prima dei 6 anni ed è il motivo per cui la scuola dell'infanzia rappresenta il contesto adeguato per la costruzione delle competenze motorie utili ai successivi apprendimenti scolastici. Infatti, nella fascia di età 3-5 anni quando le connessioni sinaptiche iniziano significativi *spruting* (Scher, 1988), la scuola dell'infanzia deve

caricarsi di un ruolo educativo/formativo, centrale/cruciale per lo sviluppo delle competenze necessarie per la scrittura futura.

Il suo compito è quello di mettere il bambino nelle condizioni di sviluppare tutte le abilità utili allo sviluppo corretto della scrittura. Nello specifico, partendo dalla motricità globale, proseguendo con quella fine e terminando con quella pregrafica. Le insegnanti non devono insegnare a scrivere per come viene comunemente inteso, bensì devono insegnare ad affinare tutte le competenze necessarie a sostenere una futura scrittura fluida e leggibile: quindi partendo dal corpo e dal movimento del bambino piuttosto che da schede proposte unicamente ai bambini di 5 anni.

Un percorso grafomotorio e pregrafico deve essere progettato per tutte le fasce di età presenti nella scuola dell'infanzia: con i bambini di 3 anni si dovrebbero privilegiare attività di movimento, coordinazione globale ed equilibrio, con quelli di 4 anni attività manuali per la coordinazione oculo-manuale e la precisione; mentre con i più grandi si possono proporre attività specifiche di pregrafismo tenendo – però – le schede solo come ultima tappa.

Risulta fondamentale proporre attività che favoriscano lo sviluppo motorio in modo naturale e non anticipatorio: percorsi motori, giochi di movimento, giochi di attenzione, attività di manipolazione e l'uso di strumenti diversi permettono al bambino di sviluppare abilità per la scrittura (Venturelli, 2004), senza imporre necessariamente precoci esercizi formali di scrittura.

I bambini non imparano a scrivere soltanto colorando o completando schede: il bambino non può imparare a scrivere senza essere competente (anche in modo inconscio) sulla dissociazione kinestesica e sulla modulazione della forza che permettono di realizzare adeguate sequenze di atti motori fluidi e coordinati e quindi di realizzare un corretto gesto grafico. Per questo motivo, ogni insegnante dovrebbe essere adeguatamente formato, per un'operatività da *precursore*.

④ Proposte operative

L'obiettivo è stato quello di osservare gli effetti di un percorso integrato di motricità e pregrafismo sulle competenze grafomotorie nei bambini, proponendo una metodologia più coerente con la natura ludica e la crescita del bambino.

Il progetto ha avuto una durata di sedici incontri di circa un'ora realizzati in tre mesi. In questi mesi è stato realizzato con i bambini un percorso grafomotorio graduale con attività diverse ma propedeutiche: dagli esercizi di motricità globale si è passati a quelli di motricità fine, proseguendo con alcuni più specifici di pregrafismo e – coerentemente con quanto dichiarato in precedenza – concludendo attraverso il completamento di schede prestampate.

Alla base del progetto c'è stata la volontà di realizzare un laboratorio graduale e motivante, affinché suscitasse interesse e divertimento nei bambini. Sono state attuate diverse metodologie: percorsi motori, giochi di coppia, attività con la musica, giochi di coordinazione, attività di manipolazione, di concentrazione, di



precisione e di cucito. Sono stati utilizzati anche materiali diversi: farina, tempera, punteruoli, pinzette, aghi, matite, carte di diverso spessore e colle.

Di seguito alcuni esempi di attività per lo sviluppo della motricità (tabella 1) e di pregrafismo (tabella 2) che sono state svolte all'interno di un laboratorio grafomotorio come progetto educativo realizzato con sei bambini di 5 anni in una sezione di scuola dell'infanzia. Per coerenza è stato progettato in linea progressiva: prima le attività per la motricità (globale e fine) e poi quelle per il pregrafismo. Tutti gli esercizi sono stati proposti in forma ludica perché il gioco è una forma di apprendimento attraverso cui il bambino consolida le sue strutture elementari preparandosi alle fasi successive della vita (Lovecchio, 2021).

Competenza	Attività pratiche
Equilibrio dinamico	Saltare, camminare e sedersi al segnale. Seguire percorsi con andature diverse.
Equilibrio statico	Stare in equilibrio su un piede mentre un compagno perturba delicatamente. Bloccare la postura come statue in al fermo della musica.
Combinazione motoria	Camminare battendo le mani. Saltare e afferrare la palla.
Abilità visuo-percettive	Riprodurre sequenze con mattoncini.
Lateralizzazione	Muoversi seguendo le indicazioni (avanti-indietro, destra-sinistra).
Coordinazione oculo-manuale	Travasi con pinzetta. Realizzazione di braccialetti e collane.

Tabella 1: Esercitazioni per lo sviluppo della motricità grossolana e fine.

Competenza	Attività pratiche
Modulazione della forza	Far rimbalzare palle di diverso materiale/peso. Accartocciare fogli di diverso spessore. Manipolare materiali diversi.
Controllo della prensione	Disegnare su fogli di diverso spessore. Usare strumenti grafici diversi.
Postura e coordinazione	Attività grafiche su piani diversi (verticale, orizzontale, a terra).
Pre-scrittura	Tracciare linee su sabbia o farina. Tagliare sagome con il punteruolo. Incollare pezzi di carta seguendo una direzione data.

Tabella 2: Esercitazioni per lo sviluppo della motricità fine e il controllo motorio.

Ogni fase del progetto è stata organizzata al fine di sviluppare o affinare diverse competenze che di seguito vengono presentate.

Prima fase (motricità globale): equilibrio statico e dinamico, combinazione motoria, ritmo, lateralizzazione e dominanza laterale.

Seconda fase (motricità fine): controllo muscolare fine, coordinazione oculomaneale e oculo-spaziale, precisione dei movimenti, concentrazione, postura abbinata alla prensione.

Terza fase (pregrafismo): forme pre-scrittore, movimento fluido degli arti superiori, direzionalità gestuale, concentrazione, postura-impugnatura, modulazione della pressione, percezione e discriminazione dello spazio grafico, tracciati controllati per precisione e coordinazione spazio-temporale.

Oltre all'osservazione diretta di aspetti come la prensione e la postura, per osservare i possibili cambiamenti dei bambini è stato documentato l'*outcome* grafico tra il prima e il dopo. In questa attività è stato chiesto ai bambini, per due volte, di ricopiare alcune forme "simil lettere" (fig.1) sui propri fogli A3, nello stesso ordine e con gli stessi colori.



Figura 1: Esempio delle figure simil lettere proposte ai bambini.

In particolare, la prima volta tracciando una forma per ogni foglio su diversi fogli A4 mentre la seconda volta tutte su un unico foglio A3. Di seguito vengono mostrati gli *outcome* iniziali (figg. 2-7) dove si osservano (a puro titolo qualitativo): difficoltà nella gestione dello spazio, tracciati disordinati, difficoltà nella regolazione della proporzione e della grandezza dei segni rispetto allo spazio a disposizione.

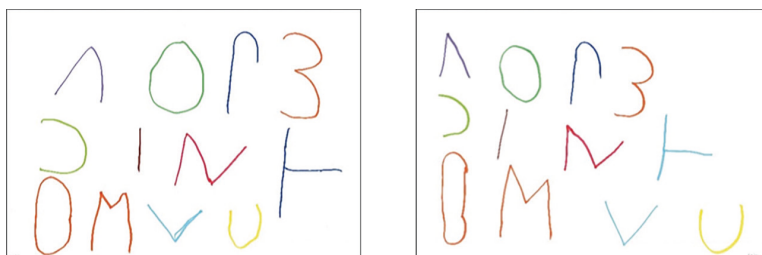


Figura 2: Tracce iniziali del bambino 1.



Figura 3: Tracce iniziali del bambino 2.

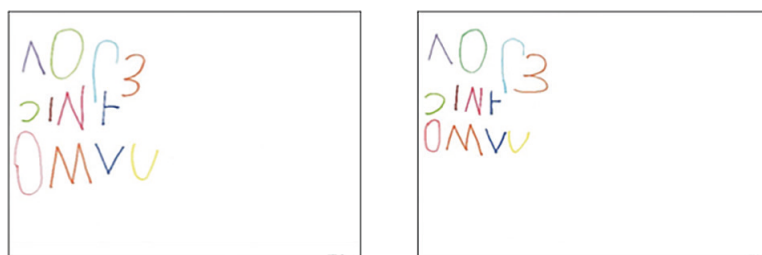


Figura 4: Tracce iniziali del bambino 3.

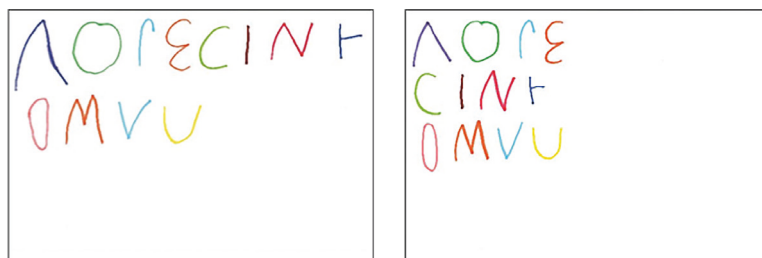


Figura 5: Tracce iniziali del bambino 4.



Figura 6: Tracce iniziali del bambino 5.



Figura 7: Tracce iniziali del bambino 6.

Al termine degli incontri i bambini hanno ri-eseguito la prova grafica, così da verificare le prestazioni grafomotorie. Rispetto alla prova iniziale, per evitare effetti o bias da memorizzazione, sono stati modificati l'ordine e il colore delle forme. Nelle immagini che seguono (figg. 8-13) gli *outcome* grafomotori.

Dall'osservazione qualitativa (tipica dell'azione del docente che osserva fogli e quaderni dei discenti) dei tratti finali sono emersi elementi a sostegno di miglioramenti grafomotori/pregrafici: coordinazione spazio-temporale (miglior gestione e organizzazione dello spazio grafico), maggior controllo della modulazione dimensionale (miglior regolazione della proporzione e della grandezza delle forme tracciate), più precisione, ordine dei lavori e dei tracciati. Inoltre, dall'osservazione diretta – evidentemente non documentabile se non con registrazioni video – sono emerse posture e prensioni più adeguate e tratti più sicuri (quest'ultimo non documentabile).



Figura 8: Tracce finali del bambino 1.



Figura 9: Tracce finali del bambino 2.



Figura 10: Tracce finali del bambino 3.

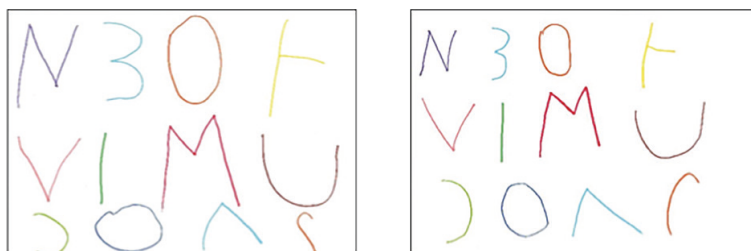


Figura 11: Tracce finali del bambino 4.



Figura 12: Tracce finali del bambino 5.

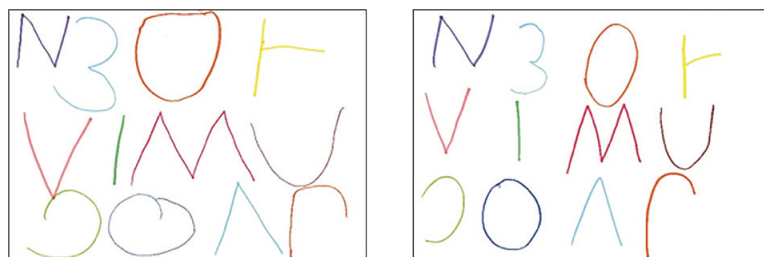


Figura 13: Tracce finali del bambino 6.

5 Conclusioni

Le premesse teoriche e l'esperienza educativa proposta suggeriscono che la scrittura debba essere considerata da un punto di vista corporeo-motorio. Attività focalizzate sullo sviluppo motorio e il controllo motorio hanno avuto, infatti, effetti positivi sulle competenze grafiche dei bambini. L'osservazione/confronto a livello qualitativo dei pannelli realizzati prima e dopo il laboratorio grafomotorio forniscono riscontro positivo verso un'ipotesi didattica non casuale ma ponderata.

Si può confermare che un corretto lavoro pregrafico debba necessariamente partire dal movimento e che le schede prestampate non devono rappresentare l'unico strumento principale ma un supporto finale. Infatti, la progettualità proposta è un piccolo contributo atto a sensibilizzare e a orientare gli insegnanti verso pratiche di pregrafismo più consapevoli e coerenti perché è mediante attività ludico-motorie che il bambino prende consapevolezza del foglio, dello spazio grafico, del modo in cui organizzarlo, delle linee e di tutti i grafemi che diventano simboli.

In tal senso è la scuola dell'infanzia ad avere un ruolo fondamentale: è suo il compito di preparare i bambini alla scrittura, accompagnandoli all'acquisizione delle abilità necessarie, sia motorie sia grafiche, e auspicabilmente riconoscendo anche segnali precoci di difficoltà grafo-scrittoriale. Questo comporta, inevitabilmente, la necessità di maggiore attenzione e investimento nella formazione dei docenti, affinché acquisiscano competenze per progettare percorsi educativi che mettano al centro il corpo del bambino come base per l'apprendimento grafico.

Riferimenti bibliografici

- AIRIPA (2023). *Indicazioni cliniche per la diagnosi e l'intervento sulla Disgrafia evolutiva / Disturbo evolutivo della scrittura. Documento AIRIPA aggiornato con riferimento alle Linee guida ISS 2021-22.*
- Angelini V. (2022). Educare il gesto grafico: la riscoperta di una didattica funzionale all'apprendimento della scrittura manuale. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 2, pp. 43-52.

- Angelini V. (2023). Educare il corpo per imparare a scrivere. *MIZAR*, vol. 18, pp. 41-54.
- Berninger V.W., Mizokawa D., Bragg R. (1991). Theory-based Diagnosis and Remediation of Writing Disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, pp. 57-79.
- Donnini G. (2024). Educare il gesto grafico alla scuola dell'infanzia per l'apprendimento dello stampato maiuscolo. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6, pp. 65-72.
- Endo H., Kizuka T., Masuda T., Takeda T. (1999). Automatic activation in the human primary motor cortex synchronized with movement preparation. *Cognitive Brain Research*, 8, pp. 229-239.
- Glenberg A.M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, pp. 586-596.
- Gomez Paloma F., 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, pp. 326-341.
- 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, pp. 305-314.
- Lovecchio N. (2021). *Apprendere giocando. Educazione motoria nella scuola primaria*. Milano: Carabà.
- Lovecchio N. (2024). Kinesis e grafia: la performance dello scrivere. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 5, pp. 11-23.
- McCutchen D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, pp. 13-23.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023*.
- Montessori M. (2022). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Park S. (2013). Comparison of muscle activation during dominant hand wrist flexion when writing. *Journal of Physical Therapy Science*, 25, pp. 1529-1531.
- Scher M.S. (1988). Ontogeny of EEG-sleep from neonatal through infancy periods. *Sleep*, 11, pp. 438-447.
- Simonetta E. (2014) (a cura di). *Il corpo che apprende: per una nuova teoria dei DSA*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis Edizioni.
- Trisciuzzi L. (1996). *L'attività formativa nella scuola dell'infanzia*. Firenze: Giunti & Lisiani.
- Venturelli A. (2004). *Dal gesto alla scrittura*. Milano: Mursia.

La scrittura come officina dell'identità: narrazioni di formazione e creatività riflessiva nei futuri insegnanti della scuola primaria

Marianna Capo*

Riassunto: Il presente contributo esplora il rapporto tra pedagogia della creatività, pratiche narrative e formazione iniziale degli insegnanti, assumendo la scrittura come un'officina in cui identità professionale e riflessività prendono forma in modo poliedrico e transdisciplinare. Lo studio si basa su un laboratorio di auto-narrazione svolto con 55 studenti del corso di Scienze della Formazione Primaria, nel quale le categorie filosofiche di Ricœur (1990) *Idem* e *Ipse* sono state tradotte in dispositivi di scrittura riflessiva, capaci di sostenere processi di rielaborazione personale e professionale. Dai risultati, ottenuti mediante un approccio fenomenologico-ermeneutico (Mortari, 2003; Van Manen, 1990), emerge un significativo incremento nella consapevolezza del proprio ruolo educativo (rilevato tramite scale Likert, media 4,57/5) e nella capacità di trasformare i limiti percepiti in risorse didattiche. Lo studio dimostra come l'atto creativo del narrarsi si configura non come un esercizio autoreferenziale, ma come pratica di cura di sé e di progettazione etica, fondamentale per la resilienza e la tenuta pedagogica dei futuri docenti. In conclusione, il presente lavoro di ricerca indica l'urgenza di integrare nei percorsi universitari laboratori di scrittura manuale e riflessiva, in grado di accompagnare gli studenti a sviluppare una maturità professionale capace di abitare la complessità educativa del XXI secolo.

Parole chiave: pedagogia della creatività, narrazione, formazione docenti, scrittura a mano, identità professionale.

English title: Writing as a Workshop of Identity: Formative Narratives and Reflective Creativity in Future Primary School Teachers.

Abstract: This paper explores the relationship between creativity pedagogy, narrative practices, and initial teacher training. It views writing as a workshop in which professional identity and reflexivity emerge in multifaceted, transdisciplinary ways. The analysis is based on a self-narrative workshop conducted with 55 Primary Education students, in which the philosophical categories of "*Idem*" and "*Ipse*" (Ricœur, 1990) were translated into reflective writing exercises capable of supporting processes of personal and professional re-elaboration. Results obtained through a phenomenological-hermeneutic approach (Mortari, 2003; Van Manen, 1990) reveal a significant increase in awareness of one's educational role (measured using Likert scales, mean 4.57/5) and the ability to transform perceived limitations into teaching resources. The study demonstrates that the creative act of self-narration is not self-referential, but rather a form of self-care and ethical planning that is fundamental to the resilience and pedagogical stamina of future teachers. In conclusion, this research highlights the urgent need to integrate reflective and handwritten writing workshops into university curricula to guide students in developing professional maturity suited to navigating the educational complexities of the 21st century.

Keywords: pedagogy of creativity, narrative, teacher education, handwriting, professional identity.

* Università Mediterranea di Reggio Calabria. Email: marianna.capo@unirc.it

1 Introduzione

Il XXI secolo è attraversato da un paradosso evidente: mentre la digitalizzazione pervasiva sembra relegare la scrittura manuale a un retaggio del passato, sul piano pedagogico cresce l'urgenza di recuperare il valore formativo del gesto grafico. La crisi della grafia non riguarda soltanto la perdita di una competenza motoria, ma investe un'intera ecologia del pensiero, perché viene meno il tempo di latenza cognitiva che permette alla mente di sedimentare, rielaborare, interiorizzare. La scrittura a mano impone una lentezza che gli strumenti digitali tendono a comprimere (Mangen & Velay, 2010), attivando circuiti neurali specifici legati alla memoria, alla concentrazione e alla costruzione del significato (Berninger & Wolf, 2016). Nella formazione dei docenti, questa riscoperta assume una valenza non solo didattica, ma anche antropologica e politica: tornare alla penna significa riappropriarsi della traccia di sé, a un gesto che mette in relazione corpo, pensiero e identità personale. Il laboratorio di Pedagogia Sociale si colloca proprio in questo "vuoto" generato dall'accelerazione digitale, offrendo agli studenti uno spazio in cui la scrittura (di sé) recupera la sua dimensione somatica, capace di contrastare la fluidità dell'identità contemporanea e sostenere processi di radicamento, consapevolezza e cura di sé.

Il presente contributo si propone di indagare la scrittura nella sua natura di "materia poliedrica", accogliendo la sollecitazione della *Call for Papers* verso una prospettiva inter- trans- ed eco-disciplinare. Superando la visione riduttiva che confina la scrittura a un esercizio ortografico o sintattico, l'indagine si addentra nel vissuto di 55 studenti per mostrare come l'atto dello scrivere agisca da prisma, capace di riflettere e rifrangere le molteplici dimensioni dell'essere e del formarsi. In questa prospettiva, la scrittura appare innanzitutto come fenomeno neuropsicologico, in cui il gesto grafico non è un semplice *output* motorio, ma l'innescio di processi riflessivi profondi. A ciò si intreccia la dimensione fenomenologica, in cui l'incontro degli studenti con la "carta bianca" diventa esperienza esistenziale, spazio di libertà e, al contempo, di responsabilità verso la propria storia. Infine, emerge la valenza relazionale della narrazione, intesa come dispositivo capace di riconfigurare la percezione di sé in funzione del futuro incontro con il gruppo-classe. L'analisi dell'esperienza degli studenti mira a dimostrare come la scrittura possa rappresentare un vero e proprio "ecosistema" formativo, un territorio in cui la mano che traccia il segno e la mente che immagina l'identità docente operano in una sinergia indissolubile. Da questa premessa prende forma la tesi centrale del contributo: la narrazione del proprio percorso formativo non va intesa come un esercizio di memoria o una ricostruzione autobiografica fine a sé stessa, ma come un autentico atto di creatività pedagogica. È attraverso tale operazione creativa che l'esperienza vissuta si emancipa dalla sua frammentarietà e si trasforma in sapere professionale. Narrare il proprio divenire maestri significa, in ultima analisi, praticare un'ermeneutica attiva capace di convertire la biografia in risorsa didattica, dotando i futuri docenti della maturità riflessiva necessaria per abitare la complessità educativa contemporanea (Schön, 1983).

In questa prospettiva, la creatività non coincide con il “creare dal nulla”, ma con la ristrutturazione concettuale dell’esperienza vissuta (Mezirow, 2003). Quando lo studente trasforma la propria storia in racconto, attraverso le lenti di Ricœur (1990), compie un gesto creativo: seleziona frammenti di passato (*Idem*) e li ricompone alla luce di una promessa etica (*Ipse*). In questo processo, l’esperienza muta e informe diventa sapere professionale. Un limite soggettivo, come la timidezza o la paura del fallimento, può essere riletto creativamente come risorsa didattica o come tratto da modulare. In definitiva, l’auto-narrazione è il dispositivo che permette al futuro insegnante di smettere di subire la propria storia e iniziare a progettarla come atto educativo consapevole.

② Pedagogia della creatività e scrittura narrativa come strumento di auto-formazione

La creatività, nel quadro teorico di questa ricerca, non viene intesa come un talento innato né come un lampo di ispirazione, ma come un processo di ristrutturazione concettuale. L’incontro tra pedagogia e creatività permette di considerare la scrittura come una materia in continua trasformazione, mai definitivamente compiuta. In questa direzione, essere creativi significa saper istituire nuove connessioni tra i dati frammentari dell’esperienza vissuta, dando una forma rinnovata al proprio passato, invece di inventare storie fantastiche. Attraverso il filtro delle categorie ricœuriane (1990), lo studente compie un atto creativo quando trasforma la rigidità dell’*Idem* (“sono fatto così”) nella plasticità dell’*Ipse* (“posso promettere di essere diverso”). Si tratta di una creatività epistemica, una riorganizzazione del sapere di sé che orienta in modo nuovo l’azione educativa. La dimensione narrativa occupa un ruolo centrale nei processi educativi, perché è lo strumento che consente allo studente di trasformare l’esperienza in conoscenza di sé. La scrittura, in questo senso, si configura come un dispositivo di auto-formazione: un luogo in cui il soggetto rilegge la propria storia, ne seleziona i passaggi significativi e li ricompone in una trama dotata di senso (Cambi, 2007). Non si tratta di un semplice esercizio di stile autobiografico, ma di un lavoro interpretativo che permette di riconoscere continuità e discontinuità del proprio percorso, di dare nome alle fragilità e di individuare le risorse che emergono dal vissuto. La narrazione diventa così un atto riflessivo che sostiene lo sviluppo dell’identità professionale, perché consente ai futuri insegnanti di comprendere come la propria biografia influenzi il modo di abitare la relazione educativa. Attraverso il gesto grafico, il vissuto si trasforma in sapere formativo, capace di orientare scelte, atteggiamenti e pratiche didattiche. Questa prospettiva trova un fondamento solido nel pensiero di Bruner (1986; 1991), in particolare nella distinzione tra pensiero paradigmatico e pensiero narrativo. Se il primo ricerca la verità universale e la spiegazione logico-scientifica, è il pensiero narrativo a farsi carico della ricerca del senso, esplorando le intenzioni, le emozioni e le vicende umane (Ricœur, 1983-

1985). Per lo studente, dunque, narrare non significa riportare una semplice cronaca, ma compiere un'operazione cognitiva complessa volta alla costruzione di "mondi possibili" (Bruner, 1986). In questi scenari narrativi, il futuro insegnante può mettere alla prova la propria identità professionale, simulando scelte pedagogiche e risposte emotive prima ancora che queste trovino spazio nella realtà dell'aula. A questa costruzione di mondi si affianca la necessità di uno sguardo profondo sul sé, che trova in Demetrio (1995) uno dei principali interpreti della scrittura come pratica di auto-analisi e cura. Per Demetrio (1995; 2000), l'esperienza della scrittura autobiografica innesca una sorta di "bilocazione cognitiva": nel momento in cui si racconta, lo studente sperimenta la possibilità di diventare "altro da sé" pur rimanendo ancorato alla propria identità. Questo sdoppiamento è pedagogicamente fecondo, giacché consente di guardarsi dall'esterno, oggettivando fatiche, limiti e pregiudizi che altrimenti rimarrebbero latenti. La scrittura diventa così il crocevia in cui l'esperienza "muta" – quel vissuto grezzo e non ancora elaborato – subisce una metamorfosi e si trasforma in esperienza pensata. È in questo spazio di riflessività che prende forma il sapere professionale: una sapienza che non si apprende dai manuali, ma che emerge dalla capacità di tradurre la propria biografia in una risorsa didattica consapevole e governabile. Per rendere operativa la complessa architettura del Sé ricœuriano all'interno del laboratorio, è stata predisposta una traduzione pedagogica delle categorie di medesimezza e ipseità, come sintetizzato nella Tabella 1.

Concetto di Ricœur	Definizione filosofica.	Traduzione pedagogica nel testo	Dispositivo di scrittura usato
<i>Idem</i> (medesimezza)	Ciò che non muta nel tempo (es. carattere, abitudini, patrimonio genetico e storico-culturale).	La "preistoria grafica", le memorie scolastiche, i tratti caratteriali consolidati (es. timidezza, testardaggine).	<i>Ancora</i> : recupero del vissuto e della memoria somatica del gesto grafico.
<i>Iipse</i> (ipseità)	La dimensione del Sé che aprendosi al cambiamento e alla promessa diviene identità come progetto etico verso l'altro.	La "tensione trasformativa" generata dal volersi vedere come maestri con la conseguente responsabilità per il progetto educativo futuro.	<i>Bussola</i> : progettazione dell'identità professionale e promessa etica.

Tabella 1: Sintesi della dialettica tra *Idem* e *Iipse* nella formazione iniziale dei docenti.

③ Il gesto grafico-espressivo: il legame tra mano, mente e memoria nelle storie di apprendimento

Riprendendo la suggestione della *Call* sulla centralità della scrittura a mano, il laboratorio ha posto al centro dello studio il legame indissolubile e “carnale” tra corpo e pensiero, assumendo il gesto grafico come luogo privilegiato di incontro tra dimensione somatica e riflessione pedagogica. In questa prospettiva, la scrittura manuale non è stata considerata come un mero *output* motorio o come una tecnica di trascrizione, ma come un processo di cognizione incarnata (*embodied cognition*), in cui l'azione fisica del tracciare il segno partecipa attivamente alla costruzione del significato (Shapiro, 2011). La mano non esegue soltanto, ma interpreta, seleziona e modula, diventando parte integrante del pensare. Il rapporto tra mente e mano si declina anzitutto attraverso la categoria della lentezza (Honoré, 2004). A differenza della rapidità modulare del digitale, la scrittura manuale impone un tempo di esecuzione che rispetta i ritmi biologici della riflessione. La “resistenza” della materia, data dalla penna che indice la carta e l'inchiostro che si deposita, costringe lo studente a una sosta cognitiva, a una scelta ponderata del lessico e a una sintassi che si fa progressivamente più densa, sia sul piano emotivo sia su quello semantico. Tracciare le lettere diventa così un atto di presenza a sé stessi: la mano che esita, cancella o calca il segno è testimone diretto della fatica e della cura di un pensiero che sta prendendo forma.

Un passaggio cruciale del laboratorio è stato dedicato alle storie di apprendimento, in cui gli studenti sono stati invitati a riattivare le proprie memorie somatiche legate all'imparare a scrivere, ciò che abbiamo definito l'identità *Idem*. Recuperare il ricordo del gesto grafico infantile – la tensione delle dita, il profumo della carta, la paura dello sbaffo di inchiostro – non è stato un esercizio nostalgico, ma una strategia di attivazione empatica. Rivivere la propria “preistoria grafica” permette ai futuri insegnanti di comprendere, per via riflessiva e sensoriale, le sfide e le resistenze che incontreranno nei loro futuri alunni, richiamando l'esperienza stessa dell'infanzia alla conquista della parola scritta (Bing, 1977). La memoria del corpo diventa così una risorsa didattica: chi ricorda la fatica del proprio apprendere è più attrezzato per accompagnare l'altro nel medesimo sforzo. In questa cornice, la scrittura manuale funge da mediatore privilegiato tra l'interiorità e il mondo esterno. La carta non è un semplice supporto, ma il terreno fisico e materico su cui la “materia poliedrica” della creatività prende corpo. È nel contatto tra l'inchiostro e la fibra del foglio che il progetto etico del docente si stabilizza, uscendo dall'astrazione del desiderio per farsi identità professionale scritta, visibile e, per questo, impegnativa. La “firma” del sé, che conclude l'esercizio, sigilla questa sinergia indissolubile tra la mente che progetta e la mano che testimonia, restituendo allo studente la consapevolezza di un gesto che è insieme cognitivo, corporeo e formativo.

4 Il corpus dei dati: biografie formative degli studenti di Scienze della Formazione Primaria

Il corpus documentale su cui si fonda questa indagine è costituito dalle auto-narrazioni prodotte da 55 studenti e studentesse del secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, raccolte nell'ambito delle attività laboratoriali di Pedagogia Sociale. La scelta di questo specifico *target* non risponde a un criterio meramente descrittivo, ma a una precisa intenzionalità formativa: questi futuri insegnanti si trovano in quella che l'antropologia definirebbe una "fase liminale", un passaggio di soglia in cui l'identità di discente inizia a trasformarsi in identità professionale. Collocati a metà del loro percorso universitario, gli studenti abitano uno spazio intermedio in cui la teoria pedagogica smette di essere un repertorio astratto di concetti e inizia a confrontarsi con la prefigurazione della responsabilità educativa. È un momento critico e generativo allo stesso tempo perché la dimensione etica della professione emerge con maggiore nitidezza, mentre il vissuto personale inizia a essere interrogato come una risorsa formativa. In questa condizione di transizione, la scrittura narrativa si offre come strumento privilegiato per esplorare tale metamorfosi identitaria, permettendo di osservare come i soggetti rielaborino il proprio rapporto con l'apprendimento, con la cura e con l'idea stessa di diventare insegnanti (Biffi, 2010). Il materiale testuale, denso e variegato, è stato generato attraverso un dispositivo di scrittura articolato in tre movimenti sequenziali:

- il primo, l'*Ancora*, invitava a un recupero della medesimezza corporea attraverso l'*incipit*: "*Ripenso alla mia mano bambina: la fatica o il piacere di tracciare i primi segni erano...*";
- il secondo, la *Bussola*, apriva alla progettualità dell'*Ipse* con la consegna: "*Guardando al mio futuro in aula, la promessa etica che scelgo di scrivere è...*";
- il terzo, la *Sintesi*, chiedeva di annodare i due poli: "*Tra la mano che ero e il docente che sarò, il filo rosso della mia formazione è...*". Tali *incipit* sono stati formulati per attivare una forma di "bilocazione cognitiva" (Demetrio, 1995), permettendo al soggetto di osservarsi contemporaneamente come scrivente del presente e protagonista del passato o del futuro, oggettivando così il proprio vissuto.

Piuttosto che una scelta puramente procedurale, questa scansione ha dato forma a un vero e proprio dispositivo pedagogico nell'accezione di Massa (1992; 1997). Nella visione dell'autore, l'atto formativo non si esaurisce nell'astrazione teorica, ma prende corpo nella predisposizione materiale del *setting*: un'organizzazione calibrata di tempi, spazi, corpi, oggetti e simboli. In quest'ottica, il supporto cartaceo, il tratto manuale, la sosta cognitiva e gli stimoli narrativi hanno costituito la struttura concreta di un ambiente capace di far affiorare i livelli latenti, emotivi e simbolici che sostengono la postura docente. Il laboratorio è diventato così uno spazio d'indagine orientato alla de-costruzione e alla ri-significazione

dell'esperienza vissuta. Le narrazioni raccolte non si configurano come semplici resoconti, ma sono trame complesse che intrecciano due filoni fondamentali, entrambi essenziali per comprendere la costruzione dell'identità professionale. Il primo filone riguarda la comparsa delle memorie scolastiche e familiari, intese come radicamento del Sé nel passato. La scrittura permette di recuperare il legame con il proprio vissuto grafico e relazionale: gli studenti rievocano l'impatto delle figure adulte nel loro apprendimento, riconoscendo come la mano che scrive oggi porti ancora i segni, le fatiche e le scoperte dei primi tratti tracciati sui banchi di scuola. Questa dimensione retrospettiva non rappresenta un esercizio nostalgico, ma una ricognizione necessaria delle fondamenta del proprio carattere, ciò che Ricœur definirebbe l'identità *Idem*. Attraverso questo ritorno alle origini, gli studenti hanno potuto osservare come le prime esperienze di apprendimento continuo a modellare il loro modo di percepire la relazione educativa. Il secondo filone apre invece a una riflessione etica e valoriale più ampia, in cui la scrittura manuale agisce come catalizzatore per lo sviluppo della propria missione educativa. Attraverso il dispositivo della "Bussola", gli studenti hanno dato forma a desideri, principi e promesse, definendo non tanto "cosa faranno", quanto "chi vogliono essere" nell'incontro con l'altro. La scrittura diventa così un luogo di progettazione identitaria, in cui la dimensione professionale si intreccia con quella personale, generando un orientamento etico che procede e sostiene la pratica didattica. Ne risulta un archivio di vere e proprie "storie di formazione", che testimoniano la fatica e la bellezza di darsi un nome e un senso nel caos dell'esperienza. Il *corpus* non restituisce quindi dati freddi, ma frammenti di un'umanità in divenire, dove la parola scritta diventa il luogo fisico in cui la teoria pedagogica si incarna in un progetto di vita consapevole. La scrittura stabilizza la materia poliedrica dell'esperienza, trasformandola in un'identità professionale più solida, riflessiva e capace di assumere responsabilità.

5 Metodo di analisi: l'approccio fenomenologico-ermeneutico tra dati e significati

Il trattamento dei materiali raccolti ha richiesto una metodologia capace di rispettare la natura profonda, soggettiva e stratificata delle narrazioni. Pertanto, è stato adottato un approccio fenomenologico-ermeneutico, in continuità con l'impianto teorico di Ricœur (1983-1985) e con le prospettive di Mortari (2003) e Van Manen (1990). Tale cornice consente di considerare il testo non come un insieme di unità da scomporre, ma come un'esperienza di senso che si offre all'interpretazione. In questa prospettiva, l'analisi si è configurata come un esercizio di ascolto attento dei testi, volto a cogliere il modo in cui ciascuno studente articola la propria traiettoria esistenziale e professionale. Il metodo ermeneutico permette infatti di assumere il testo come un "mondo" in cui il ricercatore entra per comprendere come il soggetto narra sé stesso e come, attraverso tale narrazione, co-

struisce la propria realtà. La distinzione ricœuriana tra identità *Idem* e *Ipse* non è stata richiamata come categoria teorica astratta, ma come lente interpretativa utile a riconoscere, nei racconti, il dialogo tra continuità biografica e tensione verso un sé in divenire, inserendosi pienamente nel filone internazionale della ricerca biografica applicata all'educazione (Delory-Momberger, 2021). L'approccio fenomenologico-ermeneutico ha dunque guidato l'intero processo analitico, orientando l'attenzione non solo a ciò che viene detto, ma al modo in cui viene detto: alle scelte lessicali, ai silenzi, alle immagini ricorrenti, ai gesti evocati. L'obiettivo non era classificare i testi, ma comprendere come gli studenti attribuiscono significato alle proprie esperienze formative e come tali significati contribuiscono alla costruzione della loro identità professionale. L'indagine si è articolata su due livelli complementari, integrando il rigore della rilevazione quantitativa con la profondità dell'esegesi qualitativa secondo un approccio *Mixed Methods* (Creswell & Creswell, 2018). Questa doppia prospettiva ha permesso di cogliere sia l'efficacia percepita del dispositivo narrativo sia la qualità formativa dei significati emersi nei testi. Il primo livello ha previsto un'analisi quantitativa descrittiva (Trincherò, 2002), finalizzata a valutare la comprensione dei costrutti teorici e l'impatto formativo del laboratorio. La scala Likert a 5 punti (da 1 = *completamente in disaccordo* a 5 = *completamente d'accordo*) è stata appositamente costruita per rilevare tre macro-aree di interesse: la prima legata alla dimensione teorico-concettuale (Item 1: "*Ho compreso a livello operativo le categorie filosofiche di Idem e Ipse applicate alla mia formazione*"); la seconda mirata all'autoconsapevolezza emotiva e didattica (Item 2: "*Il dispositivo di scrittura mi ha permesso di riconoscere e ri-semantizzare i miei limiti e le mie risorse*"); la terza incentrata sulla proiezione professionale (Item 3: "*Ritengo che la riflessività narrativa sia utile per lo sviluppo del mio futuro ruolo di docente*"). I dati, raccolti tramite scale Likert costruite secondo i criteri classici di misurazione degli atteggiamenti (Lucisano e Salerni, 2002), hanno restituito indicatori significativi: la comprensione dei costrutti filosofici cardine (la dialettica tra *Idem* e *Ipse*) ha raggiunto una media di 4,22/5, confermando la capacità del dispositivo narrativo di rendere accessibili e operative categorie filosofiche complesse. Ancor più rilevante è il dato relativo all'impatto percepito dell'attività sul futuro ruolo docente, con una media di 4,55/5, a conferma di come gli studenti riconoscano nella riflessività narrativa un pilastro fondamentale della propria professionalità. L'efficacia della trasposizione delle categorie ricœuriane in dispositivi di scrittura trova riscontro nei dati raccolti, come illustrato nella Tabella 2.

Categoria ricœuriana	Funzione nel laboratorio	Obiettivo formativo	Risultato rilevato (media likert)
Identità narrativa	Sintesi tra <i>Idem</i> e <i>Iipse</i> .	Trasformare il vissuto "muto" (esperienza grezza) in sapere professionale riflessivo.	4,55/5 (Utilità professionale percepita)
Dialettica tra i poli	Confronto tra passato (Ancora) e futuro (Bussola).	Sviluppare la capacità di ri-semantizzare i limiti personali come risorse didattiche.	3,76/5 (Riconoscimento risorse e limiti)
L'IPSE come Promessa	La firma finale e la sintesi del progetto.	Stabilizzare l'impegno etico del futuro docente verso la comunità educante.	4,22/5 (Comprensione dei costrutti filosofici)

Tabella 2: Corrispondenza tra categorie ricœuriane, dispositivi di scrittura e riscontri quantitativi (medie Likert).

L'asse portante della ricerca risiede nel secondo livello metodologico, focalizzato sull'analisi qualitativa del contenuto. Oltrepassando la semplice schedatura descrittiva delle risposte aperte, l'indagine ha adottato un protocollo induttivo basato sui criteri di scomposizione e categorizzazione concettuale delineati da Saldaña (2021), orientandosi così verso la dimensione latente dei significati. In quest'ottica, il processo analitico ha consentito di enucleare le "tensioni produttive", ossia i segmenti testuali in cui affiorano polarità apparentemente antitetiche: il contrasto tra memoria passata e attesa futura, l'oscillazione tra ostacolo percepito e risorsa potenziale, o lo scarto tra identità attuale e prospettica. Ben lungi dal costituire un'*impasse* discorsiva, tali fratture narrative denotano un effettivo "lavoro del pensiero". In questi snodi, infatti, il partecipante rielabora dinamicamente la complessità della propria esperienza, convertendo la frizione interna in un processo di riflessione e attribuzione di nuovo senso. L'analisi ha fatto emergere ricorrenze semantiche significative, come autenticità, pazienza, ascolto e responsabilità, trattate non come semplici occorrenze lessicali, ma come indicatori di senso, capaci di illuminare il processo di costruzione identitaria. L'obiettivo di questo doppio livello di analisi è stato quello di documentare come la scrittura permetta di oggettivare il vissuto: una volta consegnato alla carta, il racconto cessa di essere un'emozione privata e diventa un oggetto di riflessione critica. In questa prospettiva, l'analisi fenomenologica-ermeneutica non si limita a descrivere ciò che gli studenti hanno scritto, ma mette in luce il processo di trasformazione attraverso cui l'esperienza grezza si purifica, si distilla e si stabilizza in un sapere professionale consapevole, pronto per essere speso nella pratica educativa.

6 Domande di ricerca: tra percezione dello strumento e atto creativo

La ricerca si è sviluppata attorno a due interrogativi centrali, formulati per testare la tenuta del legame tra gesto grafico, riflessività e costruzione dell'identità. Questi quesiti non mirano soltanto a valutare l'efficacia del dispositivo narrativo, ma anche a comprendere se la scrittura possa realmente agire da catalizzatore per quella materia poliedrica che è la formazione del Sé professionale.

RQ1: Come percepiscono i futuri docenti il ruolo della scrittura nella loro storia formativa?

La prima domanda di ricerca indaga il modo in cui gli studenti interpretano la scrittura all'interno della propria traiettoria formativa: se essa venga ancora vissuta come un compito tecnico, eredità di una scolarizzazione che ha spesso relegato il gesto grafico all'identità *Idem*, oppure se venga riscoperta come un dispositivo epistemico capace di generare ordine, distanza e comprensione. In un contesto accademico dominato dal digitale, l'interrogativo mira a comprendere se il ritorno alla manualità e al racconto di sé sia percepito come una tecnologia della memoria, un luogo in cui dare forma al caos interiore e trasformarlo in pensiero.

I dati quantitativi offrono un primo orientamento interpretativo: i punteggi relativi alla consapevolezza dei propri limiti (3,69/5) e delle proprie risorse (3,76/5) suggeriscono che la scrittura non venga vissuta come mera registrazione di eventi, ma come un processo di oggettivazione critica. Attraverso il gesto narrativo, i vissuti grezzi vengono decantati, resi pensabili, trasformati in materiale riflessivo. La scrittura appare così come un luogo di chiarificazione, in cui l'esperienza si distanzia da sé quel tanto che basta per diventare consapevolezza professionale.

In questa prospettiva, la RQ1 non si limita a esplorare la percezione dello strumento, ma illumina il modo in cui gli studenti riconoscono nella scrittura un atto creativo capace di sostenere il passaggio dall'identità già data all'identità possibile, aprendo lo spazio per una riflessività che non è solo cognitiva, ma profondamente esistenziale.

RQ2: Quale spazio occupa la creatività nel racconto del "diventare maestri"?

Il secondo interrogativo sposta il *focus* sulla dimensione generativa del laboratorio, interrogando la natura stessa della creatività pedagogica. L'ipotesi di fondo è che la creatività pedagogica non coincida con l'invenzione di scenari immaginari, ma con la capacità ermeneutica di ristrutturare i propri tratti caratteriali in funzione di un progetto etico e professionale. In questa prospettiva, la sintesi finale tra l'Ancora (il passato) e la Bussola (il futuro) diventa un banco di prova privilegiato: si tratta di comprendere se gli studenti vivano questo passaggio come un autentico atto creativo di auto-progettazione. La creatività, in questa accezione, risiede nella plasticità con cui ciascuno ri-significa elementi della propria identità *Idem* – inclusi quelli percepiti come ostacoli, come la testardaggine o l'insicurezza – per integrarli nell'identità *Ipse*, orientata alla promessa e alla responsabilità. Non si tratta di cancellare i limiti, ma di riconfigurarli come risorse potenziali, come ma-

teriali vivi da cui far emergere una forma nuova di sé. L'interrogativo mira dunque a comprendere se l'atto di scrivere il proprio futuro permetta agli studenti di passare da un'identità subita a un'identità progettata. In questa prospettiva, il "diventare maestri" appare come un'opera creativa per eccellenza: un processo in cui la mano che scrive e la mente che promette si incontrano, generando una visione di sé che non è più solo descrittiva ma profondamente trasformativa.

7 Risultati dello studio: dalla memoria personale alla costruzione dell'identità professionale attraverso la scrittura

La fase iniziale del laboratorio, dedicata all'identità *Idem* attraverso il dispositivo dell'Ancora, ha spinto gli studenti a confrontarsi con l'*incipit* sulla "mano bambina". Questo stimolo si è rivelato un catalizzatore per il recupero del vissuto legato all'apprendimento del gesto grafico. Pur essendo stata indicata solo dal 17,4% del gruppo selezionato come la fase più stimolante – a fronte di una preferenza più marcata per la proiezione etica del futuro – essa è stata percepita come la più complessa e impegnativa con una valutazione della fatica pari a 3,72/5. Questo scarto tra bassa preferenza e alta intensità suggerisce che tornare alle origini del proprio "saper fare" richieda un lavoro di scavo cognitivo ed emotivo non trascurabile. Riattraversare il passato, infatti, significa confrontarsi con le prime forme interiorizzate del gesto grafico, con le sue eredità scolastiche e con i significati impliciti che ancora abitano la pratica della scrittura.

Fatiche e successi: una dimensione sensoriale e affettiva

Nelle narrazioni raccolte, il ricordo dell'imparare a scrivere non appare come una sequenza di regole grammaticali, ma come un'esperienza profondamente sensoriale, tattile e, in molti casi, affettiva. Gli studenti hanno rievocato con precisione quasi fisica la fatica di "stare nei margini", la tensione muscolare di una mano che premeva troppo sul foglio o il timore di macchiare la pagina con l'inchiostro. Accanto a queste piccole angosce infantili, emerge l'orgoglio per la conquista di un tratto personale: il momento in cui la scrittura smette di essere imitazione dei modelli scolastici e diventa "firma", espressione di un'identità nascente. Questo intreccio tra corpo e carta mostra come la scrittura manuale sia stata, per molti, la prima palestra di autodisciplina e, al contempo, un luogo di libertà espressiva. Il gesto grafico non è ricordato come un compito meccanico, ma come un'esperienza incarnata in cui si intrecciano fatica, scoperta e il piacere sottile di riconoscersi in un segno che finalmente appartiene a sé.

L'Ancora del carattere: la scrittura come specchio del Sé

Attraverso il recupero del gesto grafico, molti studenti hanno riconosciuto tratti del proprio carattere che, nel tempo, si sono sedimentati fino a diventare parte stabile della loro identità. La "testardaggine" riemergeva nel ricordo di chi insisteva ostinatamente su una lettera mal riuscita; la "precisione" si manifesta-

va nel rispetto quasi ossessivo delle righe; altri ancora riconoscono nella lentezza, nella fretta o nella paura di sbagliare i primi segnali di un modo personale di affrontare i compiti e le attese altrui. Questi tratti ereditati, che appartengono all'identità *Idem*, non vengono evocati come etichette statiche, ma come radici storiche del proprio modo di stare al mondo. Il gesto grafico diventa così una lente retrospettiva: permette di vedere come certe disposizioni – la cura, l'impazienza, la rigidità, la creatività – abbiano preso forma molto prima di essere nominate. Rileggere questi tratti attraverso la scrittura consente agli studenti di riconoscerli non come vincoli immutabili ma come materiali originari da cui è possibile ripartire. Questo recupero memoriale assume una valenza pedagogica cruciale per i futuri maestri. Nell'era della digitalizzazione pervasiva, insegnare a scrivere non può essere ridotto alla trasmissione di una procedura tecnica: il docente del XXI secolo deve prima tornare a “sentire” la fatica e la gioia racchiuse in quel gesto primordiale. Riappropriarsi della propria storia grafica significa riconoscere che la scrittura non è mai stata un atto neutro, ma un'esperienza incarnata fatta di tentativi, frustrazioni, conquiste e piccoli orgogli. Solo attraversando nuovamente questa dimensione sensoriale ed emotiva, l'insegnante può sviluppare la sensibilità empatica necessaria per accogliere le fatiche dei propri alunni, trasformando l'ora di scrittura in un momento di autentica costruzione identitaria. La mano che oggi scrive della propria formazione è la stessa che, ieri, ha lottato per dare forma a una “A”: in questa continuità si radica la forza del sapere professionale, che non nasce da un'astrazione teorica, ma da un'esperienza vissuta e riconosciuta. In questo passaggio, l'analisi si sposta dalla dimensione mnemonica a quella trasformativa, dove la scrittura cessa di essere una cronaca del passato e diventa un laboratorio del cambiamento, un luogo in cui il vissuto si riorganizza e si apre alla possibilità di un'identità professionale più consapevole.

8 La scrittura come “cura di sé”: la narrazione per rielaborare le fragilità educative

I dati emersi dal *report* evidenziano un passaggio cruciale nel vissuto degli studenti: ben il 50% dei partecipanti ha identificato nella propria identità *Idem* – *i.e.* corredo di abitudini e tratti caratteriali consolidati – elementi da “mitigare o gestire”. In questo scenario, la scrittura abbandona la sua funzione meramente descrittiva per assumere il ruolo di un autentico dispositivo di “cura di sé”, in linea con la prospettiva di Demetrio (1995). Scrivere di sé, in questa cornice, non equivale a indulgere nel narcisismo, ma ad attivare un processo di auto-analisi che permette di affrontare e superare fragilità, nodi irrisolti e traumi silenziosi maturati nei propri percorsi di insegnamento-apprendimento (Fabbri, 2007). La narrazione diventa così uno spazio protetto in cui riconoscere ciò che ancora pesa, ciò che limita, ciò che chiede di essere riletto. È in questa operazione di chiarificazione interiore che la scrittura si configura come pratica atta a trasformare un gesto che

permette di guardare alle proprie vulnerabilità non come ostacoli, ma come materiali da rielaborare nella costruzione dell'identità professionale.

Il riconoscimento dei limiti come atto di consapevolezza

La consapevolezza dei propri limiti ha registrato un punteggio medio di 3,76/5, un valore che indica come la narrazione abbia agito da facilitatore per un'onestà intellettuale profonda. Nello spazio della "carta bianca", molti studenti hanno dato un nome preciso a insicurezze, paure e blocchi cognitivi che spesso restano confinati nel non-detto. La scrittura manuale, con il suo ritmo lento e riflessivo, ha permesso di oggettivare queste fragilità: una volta messe sulla pagina, l'ansia da prestazione o la paura del giudizio cessano di agire come fantasmi interiori e diventano oggetti analizzabili, separati dal soggetto che scrive e, proprio per questo, più facilmente governabili attraverso il potere dell'autoriflessione emotiva (Pennebaker, 2004).

La tensione trasformativa: dalla fragilità alla postura professionale

Un elemento ricorrente nelle narrazioni è la cosiddetta "tensione trasformativa": la percezione di una discordanza tra un passato vissuto come fragile ("*ero uno studente insicuro*", "*mi sentivo invisibile tra i banchi*") e il progetto di sé come futuro docente. La scrittura non interviene come un correttore che cancella queste zone d'ombra; al contrario, le accoglie e le integra in una trama narrativa coerente. Molti testi mostrano come il limite personale venga ri-significato: la fragilità sperimentata da studenti diventa la radice di una futura capacità di ascolto e di una postura professionale resiliente. Attraverso questo esercizio di "bilocazione cognitiva" (Demetrio, 1995, p.12), lo studente smette di subire il proprio vissuto e inizia a progettarlo. La creatività pedagogica emerge proprio qui: nell'atto di trasformare una "mancanza" in una risorsa didattica. Il limite non è più percepito come un ostacolo alla carriera di insegnante, ma diventa il punto di partenza per costruire un'autenticità professionale capace di accogliere l'errore e la vulnerabilità. Il futuro maestro non appare come un modello di perfezione distante, ma come un testimone credibile di una crescita possibile. La scrittura diventa così il terreno in cui la materia poliedrica dell'esperienza si ricompone in un nuovo progetto etico, capace di abitare le contraddizioni del mestiere educativo e di trasformarle in competenza relazionale e responsabilità pedagogica.

9 Creatività e innovazione didattica: la ri-semantizzazione della storia personale nella progettazione

La vera innovazione didattica non risiede nell'adozione acritica di nuove tecnologie o di metodologie standardizzate, ma nasce dal momento in cui la storia personale del docente diventa matrice generativa della sua progettazione educativa. I dati del laboratorio confermano con forza questa prospettiva: la preferenza espressa dal 41,3% degli studenti per la fase della sintesi indica che la creatività

pedagogica raggiunge la sua massima intensità quando il soggetto, rispondendo all'invito di rintracciare il proprio "filo rosso", è chiamato a dare forma al proprio futuro ruolo professionale. In questo atto di sintesi, la scrittura manuale cambia statuto: da esercizio introspettivo diventa strumento di architettura professionale. La narrazione non si limita più a recuperare il passato o a immaginare il futuro, ma li mette in dialogo, generando un progetto che trae forza proprio dalla ri-semantizzazione della propria storia formativa. È in questo passaggio che la creatività si manifesta come capacità di trasformare il vissuto in criterio pedagogico, di far emergere dalla propria biografia le linee guida per una didattica autentica, situata e responsabile. La progettazione, così intesa, non è un compito tecnico, ma un gesto identitario: un modo di abitare la professione che integra memoria, visione e responsabilità educativa. La scrittura diventa il luogo in cui questa integrazione prende forma, rendendo visibile come l'innovazione didattica più significativa nasca sempre da un soggetto che ha imparato a pensarsi e a progettarsi. Il passaggio dalla narrazione del passato alla progettazione del futuro non è un processo lineare, ma un movimento creativo di ristrutturazione del Sé, i cui passaggi logici e trasformativi sono riassunti nella Tabella 3.

Fase del processo	Azione del soggetto (studente)	Valenza creativa (ristrutturazione)
Dall' <i>Idem</i> subito...	Rievocazione di fatiche grafiche e fragilità scolastiche (" <i>Ero uno studente insicuro</i> ")	Analisi: il passato non è più un limite giudicante, ma un materiale da osservare a distanza
...all' <i>Iipse</i> progettato	Traduzione del limite in postura (" <i>La mia timidezza diventerà capacità di ascolto</i> ")	Sintesi: il limite viene ri-semantizzato creativamente in risorsa pedagogica
L'Identità narrativa	Creazione di una trama unitaria e coerente tra chi si era e chi si sarà	Innovazione: il docente non applica un metodo, ma <i>diventa</i> il metodo attraverso la sua storia

Tabella 3: Il processo di ristrutturazione concettuale: dalla reificazione dell'identità *Idem* alla progettualità etica dell'*Iipse*.

La bussola dei valori: risorse personali e originalità didattica

La capacità di identificare le proprie risorse interiori – valutata con una media di 3,76/5 nel gruppo di riferimento dei 55 partecipanti – rappresenta un passaggio decisivo nella costruzione dell'identità professionale. Questo dato suggerisce che i futuri maestri non si limitano a elencare qualità astratte, ma iniziano a percepire tali risorse come elementi attivi della loro futura pratica didattica. La creatività, in questa accezione, si manifesta come un'operazione di ri-semantizzazione: attraverso la scrittura, tratti caratteriali un tempo percepiti come problematici o "muti" vengono trasformati in competenze educative e professionali. Le narrazioni analizzate mostrano con chiarezza questo processo. La testardaggine infantile o scolare viene riletta e trasformata in determinazione educativa e resilienza; la

timidezza si evolve in una sensibilità spiccata per l'ascolto e per la conduzione di piccoli gruppi; la lentezza diventa cura; l'eccesso di prudenza si trasforma in capacità di osservazione. In ciascuno di questi casi, la scrittura permette di vedere continuità dove prima c'erano solo scarti o difetti, offrendo agli studenti un linguaggio nuovo per nominare ciò che li abita. In questo modo, l'insegnante non applica un metodo esterno, ma *diventa* il metodo, portando in aula una postura che è al contempo tecnica e umana, radicata nella propria storia e capace di generare originalità didattica, resilienza e autoefficacia professionale (Scierri *et al.*, 2019). La bussola dei valori non è dunque un esercizio di autocelebrazione, ma un dispositivo che orienta la progettazione futura, rendendo visibile come la professionalità emerga dall'incontro tra ciò che si è stati e ciò che si sceglie di diventare.

Abitare la storia: verso una progettazione consapevole e inclusiva

L'altissimo valore attribuito all'utilità professionale dell'esercizio (4,55/5) conferma un passaggio epistemologico rilevante: gli studenti non percepiscono più la propria identità come un elemento separato dall'azione didattica, ma come una componente strutturale della progettazione educativa. La progettazione non viene più vissuta come l'esecuzione burocratica di un curriculum ministeriale, ma come un atto creativo in cui l'educatore mette in gioco la propria interezza, riconoscendo che ciò che porta in aula non è solo un insieme di competenze tecniche, ma una storia personale che orienta scelte, sensibilità e priorità pedagogiche. Abitare la propria storia significa acquisire la consapevolezza che per progettare percorsi realmente inclusivi è necessario, prima di tutto, aver imparato a tracciare con lucidità la propria rotta professionale. La scrittura manuale assume qui la funzione di bussola: nel momento in cui lo studente mette sulla carta il proprio progetto etico, lo stabilizza l'impegno preso con sé stesso e con la comunità educante. La pagina diventa un luogo di chiarificazione, dove intenzioni, valori e responsabilità trovano una forma visibile e condivisibile. In questa prospettiva, la creatività pedagogica si configura come un esercizio di libertà e responsabilità. Libertà, perché permette al futuro docente di sottrarsi alla logica dell'esecuzione e di assumere una postura autoriale; responsabilità, perché questa postura implica la capacità di abitare la complessità scolastica del XXI secolo non come esecutori di compiti, ma come autori consapevoli della propria storia e mediatori della storia altrui. È in questo intreccio tra identità e progettazione che si radica la possibilità di una didattica realmente inclusiva, capace di accogliere la pluralità dei vissuti e di trasformarla in risorsa educativa.

**⑩ Discussione: verso una pedagogia della creatività nella scrittura.
Oltre la tecnica: valorizzare la dimensione estetico-creativa
della parola scritta**

Le risultanze del laboratorio mostrano con chiarezza che la formazione dei futuri insegnanti non può essere confinata entro i limiti dell'addestramento pro-

cedurale o della didattica della letto-scrittura intesa come insieme di tecniche. Il dato sull'utilità professionale percepita (4,55/5) non è soltanto un indicatore di gradimento, ma segnala un cambiamento di postura epistemologica. Gli studenti di Scienze della Formazione Primaria riconoscono nella scrittura manuale una vera e propria "officina di senso", un luogo in cui l'identità professionale prende forma ancora prima dell'azione didattica. Questo risultato è perfettamente in linea con quanto emerso dai risultati: la scrittura non è stata vissuta come un esercizio accessorio, ma come un dispositivo capace di far emergere tratti dell'identità *Idem*, elaborando fragilità e trasformando i limiti in risorse per orientare la progettazione futura. La manualità, con il suo ritmo lento e riflessivo, ha permesso agli studenti di riconoscere la continuità tra la propria storia scolastica e il proprio progetto professionale, confermando la prospettiva demetrianiana della scrittura come pratica di cura di sé e come spazio di bilocazione cognitiva. In questo senso, la dimensione estetico-creativa della parola scritta non rappresenta un ornamento, ma una componente strutturale della formazione docente. La scrittura diventa un luogo in cui l'esperienza si sedimenta, si riorganizza e si apre alla possibilità di una didattica più consapevole, inclusiva e radicata nella storia personale del futuro insegnante. È proprio questa integrazione tra memoria, sensibilità e progettazione a rendere la scrittura un dispositivo formativo insostituibile, capace di superare la logica della mera tecnica per restituire alla parola il suo valore generativo.

La parola come traccia dell'esistenza

Valorizzare la dimensione estetico-creativa della scrittura significa riconoscere che la parola scritta non è soltanto un veicolo di informazioni né un esercizio di correttezza formale, ma una traccia tangibile dell'esistenza, un gesto che mette in forma il modo in cui il soggetto abita il mondo. Come abbiamo appena riportato, nel presente studio, la scrittura manuale è stata vissuta dagli studenti come un dispositivo capace di ristrutturare il vissuto per dare forma alla propria identità professionale. In questa prospettiva, la creatività non è un'aggiunta estetica, ma una modalità di pensiero che permette di riorganizzare l'esperienza e di attribuirle un nuovo senso. Pertanto, se la creatività è, come mostrato dalle narrazioni, una forma di ristrutturazione concettuale del proprio percorso, allora la formazione universitaria deve assumersi la responsabilità di formare futuri insegnanti capaci di percepire la pagina bianca non come un territorio minato da errori ortografici da sanzionare, ma come uno spazio di libertà e responsabilità. Questo passaggio è coerente con la prospettiva demetrianiana della scrittura, come pratica di cura di sé: un luogo in cui il soggetto si dà un nome, si riconosce, si ricompone. Insegnare la scrittura, in quest'ottica, significa abilitare l'altro a narrare il proprio mondo, a stabilizzare il proprio pensiero attraverso il corpo e la mano, a trasformare la parola in un gesto identitario. È un atto pedagogico che non si limita a trasmettere norme, ma che accompagna lo studente nella costruzione di una voce. È proprio questa voce – fragile, situata, incarnata – diventa la base per una didattica capace di accogliere la pluralità dei vissuti e di trasformarla in risorsa educativa.

La postura del docente: dalla tensione all'accoglienza

La ricerca mostra che la postura del docente si forma nella capacità di abitare criticamente la “tensione produttiva” che attraversa l'intero percorso formativo: la tensione tra la propria storia ereditata – l'identità *Idem* con i suoi tratti, limiti e fragilità – e il progetto etico che ciascuno sceglie di diventare, l'identità *Ipse*. In accordo, dai dati emersi, gli studenti hanno riconosciuto nella scrittura manuale un dispositivo capace di integrare passato e futuro, di trasformare la fragilità in risorsa e di orientare la progettazione professionale. Un insegnante che attraversa personalmente la fatica e la bellezza di riconciliare il proprio vissuto scolastico con le proprie aspirazioni educative sarà più incline a promuovere una didattica della scrittura non autoritaria. La sua esperienza di bilocazione cognitiva – così come suggerito da Demetrio – lo rende capace di riconoscere nella parola dell'altro non un semplice esercizio da valutare, ma un gesto identitario che chiede ascolto. In questo senso, la postura professionale non nasce da un insieme di tecniche, ma da un modo di stare nella relazione educativa, un modo che accoglie, che non soffoca l'originalità dell'alunno sotto il peso del conformismo scolastico, ma che la alimenta attraverso il dispositivo narrativo. Riconoscere in ogni testo dei propri alunni non solo un compito, ma un frammento di vita in cerca di forma significa assumere una responsabilità pedagogica profonda. Significa comprendere che la scrittura è un luogo di emersione del sé, e che il docente, per poterla accompagnare, deve avere imparato a fare lo stesso con la propria storia. È in questa reciprocità – tra chi scrive e chi accoglie la scrittura – che si radica una didattica capace di generare spazi di libertà, di cura e di crescita condivisa.

① La dimensione temporale della scrittura manuale tra lentezza, complessità e inclusione

La necessità di un tempo disteso per la scrittura emerge come una delle indicazioni più significative offerta dagli studenti. La pedagogia della creatività richiede infatti una vera e propria *pedagogia della lentezza* (Honoré, 2004), in aperto contrasto con la frenesia performativa e l'accelerazione digitale che caratterizzano il sistema scolastico contemporaneo. Scrivere a mano implica un tempo qualitativo: tempo per pensare, per scegliere la parola esatta, per lasciare che la mano segua il ritmo del pensiero. Recuperare questa dimensione temporale nella formazione dei docenti significa preservare la scrittura come “materia poliedrica” e transdisciplinare, capace di nutrire la resilienza, l'autenticità e profondità riflessiva, e di sostenere la postura professionale che nei nostri risultati è emersa come una condizione per una progettazione consapevole. In questa prospettiva, l'approccio narrativo fondato sulla dialettica di Ricoeur (1990) non si configura come un semplice esercizio introspettivo, ma come una risposta necessaria alle sfide dell'inclusione nel XXI secolo. Quando la scrittura viene intesa come uno spazio plastico e non come metro di giudizio standardizzato, essa diventa un contenito-

re capace di ospitare la diversità umana senza patologizzarla né ridurla a scarto procedurale. La lentezza permette di restituire alla parola il suo valore generativo: un luogo in cui l'esperienza si riorganizza, si ricompone e trova una forma condivisibile. Un'effettiva didattica inclusiva richiede innanzitutto l'individuazione delle barriere spesso implicite nelle *routine* d'aula tradizionali. Analizzato attraverso la cornice dell'Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018), il solo gesto grafico della scrittura manuale può rappresentare una criticità complessa per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in particolare nei quadri di disgrafia o disortografia. Quando alla scrittura si attribuisce una valenza introspettiva e narrativo-biografica, si corre il rischio di sovrastimare il supporto cartaceo, sovrapponendo la qualità della riflessione cognitiva allo sforzo visuo-motorio e procedurale della stesura. Per evitare questa sovrapposizione, occorre concretizzare il principio UDL relativo alla molteplicità delle modalità di espressione e azione. L'integrazione sistematica di strumenti digitali compensativi – come *software* di videoscrittura, sintesi vocale e dettatura – cessa così di essere una misura puramente assistenziale. Al contrario, il digitale costituisce un canale espressivo a pieno titolo che, riducendo il carico esecutivo legato al tratto grafico, consente all'allievo di focalizzarsi sui contenuti e sulla rielaborazione personale.

Un dato di rilievo emerso dalla ricerca mostra come ben il 50% degli studenti abbia dovuto confrontarsi con la necessità di mitigare o gestire aspetti complessi della propria storia o del proprio carattere, suggerendo come la lentezza favorisca una forma di empatia incarnata. Il docente che ha riattraversato la propria personale "fatica di scrivere" tende naturalmente a spostare il *focus* dall'errore grafico al significato profondo del Sé che si racconta. La creatività pedagogica risiede proprio nella capacità di progettare strade alternative, siano esse metodologiche, tecnologiche o espressive, affinché le barriere esecutive o motorie vengano rimosse, garantendo così a ogni individuo il diritto fondamentale di lasciare la propria traccia nel mondo attraverso il canale espressivo più idoneo e accessibile. In questo senso, la lentezza non è un rallentamento improduttivo, ma un tempo di cura che permette al docente di vedere l'alunno nella sua interezza e non nella sua prestazione. La scrittura e la narrazione si rivelano particolarmente significativi nei contesti multiculturali, dove la possibilità di lavorare con un ritmo non immediato consente agli alunni di sostare sulle proprie parole e di dare forma a vissuti complessi, in uno spazio vitale di negoziazione tra pluralità culturali e individuali. La fase della Sintesi Finale, che ha rappresentato il momento di maggior stimolo per il 41,3% del gruppo, dimostra come il lavoro narrativo permette di ricomporre elementi biografici frammentati in una trama unitaria e coerente, soprattutto per chi proviene da contesti migratori o da storie familiari dissonanti. Il tempo disteso richiesto dalla scrittura manuale favorisce questa ricomposizione, perché offre uno spazio in cui la pluralità delle appartenenze può essere accolta senza semplificazioni e trasformata in una narrazione condivisibile. La classe diventa così il luogo dove la diversità culturale non è più percepita come un ostacolo, ma come la materia prima per una narrazione collettiva polifonica.

Infine, il sostanziale equilibrio rilevato tra il riconoscimento delle risorse (3,76/5) e quello dei limiti (3,69/5) educa a una verità fondamentale: l'identità, tanto scolastica quanto professionale, si costruisce attraverso la fragilità e non nonostante essa. La scrittura manuale, con la sua unicità fatta anche di imperfezioni grafiche, diventa il primo luogo in cui questa complessità può essere accolta senza essere normalizzata. Il ritmo più disteso che la caratterizza permette di sostare su ciò che emerge, di riconoscere l'autenticità dei tratti individuali e di dare spazio a forme di espressione che non si lasciano comprimere nei tempi rapidi della prestazione. In questo quadro, la pedagogia dell'autenticità trova nella lentezza un alleato naturale: non perché la lentezza produca identità o complessità, ma perché crea le condizioni affinché possano manifestarsi senza essere immediatamente giudicate o corrette. Formare insegnanti capaci di promuovere questa visione e sostenere questa temporalità significa creare contesti in cui ogni studente si senta legittimato nella propria unicità, trasformando la classe in un ecosistema formativo in cui la scrittura è, prima di tutto, un gesto di cura verso la verità di ciascuno.

12 Conclusioni e ricadute didattiche: per una clinica della formazione narrativa

In questa fase conclusiva, l'indagine empirica si converte in una proposta pedagogica e istituzionale volta a raccogliere le sollecitazioni della *Call* di *Graphos* per la modellizzazione di percorsi innovativi dedicati ai futuri docenti. Sul piano epistemologico, l'intervento trova il proprio perno nella Clinica della Formazione di Riccardo Massa (1992) – intesa come metodologia d'indagine pedagogica mirata a far affiorare i vissuti latenti, i quadri impliciti e le zone d'ombra dell'insegnamento.

I riscontri empirici attestano la bontà del quadro teorico ipotizzato: entro un *setting* d'impronta clinica, la scrittura autobiografica mediata dalle categorie filosofiche ricœuriane di medesimezza e ipseità (*Idem* e *Ipse*; Ricœur, 1990) travalica la funzione di semplice esercizio di stile. Essa opera piuttosto come un dispositivo formativo capace di orientare lo studente nel processo del "farsi educatore-insegnante". Come evidenziano le rilevazioni quantitative (con una media di 4,55/5 sull'utilità percepita), la transizione dall'*Idem* all'*Ipse* costituisce il nucleo autenticamente trasformativo dell'esperienza. In questo snodo, la ristrutturazione identitaria permette al vissuto inizialmente "muto" di tradursi in sapere riflessivo, con ripercussioni dirette sulla postura educativa e sulle future scelte didattiche.

La parola come fondamento del Sé professionale

Il laboratorio ha mostrato che la formazione degli insegnanti non può prescindere da una discesa consapevole nella propria storia grafica e narrativa. L'equilibrio emerso tra il riconoscimento delle risorse (3,76/5) e dei limiti (3,69/5) costituisce un dato particolarmente significativo, indicando come la narrazione abbia operato una forma di chiarificazione dell'esperienza, permettendo agli studenti

di guardare alle proprie fragilità, riconoscendole non ostacoli, ma componenti strutturali della loro identità professionale in formazione. In questo contesto, la scrittura manuale si conferma un dispositivo capace di sostenere una pedagogia dell'autenticità, in cui l'unicità grafica e la complessità biografica trovano spazio di espressione senza essere normalizzate. Insegnare a narrare e a narrarsi significa, in questa prospettiva, fornire ai futuri docenti la materia prima per abitare la complessità educativa senza esserne travolti. La parola scritta diventa infatti il luogo in cui si intrecciano memoria, interpretazione e progettazione, consentendo agli studenti di trasformare il vissuto in sapere professionale. È in questo movimento riflessivo che si radica la postura docente: una postura capace di accogliere la pluralità dei vissuti altrui proprio perché ha imparato a sostare criticamente sulla propria storia. La scrittura manuale, con il suo ritmo disteso e la sua richiesta di presenza, offre così un terreno formativo in cui identità, fragilità e responsabilità educativa possono essere elaborate in modo integrato, sostenendo la costruzione di un Sé professionale più consapevole e resiliente.

Verso una pratica costante: proposte per la formazione iniziale

Sulla base dei suggerimenti degli studenti e delle evidenze fenomenologiche raccolte, emergono tre direttrici per integrare stabilmente la scrittura creativa e riflessiva nei percorsi di Scienze della Formazione Primaria, trasformandola da evento episodico a metodo strutturale. La prima riguarda l'istituzionalizzazione di una *lentezza riflessiva*, necessaria per contrastare la frammentazione e la velocità che caratterizzano il sistema accademico contemporaneo. L'introduzione di "spazi di rallentamento" non risponde a un'esigenza meramente organizzativa, ma a una precisa istanza pedagogica: creare le condizioni affinché gli studenti possano sostare sui loro concetti, attraversare le proprie risonanze emotive e trasformare l'incontro con le teorie in un sapere incarnato. In questa prospettiva, la scrittura riflessiva dovrebbe agire come una pratica trasversale che accompagna l'intero percorso universitario, e non come attività confinata a singoli insegnamenti. Solo attraverso una pedagogia della sosta, resa possibile dal gesto lento della scrittura manuale, gli studenti possono dare ordine al caos interiore generato dall'incontro con la complessità pedagogica, sedimentando progressivamente ciò che apprendono. La lentezza non è dunque un invito alla dilazione, ma una condizione epistemica che permette alla parola scritta di diventare luogo di chiarificazione, di ristrutturazione concettuale e costruzione del sé professionale. Integrare questa pratica in modo continuativo significa offrire ai futuri docenti un metodo per orientarsi nella complessità educativa, sostenendo la loro capacità di pensare, sentire e agire in modo più consapevole. È al contempo urgente promuovere una pedagogia della scrittura che superi la dimensione meramente valutativa o tecnica. Dare "carta bianca" ai futuri docenti significa investire sulla loro capacità generativa, permettendo alla dimensione estetico-espressiva di emergere senza vincoli prescritti. Questa proposta mira a formare insegnanti che abbiano esperito la pagina bianca come uno spazio di libertà e responsabilità: solo chi ha imparato ad

abitare la propria parola con originalità sarà in grado di tutelare e alimentare la voce autentica dei propri futuri alunni, sottraendola all'omologazione. In continuità con quanto emerso nel laboratorio, la scrittura manuale si conferma quindi un luogo in cui l'unicità grafica narrativa può manifestarsi senza essere compressa da criteri di efficienza o rapidità, sostenendo una pedagogia dell'autenticità. Il laboratorio ha inoltre mostrato che la narrazione può trasformare il gruppo-classe in un "rifugio" e in uno specchio. Le proposte per la formazione iniziale devono dunque includere momenti strutturati di condivisione e *feedback* tra pari (Mortari, 2003), affinché la scrittura non resti confinata a un esercizio solitario. Quando la narrazione individuale diventa oggetto di riflessione collettiva, la fragilità del singolo smette di essere un peso privato per diventare una risorsa per il gruppo. Questo passaggio rafforza l'etica della responsabilità – l'identità *Ipse* – nel confronto con l'altro, preparando i futuri maestri alla cooperazione e al sostegno reciproco che caratterizzano la professione docente. La scrittura manuale, con il suo ritmo disteso e la sua richiesta di presenza, favorisce la costruzione di comunità di pratica in cui l'ascolto, la reciprocità e la cura diventano competenze professionali condivise.

In conclusione, la scrittura come "materia poliedrica" si conferma essere non solo un oggetto di studio, ma il terreno stesso su cui si edifica una maturità professionale capace di abitare la complessità educativa del XXI secolo con sguardo poetico e rigore etico. Lungo tutto il percorso di ricerca, la scrittura manuale ha mostrato di poter integrare dimensioni estetiche, identitarie, temporali e comunitarie, offrendo ai futuri docenti un dispositivo formativo che sostiene la riflessività, la responsabilità e la capacità di dare forma al proprio agire educativo. È su questo terreno che si può immaginare una clinica della formazione narrativa capace di restituire centralità alla parola, alla lentezza e alla relazione, elementi imprescindibili per una pedagogia che voglia davvero preparare insegnanti in grado di sostenere la complessità del mondo scolastico contemporaneo.

13 Riflessione finale: la scrittura come promessa etica

Il percorso di ricerca-formazione qui presentato ha permesso di compiere un passaggio cruciale: la traduzione della speculazione filosofica in una competenza professionale viva e operativa. I futuri docenti coinvolti non si sono limitati ad apprendere una teoria, ma hanno iniziato a tracciare una rotta consapevole, imparando a navigare tra l'Ancora della propria storia personale e la Bussola dei propri valori etici. L'indagine conferma che la narrazione non è un accessorio della formazione, ma il suo baricentro: i dati di utilità e partecipazione mostrano come gli studenti riconoscano nel gesto grafico manuale un atto di fondazione del Sé professionale, capace di trasformare la memoria in progetto. La ricaduta didattica più profonda di questo studio risiede nella consapevolezza, maturata dai partecipanti, che non è possibile educare senza aver prima imparato ad abitare la propria storia. La pedagogia della creatività applicata alla scrittura si rivela così una

pedagogia della responsabilità: non si tratta soltanto di insegnare a scrivere, ma di testimoniare come la parola scritta possa diventare un impegno verso sé stessi e verso gli altri. L'atto di narrarsi cessa di essere un esercizio privato e assume una valenza pubblica e istituzionale. Ogni studente, nel sigillare la propria "sintesi finale", ha formulato una promessa etica verso il futuro della scuola, riconoscendo che la cura dell'alunno nasce dalla capacità di aver avuto cura della propria materia biografica, trasformando i limiti in risorse e la memoria in orientamento professionale. In questa prospettiva, la scrittura narrativa e manuale si conferma una "materia poliedrica" indispensabile per la scuola del XXI secolo. Essa offre al docente la possibilità di abitare la complessità educativa non con la rigidità di chi applica procedure, ma con la flessibilità di chi sa raccontarsi e, proprio per questo, sa accogliere il racconto inedito di ogni bambino. Abitare la propria parola significa, in definitiva, assumersi la responsabilità di essere, prima che trasmettitori di saperi, testimoni credibili di un'umanità in continua, creativa e riflessiva ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Berninger V.W., Wolf B.J. (2016). *Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia: Lessons from Science and Teaching*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Biffi E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Bing E. (1977). *Ho nuotato fino alla riga: bambini alla conquista della scrittura*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1991). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi F. (2007). *L'autobiografia come metodo formativo*. Milano: Laterza.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*. Wakefield, MA: Author. Trad. it. *Linee guida per il Universal Design for Learning (UDL) versione 2.2* (a cura di G. Savia).
- Creswell J.W., Creswell J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Delory-Momberger C. (2021). La recherche biographique en éducation en France. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze. Mimesis Journal*, 2, pp. 53-57. Consultato il 18/07/2026. <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/1305/1044>
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
- Fabbri D. (2007). *La memoria della ferita. Riflessioni su una pedagogia della resilienza*. Milano: FrancoAngeli.

- Honoré C. (2004). *Elogio della lentezza*. Milano: Rizzoli.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mangen A., Velay J.L. (2010). Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. In Z. Blauweni & M. Hosman (Eds.). *Advances in Haptics*. Rijeka: Sciyo.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educazione e sintomo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pennebaker J.W. (2004). *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma and Emotional Upheaval*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Ricœur P. (1983-1985). *Tempo e racconto* (Vols. 1-3). Milano: Jaca Book.
- Ricœur P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Saldaña J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). London: SAGE.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Scierri I.D.M., Toti G., Trapani G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), pp. 193-220. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>
- Shapiro L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: SUNY Press.

Pratiche di scrittura creativa nella scuola primaria. Un'analisi qualitativa dei processi di rielaborazione degli stereotipi di genere

Gaetano Monaco^{*}, Matteo Conte^{**}, Rosa Minerva^{***}

Riassunto: Il contributo presenta uno studio di caso a orientamento qualitativo condotto in due classi quinte di scuola primaria, finalizzato a esplorare il potenziale pedagogico della scrittura creativa come dispositivo di rinegoziazione simbolica degli stereotipi di genere. Attraverso un percorso laboratoriale basato sul rovesciamento narrativo dei ruoli tradizionali, gli alunni sono stati coinvolti nella produzione di “storie al contrario”, integrate da momenti riflessivi e rappresentazioni iconiche. L'intervento, articolato in quattro fasi, ha assunto la scrittura come pratica trasformativa e generativa di senso, valorizzando la narrazione quale spazio di costruzione identitaria e di esplorazione del possibile. L'analisi qualitativa delle produzioni testuali e grafiche evidenzia processi di riconfigurazione dell'immaginario, caratterizzati dalla progressiva dissociazione tra competenza, cura e appartenenza di genere, nonché dall'emergere di configurazioni alternative dei ruoli familiari e professionali. I risultati suggeriscono che la scrittura creativa, quando concepita come pratica esplorativa, può favorire forme iniziali di pensiero critico già in età evolutiva, configurandosi come ambiente pedagogico generativo. Il contributo discute inoltre il ruolo della scuola come spazio privilegiato di elaborazione simbolica e sottolinea il valore della scrittura quale strumento educativo capace di intrecciare riflessione individuale, immaginazione sociale e apertura al cambiamento.

Parole chiave: scrittura creativa, stereotipi di genere, ricerca qualitativa, narrazione educativa, scuola primaria.

English title: A Qualitative Analysis of Gender Stereotype Reworking Processes.

Abstract: This paper presents a qualitative case study conducted in two fifth-grade primary school classes, aimed at exploring the pedagogical potential of creative writing as a device for the symbolic renegotiation of gender stereotypes. Through a workshop-based pathway grounded in the narrative reversal of traditional roles, pupils were engaged in the production of “reverse stories,” complemented by reflective activities and visual representations. The intervention, structured in four phases, approached writing as a transformative and meaning-generative practice, valuing narration as a space for identity construction and for the exploration of possible worlds. Qualitative analysis of students' written and graphic productions reveals processes of imaginative restructuring, characterised by a progressive dissociation between competence, care, and gender affiliation, as well as by the emergence of alternative configurations of family

* Università di Bari Aldo Moro. Email: g.monaco19@phd.uniba.it

** Università Telematica IUL. Email: m.conte@iuline.it

*** Università di Bari Aldo Moro. Email: rosa.minerva@uniba.it

Il contributo è il risultato di un lavoro di ricerca condiviso tra gli Autori, che ne hanno congiuntamente definito l'impianto teorico, metodologico e interpretativo. Ai fini delle responsabilità scientifiche, a Gaetano Monaco sono attribuiti i paragrafi 3 e 4, i paragrafi 2 e 6 a Matteo Conte, i paragrafi 1 e 5 a Rosa Minerva.

and professional roles. Findings suggest that creative writing, when conceived as an exploratory practice, can foster early forms of critical thinking already in childhood, configuring itself as a generative pedagogical environment. The paper also discusses the role of school as a privileged space for symbolic elaboration and highlights writing as an educational tool capable of intertwining individual reflection, social imagination, and openness to change.

Keywords: creative writing, gender stereotypes, qualitative research, educational narration, primary school.

1 Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito pedagogico ha progressivamente attribuito alla creatività un ruolo centrale nei processi educativi, riconoscendola come competenza complessa, situata e coltivabile, intimamente connessa alla costruzione dei significati e alla rielaborazione dell'esperienza personale e collettiva, superando gradualmente visioni riduttive che per lungo tempo l'avevano confinata a dote innata e prerogativa di pochi. Parlare, quindi, di una pedagogia della creatività implica interrogare criticamente i quadri operativi attraverso cui essa può essere educata, praticata e resa oggetto di riflessione, tenendo insieme dimensioni cognitive, simboliche, affettive e sociali (Travaglini, 2020; Grainger *et al.*, 2005).

Questa prospettiva appare particolarmente evidente quando la creatività viene messa in dialogo con la scrittura, intesa sia come gesto grafico-espressivo, ma anche e soprattutto come pratica narrativa capace di configurare mondi possibili. Nel contesto della scuola primaria, la scrittura assume un valore ancora più rilevante: offre, cioè, ai bambini occasioni di sperimentazione immaginativa e di elaborazione critica, accompagnandoli verso la progressiva strutturazione del pensiero simbolico e la costruzione dell'identità (Coccimiglio & Morani, 2025, 144ss).

La scuola, in quanto ambiente privilegiato per l'attivazione di pratiche creative orientate alla scrittura, è chiamata a riconoscere alla narrazione una funzione formativa centrale, intesa al tempo stesso come mediazione pedagogica capace di rendere visibili gli schemi impliciti che organizzano l'esperienza e come spazio simbolico protetto in cui tali schemi possono essere interrogati e messi in discussione. Tra tali schemi, un ruolo significativo è giocato dagli stereotipi di genere, che permeano precocemente l'immaginario infantile, influenzando aspettative, aspirazioni e rappresentazioni dei ruoli sociali (Serravalle Porzio, 2000; Buccini, 2020; Martin & Ruble, 2010). L'educazione alla scrittura creativa può, sulla base di tali premesse, diventare occasione per avviare processi di decostruzione simbolica, capace di mettere nelle condizioni i bambini di sperimentare configurazioni alternative del possibile attraverso il racconto.

Il presente contributo si inserisce in tale cornice, presentando un'esperienza concreta di impiego della scrittura creativa in ambito scolastico come occasione di riflessione pedagogica sugli stereotipi di genere. Viene presentato uno studio di caso condotto in due classi quinte di scuola primaria, basato su un percorso laboratoriale di produzione di storie al rovescio, in cui gli alunni sono stati invitati a invertire i ruoli

tradizionalmente attribuiti a uomini e donne, al fine di esplorare criticamente le rappresentazioni sociali interiorizzate.

Il progetto, significativamente intitolato *Così è... se vi pare!*, richiama esplicitamente l'omonima opera di Luigi Pirandello, in cui l'autore mette in scena l'impossibilità di accedere a una verità oggettiva e definitiva, mostrando come ogni rappresentazione della realtà sia inevitabilmente filtrata dallo sguardo soggettivo, dai bisogni emotivi e dalle cornici interpretative di ciascuno. In *Così è (se vi pare)*, la verità non è mai unica, ma plurale e situata: ciò che appare naturale o ovvio, è sempre il risultato di prospettive parziali che si cristallizzano nel tempo. Tale riferimento ha orientato intenzionalmente l'impianto pedagogico dell'intervento, assumendo gli stereotipi di genere come costruzioni simboliche analoghe: non dati oggettivi, ma narrazioni socialmente prodotte, interiorizzate precocemente e raramente messe in discussione. Il laboratorio di scrittura creativa è stato dunque pensato come spazio educativo in cui rendere visibile il carattere relativo di tali rappresentazioni e offrire agli alunni l'opportunità di sperimentare, attraverso il rovesciamento narrativo, molteplici punti di vista sul reale, trasformando ciò che appare dato in oggetto di interrogazione critica.

Attraverso un disegno di ricerca-intervento a orientamento qualitativo, il progetto ha inteso integrare dimensione narrativa, creatività e riflessione educativa, valorizzando la scrittura come spazio di rinegoziazione simbolica e come ambiente generativo di significati condivisi. L'analisi delle produzioni testuali e iconiche degli alunni consente di mettere in luce i processi di decostruzione dell'immaginario attivati dall'impianto didattico, offrendo spunti di riflessione sul ruolo della scuola come luogo di educazione alla creatività e sulla funzione della scrittura quale potente mediatore tra esperienza individuale e trasformazione sociale. In questa prospettiva, l'unicità e l'originalità grafica della scrittura rappresentano per il soggetto uno spazio privilegiato di espressione creativa e di piacere nel gesto scrittorio (Travaglini, 2017), sebbene nel contesto contemporaneo la progressiva sostituzione della scrittura manuale con tecniche digitali tenda a modificare il ruolo della mano, riducendone la funzione creativa.

② Scrittura creativa, immaginario e costruzione dei significati in età evolutiva

Considerare la creatività come oggetto di riflessione pedagogica implica superarne una concezione riduttiva e riconoscerla come processo di riorganizzazione del senso, attraverso il quale il soggetto può rielaborare la propria esperienza, rinegoziarne i significati e ampliare le possibili traiettorie di comprensione del reale. Ne consegue la necessità di attribuire alla scrittura una funzione pedagogica specifica, intesa come spazio simbolico capace di intrecciare dimensione cognitiva, affettiva e culturale. L'atto scrittorio si configura infatti come gesto generativo che consente di esplorare mondi possibili, di dare forma narrativa all'esperienza e di rendere visibili le strutture implicite dell'immaginario, andando oltre la semplice trasposizione grafica del pensiero (D'Souza, 2021). Tale esperienza espressiva diventa così ambiente di mediazione tra mondo interno e contesto esterno, tra vissuto individuale e rappresentazioni col-

lettive, offrendo a chi scrive l'opportunità di interrogare criticamente ciò che appare naturale o scontato (Leone, 2016).

In età evolutiva tale funzione assume una rilevanza specifica, poiché proprio nei primi anni di vita prende forma la strutturazione delle rappresentazioni sociali, all'interno delle quali si consolidano modelli interpretativi del mondo, aspettative di ruolo e immagini di sé, inscrivendo precocemente stereotipi di genere che contribuiscono a orientare aspirazioni, comportamenti e percezioni delle possibilità personali (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017; Carraro *et al.*, 2011). La scrittura creativa orientata ai ruoli di genere assume così un valore formativo primario, poiché offre ai bambini l'opportunità di sperimentare punti di vista differenti, attribuire intenzionalità a personaggi alternativi e costruire nuove traiettorie identitarie. Il nesso tra narrazione e identità risulta pertanto strutturale: raccontare e raccontarsi implica esplorare possibilità di essere, negoziare appartenenze simboliche e immaginare futuri alternativi. In questo senso, la scrittura creativa amplia ulteriormente lo spazio del possibile, consentendo di sospendere temporaneamente le cornici interpretative dominanti e di dare forma a configurazioni narrative inedite (Davies, 1993).

In tale direzione, la pratica del rovesciamento simbolico, intesa come strategia narrativa che inverte ruoli, prospettive e assetti relazionali, può operare come potente catalizzatore di riflessione, contribuendo a trasformare la scuola in un laboratorio di cittadinanza simbolica, in cui la scrittura diventa mezzo per articolare pensiero critico, immaginazione sociale e costruzione condivisa dei significati.

Nel paragrafo che segue vengono illustrate la metodologia adottata e la struttura dell'intervento, delineando l'impianto didattico attraverso cui tali processi sono stati attivati nelle classi coinvolte.

③ Metodologia e descrizione dell'intervento

L'intervento si configura come studio di caso a orientamento qualitativo, collocato entro una cornice di ricerca-intervento di matrice pedagogica (Melchiori, 2012). Il progetto è stato concepito come ambiente intenzionale di scrittura creativa, finalizzato all'esplorazione critica degli stereotipi di genere attraverso pratiche narrative di rovesciamento simbolico in cui la scrittura assume il compito di pratica trasformativa e generativa di senso, in grado di attivare processi di rinegoziazione delle rappresentazioni sociali interiorizzate.

L'esperienza è stata realizzata in due classi quinte di scuola primaria, con una frequenza di due ore settimanali, per un monte ore complessivo di quaranta ore. Il percorso è stato integrato nella programmazione curricolare dell'area linguistica ed educativo-civica e ha assunto un carattere interdisciplinare poiché è stato inserito in continuità con le attività didattiche ordinarie. Hanno preso parte al progetto tutti gli alunni e le alunne delle due classi coinvolte, partecipando in forma collettiva alle attività proposte, che hanno alternato momenti di produzione individuale, lavoro in piccoli gruppi e discussioni plenarie.

Le due classi coinvolte appartenevano al medesimo istituto comprensivo e comprendevano complessivamente 42 alunni (23 femmine e 19 maschi), di età compresa tra i 10 e gli 11 anni. Le classi presentavano caratteristiche eterogenee sotto il profilo degli apprendimenti e della partecipazione alle attività scolastiche. La scelta è avvenuta secondo un criterio di convenienza, ovvero classi disponibili allo svolgimento dell'intervento e ritenute adeguate agli obiettivi esplorativi della ricerca.

All'interno del setting educativo, il docente ha cercato il più possibile di evitare una direzione prescrittiva dei contenuti narrativi, favorendo l'emergere spontaneo delle rappresentazioni degli alunni (Lensmire, 1994; Calkins, 1986).

Coerentemente con l'approccio qualitativo adottato, il docente ha ricoperto il duplice ruolo di progettista e facilitatore dell'intervento, assumendo una posizione di osservatore partecipante. Tale coinvolgimento ha favorito una conoscenza approfondita delle dinamiche del gruppo, ma può aver influenzato sia i processi educativi sia l'interpretazione dei dati. Per limitare tale potenziale bias, l'analisi è stata condotta mediante riletture successive delle produzioni e continuo confronto tra le evidenze empiriche e le categorie interpretative emergenti.

L'intervento, orientato alla promozione della competenza narrativa e della padronanza del linguaggio scritto, ha assunto la forma di un esercizio di creatività inteso come processo di decostruzione degli stereotipi di genere, ristrutturazione dei significati e produzione di configurazioni simboliche alternative, favorendo al contempo la costruzione di uno sguardo critico sull'immaginario sociale e l'elaborazione di rappresentazioni più inclusive dei ruoli familiari, professionali e relazionali (Lewison *et al.*, 2002). Inoltre, il progetto ha avuto come obiettivo anche il potenziamento delle competenze socio-emotive attraverso il confronto dialogico e la condivisione delle produzioni, accompagnando gli alunni verso una progressiva consapevolezza del carattere culturalmente costruito dei ruoli sociali e favorendo processi di decostruzione e risignificazione mediati dal linguaggio narrativo.

Il percorso didattico è stato strutturato secondo una progressione intenzionale, articolata in quattro fasi tra loro interconnesse:

Fase 1 – Attivazione e problematizzazione iniziale;

Fase 2 – Laboratori di scrittura creativa e produzione narrativa;

Fase 3 – Rielaborazione critica e metariflessione;

Fase 4 – Restituzione e condivisione.

Nella fase iniziale, l'attenzione è stata rivolta all'emersione delle rappresentazioni spontanee degli alunni in relazione ai ruoli di genere. Attraverso conversazioni guidate e attività di *brainstorming* sono stati esplorati ambiti quali le professioni, le dinamiche familiari e i personaggi delle fiabe e dei racconti tradizionali. Questi momenti hanno consentito di rendere visibili stereotipi impliciti e modelli narrativi consolidati, creando le condizioni per una successiva rielaborazione critica. Solo successivamente, è stato introdotto il concetto di storia al rovescio, presentato come proposta di scrittura creativa orientata all'immaginazione di mondi possibili alternativi (Martínez-García *et al.*, 2023). Brevi esempi, da parte del docente, hanno facilitato la comprensione della

strategia del ribaltamento simbolico e preparato le alunne e gli alunni alla successiva fase laboratoriale.

La seconda fase rappresenta il nucleo centrale dell'intervento.

Gli alunni sono stati coinvolti in laboratori di scrittura creativa finalizzati alla produzione di racconti caratterizzati dall'inversione dei ruoli tradizionalmente attribuiti a uomini e donne. La progettazione delle attività ha previsto un percorso che ha accompagnato studentesse e studenti dall'ideazione dei personaggi alla costruzione delle trame, dalla stesura dei testi alla revisione condivisa in plenaria, fino alla rielaborazione grafica mediante illustrazioni. Le narrazioni prodotte hanno dato forma a configurazioni alternative delle dinamiche familiari, professionali e sociali, consentendo ai bambini di sperimentare, sul piano simbolico, assetti relazionali differenti da quelli abitualmente interiorizzati. A integrazione della produzione scritta, sono stati attivati momenti di circle time, finalizzati a esplicitare il significato dei ribaltamenti narrativi e a favorire la consapevolezza dei processi in atto (Whitford, 2024). L'affiancamento della produzione scritta a quella grafica ha sostenuto ulteriormente l'elaborazione simbolica, offrendo agli alunni la possibilità di esprimere visivamente le configurazioni alternative dei ruoli sociali immaginate attraverso il racconto.

Una volta completata la produzione narrativa, il percorso si è concentrato su una rielaborazione collettiva dei contenuti emersi.

Mediante discussioni guidate, gli alunni sono stati accompagnati a interrogarsi sulle differenze tra il mondo narrato e la realtà quotidiana, sulle emozioni suscitate dalle inversioni di ruolo, sugli stereotipi più ricorrenti individuati nei racconti e sulle possibilità di cambiamento implicite nelle storie prodotte. In questa fase sono state costruite mappe concettuali tematiche, utilizzate come strumenti di sintesi e di visualizzazione dei nuclei di significato condivisi, favorendo il passaggio dalla produzione creativa alla riflessione critica esplicita.

La quarta e ultima fase è stata dedicata alla valorizzazione delle produzioni attraverso momenti di restituzione pubblica.

Le storie sono state raccolte in un elaborato collettivo e presentate mediante letture condivise e momenti espositivi. Tale fase ha assunto una funzione metacognitiva, consentendo agli alunni di rileggere il percorso svolto e di riconoscere i cambiamenti intervenuti nelle proprie rappresentazioni. Al fine di rendere maggiormente leggibile l'articolazione del percorso e di favorire una visione sinottica delle diverse fasi progettuali, si è ritenuto opportuno sintetizzarne la struttura nella tabella seguente (Tabella 1).

Fase	Focus pedagogico	Attività principali	Funzione formativa prevalente
Fase 1 – Attivazione e problematizzazione iniziale	Emersione delle rappresentazioni spontanee e individuazione degli stereotipi impliciti	Conversazioni guidate e brainstorming su professioni, ruoli familiari e personaggi delle fiabe; introduzione del concetto di “storia al rovescio” mediante esempi narrativi.	Rendere visibili modelli narrativi consolidati; attivare consapevolezza iniziale sugli stereotipi di genere; preparare cognitivamente e simbolicamente alla fase laboratoriale
Fase 2 – Laboratori di scrittura creativa e produzione narrativa	Sperimentazione creativa del rovesciamento simbolico e costruzione di mondi narrativi alternativi	Ideazione dei personaggi; costruzione delle trame; stesura dei testi; revisione condivisa; rielaborazione grafica tramite illustrazioni; circle time riflessivi sui ribaltamenti narrativi	Attivare processi di ristrutturazione dell'immaginario; sviluppare competenze narrative; favorire l'esplorazione simbolica di ruoli sociali alternativi; integrare linguaggio verbale e rappresentazione iconica
Fase 3 – Rielaborazione critica e metariflessione	Passaggio dalla produzione creativa alla riflessione esplicita	Discussioni guidate su differenze tra mondo narrato e realtà quotidiana, emozioni suscitate dalle inversioni di ruolo, stereotipi ricorrenti e possibilità di cambiamento; costruzione di mappe concettuali tematiche	Promuovere pensiero critico; rendere consapevoli i processi simbolici attivati; sintetizzare i nuclei di significato condivisi
Fase 4 – Restituzione e condivisione	Valorizzazione delle produzioni e consolidamento metacognitivo	Raccolta delle storie in un elaborato collettivo; letture condivise; momenti espositivi	Favorire rilettura del percorso; riconoscere i cambiamenti nelle rappresentazioni; rafforzare la dimensione partecipativa e riflessiva dell'esperienza

Tabella 1: Articolazione del percorso didattico di scrittura creativa “al rovescio”: rappresentazione sinottica delle fasi dell'intervento, dei dispositivi operativi e delle relative funzioni formative, orientate alla riarticolazione dell'immaginario e alla riflessione critica sugli stereotipi di genere.

Dal punto di vista metodologico, l'intervento ha integrato pratiche di laboratorio di scrittura creativa, cooperative learning, discussione guidata, circle time e approccio narrativo, con una costante attenzione all'integrazione multimodale tra testo scritto e disegno. Il setting è stato concepito come spazio dialogico e partecipativo, orientato alla costruzione condivisa dei significati (Alfani *et al.*, 2016). Sono stati utilizzati quaderni di scrittura, materiali grafici, fogli da disegno, cartelloni per la costruzione di mappe concettuali, testi prodotti dagli alunni e dispositivi di discussione collettiva.



Figura 1: Word cloud delle parole-simbolo emerse dalle narrazioni al rovescio, rappresentative del ribaltamento degli stereotipi di genere.

La valutazione ha assunto carattere prevalentemente formativo e qualitativo (Lichtner, 1999), basandosi prevalentemente sull'osservazione sistematica dei processi partecipativi, sull'analisi delle produzioni narrative e iconiche, sul monitoraggio dell'evoluzione delle rappresentazioni, sul grado di coinvolgimento nelle attività riflessive e sulla capacità degli alunni di riconoscere e problematizzare gli stereotipi di genere. L'attenzione è stata posta non solo sugli esiti testuali, ma soprattutto sui processi di trasformazione simbolica attivati attraverso la scrittura, in linea con l'impostazione pedagogica dell'intervento. Le produzioni narrative e iconiche sono state sottoposte a un'analisi tematica di tipo induttivo (Braun & Clarke, 2006), finalizzata all'individuazione di pattern ricorrenti nelle rappresentazioni dei ruoli di genere. Dopo una lettura esplorativa dei materiali, sono state individuate unità di significato successivamente ricondotte a categorie interpretative emergenti, quali ruoli professionali, ruoli di cura, agency femminile e trasformazione delle relazioni familiari. Le categorie sono state progressivamente raffinate attraverso un processo iterativo di confronto tra i materiali raccolti.

A integrazione di tale lettura processuale, viene presentata una word cloud dei principali nuclei lessicali emersi dalle narrazioni al rovescio, elaborata sui termini simbolicamente più ricorrenti e pedagogicamente rilevanti, con l'obiettivo di offrire una sintesi visuale dell'universo semantico generato dall'intervento (cfr. Figura 1).

4 Risultati ed evidenze qualitative

L'analisi qualitativa delle produzioni narrative e iconiche degli alunni, comprendente racconti scritti, illustrazioni e materiali emersi nei momenti dialogici, mette in luce come la strategia del rovesciamento simbolico abbia attivato processi articolati di riorganizzazione dell'immaginario, favorendo tanto la decostruzione degli stereotipi di genere quanto l'emergere di configurazioni alternative dei ruoli sociali e familiari.



Figura 2: Disegni degli alunni rappresentativi dei processi di rinegoziazione simbolica dei ruoli di genere.

L'esame dei materiali, condotto mediante una lettura tematica delle storie e integrato dall'osservazione sistematica dei circle time e dall'analisi delle rappresentazioni grafiche associate ai testi, ha consentito di cogliere non soltanto i contenuti espliciti delle narrazioni, ma anche le progressive trasformazioni delle cornici simboliche attraverso cui gli alunni interpretano il mondo sociale. Gli estratti testuali e grafici riportati nel contributo non hanno finalità rappresentativa dell'intero corpus, ma sono stati selezionati in quanto particolarmente esemplificativi delle categorie emerse dall'analisi qualitativa e dei principali processi di rinegoziazione simbolica osservati durante il percorso.

A titolo esemplificativo, si presentano di seguito tre elaborati grafici prodotti dagli alunni (cfr. Figura 2), selezionati in quanto particolarmente rappresentativi dei nuclei simbolici emersi dall'analisi qualitativa. I disegni, letti in continuità con i testi narrativi, restituiscono visivamente i processi di rinegoziazione dei ruoli familiari e professionali, mostrando scene quotidiane in cui la cura, il lavoro e le relazioni affettive vengono ridistribuiti in modo non stereotipato. Emergono così famiglie caratterizzate da una maggiore simmetria dei compiti, figure femminili collocate in contesti operativi e decisionali, e presenze maschili impegnate in attività domestiche e di accudimento. Nel loro insieme, tali rappresentazioni iconiche confermano e rafforzano quanto rilevato nelle narrazioni scritte, evidenziando come il laboratorio abbia favorito una riorganizzazione simbolica che coinvolge non solo il piano verbale, ma anche quello visivo, rendendo tangibili configurazioni alternative del possibile.

Un primo nucleo interpretativo concerne il rovesciamento dei ruoli professionali tradizionalmente connotati in senso di genere (Martínez-García *et al.*, 2023). In numerose storie, bambine e bambini immaginano donne impegnate in mestieri manuali o tecnici e uomini coinvolti in professioni educative o attività di cura. Emblematica, in tal senso, l'apertura del racconto in cui si legge: «*Maurizia era un'abile falegnama*», dove la protagonista femminile viene descritta come competente, autonoma e capace di gestire una falegnameria, affrontando dinamiche di concorrenza commerciale e sviluppando una traiettoria narrativa centrata sulla padronanza del proprio lavoro. Analogamente, in un altro testo si afferma: «*Aldo Calabrese era un bravissimo maestro d'asilo*», delineando una figura maschile caratterizzata da empatia, dedizione educativa e capacità di integrare la dimensione professionale con quella domestica. La stessa logica di normalizzazione del lavoro femminile in ambiti tecnici emerge nella descrizione di una madre che «*indossa la tuta da lavoro per poi recarsi al cantiere dove, insieme ad altre operaie, costruisce case*», restituendo un'immagine collettiva e concretamente situata del lavoro edilizio al femminile.

Questi passaggi risultano particolarmente significativi poiché mostrano come la scrittura creativa abbia permesso agli alunni di dissociare implicitamente il concetto di competenza dall'appartenenza di genere, dando vita a personaggi che agiscono al di fuori dei copioni sociali consueti. Il rovesciamento non assume tratti caricaturali né parodici, ma viene progressivamente integrato nella trama narrativa, suggerendo l'avvio di un processo di interiorizzazione di modelli professionali plurali. In questa prospettiva, il racconto si configura come spazio di sperimentazione simbolica in cui il lavoro non risulta più rigidamente marcato dal genere, ma viene ridefinito in funzione di capacità, desideri e responsabilità.

A partire da questa prima ristrutturazione dell'universo professionale, le storie si estendono in modo coerente alla sfera relazionale, dando luogo a una seconda area tematica centrata sulla trasformazione delle dinamiche familiari e dei ruoli di cura. In numerosi racconti, i padri assumono funzioni quotidiane tradizionalmente attribuite alle madri, mentre le figure femminili vengono collocate in contesti lavorativi impegnativi e socialmente riconosciuti. In un testo si legge: «*Ogni giorno Aldo si svegliava mezz'ora prima della moglie e preparava la colazione, svegliava i suoi figli e li vestiva*»; in un altro: «*Il papà si svegliò come ogni giorno, preparò la colazione e poi accompagnò le figliole a scuola*». Tali descrizioni restituiscono un'immagine del maschile orientata alla responsabilità affettiva e domestica, contribuendo a incrinare l'associazione automatica tra cura e femminilità. Parallelamente, le madri vengono rappresentate come direttrici di banca, scienziate o lavoratrici impegnate fuori casa, delineando un assetto familiare in cui la dimensione professionale femminile e quella di cura maschili coesistono in modo complementare.

All'interno di questo stesso movimento narrativo emergono micro-situazioni che rinegoziano anche i codici emotivi e le traiettorie del desiderio, come nel caso del bambino che afferma: «*Ma io ho paura! Andate voi, io preferisco rimanere qui a ricamare le mie stoffe...*», rendendo esplicita una redistribuzione dei ruoli fondata su emozioni e inclinazioni personali piuttosto che su aspettative di genere. In modo analogo,

la frase «*Al contrario, suo fratello Giacomo... amava i gioielli. Il suo sogno era quello di sposarsi una principessa che gli avrebbe regalato tutti i gioielli che voleva*», interviene sul piano degli oggetti simbolici e delle aspirazioni, mostrando come anche le economie affettive possano essere riscritte attraverso il racconto. Questa doppia ristrutturazione, professionale e relazionale, segnala un ampliamento significativo dell'orizzonte rappresentazionale dei bambini, che iniziano a concepire la famiglia come spazio dinamico di corresponsabilità, piuttosto che come struttura rigidamente gerarchizzata.

Su questo sfondo si innesta un terzo nucleo interpretativo, relativo al rafforzamento dell'agency femminile e al protagonismo delle figure femminili, che in più storie assumono ruoli attivi, decisionali e talvolta eroici. Accanto alla nonna combattente evocata nella frase «*Nonna Adele prese il vecchio fucile e si avviò verso gli studi radiofonici*» e alle bambine scienziate «*Leyla e Martina, da grandi, divennero delle famosissime scienziate*», compaiono figure femminili collocate in scenari storicamente maschili, come nel riferimento alla donna che «*durante la seconda guerra mondiale aveva combattuto come capitano nella Quattordicesima Squadriglia Bombardieri*», oppure nella nonna che «*di nascosto riportò a lucido il suo vecchio aereo usato in guerra e... cominciò a caricare a bordo tutte le cravatte*». In questi casi, le protagoniste non vengono semplicemente inserite in ruoli tradizionalmente maschili, ma sono rappresentate come soggetti competenti, intraprendenti e capaci di incidere sul corso degli eventi, rendendo ordinario l'accesso femminile a spazi di leadership, iniziativa e responsabilità pubblica.

Tali narrazioni segnalano l'attivazione di processi di identificazione positiva, attraverso cui le alunne e, per riflesso, anche gli alunni sperimentano simbolicamente possibilità di azione alternative, ampliando le proprie mappe del possibile. La scrittura assume così la funzione di spazio di proiezione identitaria, in cui le figure femminili svolgono un ruolo generativo, scardinando la dicotomia tra passività e iniziativa che spesso attraversa le rappresentazioni tradizionali.

Nel loro insieme, queste evidenze mostrano come il laboratorio di scrittura creativa abbia favorito non soltanto la produzione di testi narrativi, ma l'attivazione di processi più profondi di ristrutturazione simbolica. Il rovesciamento dei ruoli si configura come strategia pedagogica capace di rendere visibili gli stereotipi interiorizzati e, al contempo, di sospenderli temporaneamente attraverso il gioco narrativo. In questo spazio simbolico protetto, i bambini hanno potuto esplorare configurazioni alternative del reale, elaborando nuove possibilità di senso. La scrittura emerge pertanto come pratica trasformativa che intreccia creatività, riflessione e costruzione di immaginari sociali, confermando il suo potenziale educativo nel sostenere forme iniziali di pensiero critico e di consapevolezza culturale.

5 Scrittura come spazio di rinegoziazione simbolica e pensiero critico

Oltre ai contenuti narrativi espliciti, un risultato particolarmente rilevante dell'intervento riguarda la funzione stessa della scrittura come ambiente di rinegoziazione

simbolica e di rielaborazione critica dell'esperienza. Il rovesciamento narrativo ha operato come meccanismo metacognitivo implicito: nel costruire mondi al contrario, i bambini sono stati progressivamente condotti a interrogare le logiche sottese alla realtà ordinaria, mettendo in discussione ciò che inizialmente appariva naturale o dato per scontato (Freire, 2022). La scrittura ha così assunto il ruolo di spazio riflessivo, all'interno del quale è stato possibile sospendere temporaneamente le cornici interpretative abituali e sperimentare nuove modalità di comprensione del sociale.

Tale processo risulta evidente nelle storie in cui l'inversione dei ruoli produce inizialmente sorpresa, disorientamento o conflitto narrativo, per poi essere gradualmente integrata come nuova normalità. Questo passaggio segnala uno slittamento significativo: dalla semplice inversione meccanica dei ruoli si passa a una vera e propria ristrutturazione del senso, in cui le configurazioni alternative non vengono più percepite come eccezionali, ma come plausibili (Bruner, 2009). In altri termini, il dispositivo del rovesciamento consente di attraversare una soglia simbolica, trasformando l'alterità in possibilità e aprendo lo spazio a forme emergenti di pensiero critico.

Le illustrazioni associate ai racconti rafforzano ulteriormente tale processo, offrendo una rappresentazione visiva di famiglie, contesti lavorativi e scene quotidiane in cui la distribuzione dei ruoli appare fluida e non gerarchica. L'integrazione tra parola scritta e linguaggio iconico ha permesso agli alunni di consolidare sul piano simbolico quanto elaborato narrativamente, rendendo visibili assetti relazionali alternativi e sostenendo una comprensione multimodale dei contenuti affrontati. In questo intreccio tra testo e immagine, la creatività assume una funzione mediatrice tra esperienza e riflessione, favorendo la costruzione di significati condivisi.

Nel complesso, le produzioni mostrano come il laboratorio abbia favorito un processo progressivo che va dall'esplicitazione degli stereotipi interiorizzati alla loro temporanea sospensione attraverso il gioco narrativo, fino alla costruzione di configurazioni simboliche alternative e all'avvio di una riflessione collettiva sulle possibilità di cambiamento sociale. Tale traiettoria evidenzia come la scrittura creativa non agisca semplicemente sul piano espressivo, ma si configuri come dispositivo pedagogico capace di attivare dinamiche trasformatrici profonde, incidendo sulle modalità attraverso cui i bambini interpretano se stessi e il mondo.

In questa prospettiva, la scrittura emerge come spazio privilegiato di esplorazione del possibile, consentendo agli alunni di sperimentare nuovi assetti identitari, ridefinire ruoli professionali e familiari e sviluppare una prima consapevolezza critica rispetto agli stereotipi di genere. La narrazione diventa così ambiente di apprendimento riflessivo, in cui l'immaginazione sociale si intreccia con il pensiero critico, favorendo aperture verso la pluralità delle forme di vita (Egan, 2005).

Tale funzione appare oggi particolarmente significativa se collocata nel contesto comunicativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente prevalenza di linguaggi immediati, iconici e frammentati. Fin dalla tenera età, infatti, bambini e ragazzi sono immersi in ambienti digitali che privilegiano forme di espressione rapide e sintetiche – emoticon, immagini, messaggi brevi – che, pur offrendo nuove possibilità relazionali, rischiano di ridurre gli spazi di articolazione del pensiero complesso. In que-

sto scenario, la scrittura assume un valore educativo rinnovato: essa richiede tempo, organizzazione concettuale, costruzione di nessi logici e assunzione di punti di vista, configurandosi come esercizio privilegiato di riflessione lenta e di elaborazione critica.

Il laboratorio di scrittura creativa ha mostrato come tale pratica possa diventare antidoto pedagogico alla semplificazione comunicativa, restituendo alla parola scritta il suo potenziale formativo (Wolf, 2018). Attraverso il racconto, i bambini sono stati accompagnati a dare forma discorsiva alle proprie intuizioni, a negoziare significati con i pari e a confrontarsi con la complessità delle rappresentazioni sociali. La scrittura si conferma così non soltanto come competenza linguistica, ma come pratica culturale ed educativa capace di sostenere immaginazione sociale, consapevolezza critica e apertura al cambiamento, riaffermando il ruolo della scuola come spazio privilegiato di elaborazione simbolica in una società sempre più orientata all'immediatezza.

6 Conclusioni

L'esperienza descritta mostra come un impianto di scrittura creativa fondato sul rovesciamento simbolico possa configurarsi come ambiente pedagogico generativo, capace di attivare processi di riformulazione delle rappresentazioni e di promuovere forme iniziali di pensiero critico già in età evolutiva. L'analisi qualitativa delle produzioni narrative e iconiche evidenzia come gli alunni, attraverso il gesto scrittorio, siano stati in grado di sospendere temporaneamente le rappresentazioni sociali interiorizzate, sperimentando configurazioni alternative dei ruoli familiari, professionali e relazionali e ampliando progressivamente il proprio orizzonte simbolico.

I risultati suggeriscono che la scrittura, quando è concepita come pratica esplorativa e non meramente esecutiva, diventa spazio di negoziazione del senso: un luogo in cui il reale può essere riscritto, il possibile immaginato e il consueto problematizzato. Il rovesciamento narrativo non si è limitato a produrre variazioni superficiali dei contenuti, ma ha favorito un progressivo slittamento semantico, attraverso cui i bambini hanno iniziato a dissociare competenza, cura, autorevolezza e responsabilità dal vincolo del genere. In tale prospettiva, le storie prodotte non rappresentano semplici esercizi di fantasia, bensì micro-laboratori di cittadinanza, nei quali creatività, riflessione e costruzione di significato si intrecciano dando forma a prime esperienze di immaginazione sociale (Nussbaum, 2016).

Particolarmente rilevante appare il fatto che tali processi siano emersi all'interno di un setting didattico intenzionalmente orientato all'ascolto, alla pluralità dei punti di vista e alla co-costruzione dei saperi. La scuola si conferma così come contesto strategico di mediazione culturale, non soltanto deputato alla trasmissione di conoscenze, ma chiamato a sostenere l'elaborazione critica dell'esperienza (Biesta, 2015; Paechter, 2007). In questo quadro, il laboratorio di scrittura creativa ha funzionato come dispositivo pedagogico capace di rendere visibili le strutture implicite dell'immaginario sociale e, al contempo, di offrire agli alunni uno spazio simbolico protetto per sperimentarne la trasformazione.

La scrittura creativa emerge, dunque, come potente strumento di educazione al possibile: una vera e propria tecnologia simbolica attraverso cui i soggetti possono interrogare il mondo, mettere in discussione ciò che appare naturale e prefigurare scenari alternativi (Gulla *et al.*, 2022). Essa consente di far convergere dimensione cognitiva, affettiva e sociale, articolando narrazione personale e riflessione collettiva. In questa prospettiva, la scrittura non è soltanto competenza linguistica, ma pratica emancipativa, capace di sostenere processi di consapevolezza e di apertura verso forme più inclusive di convivenza.

Tale funzione assume un valore ancora più rilevante nel contesto comunicativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente predominanza di linguaggi immediati e iconici, che tendono a privilegiare la rapidità espressiva a scapito dell'elaborazione concettuale. In un ambiente in cui bambini e ragazzi sono precocemente abituati a comunicare attraverso immagini, simboli ed emoticon, la scrittura si configura come esercizio insostituibile di pensiero lento, organizzazione del discorso e costruzione di nessi di senso (Wolf, 2018). Il laboratorio ha mostrato come la pratica narrativa possa costituire un antidoto pedagogico alla semplificazione comunicativa, restituendo centralità alla parola come spazio di riflessione, argomentazione e negoziazione dei significati.

Al tempo stesso, l'esperienza solleva interrogativi di più ampia portata sul ruolo della scuola nel XXI secolo. In che misura gli ambienti educativi riescono oggi a offrire spazi autentici di rielaborazione simbolica? Quanto le pratiche didattiche favoriscono realmente la messa in discussione degli stereotipi e la costruzione di immaginari plurali? E quale posto viene riconosciuto alla creatività come dimensione strutturale dell'apprendimento, piuttosto che come attività accessoria o marginale?

Il progetto evidenzia come anche interventi circoscritti, se intenzionalmente progettati, possano attivare processi significativi di riflessione e cambiamento. Tuttavia, affinché tali esperienze non rimangano episodi isolati, appare necessario un ripensamento più ampio dei curricula e delle pratiche educative, orientato a integrare stabilmente dispositivi narrativi e creativi nei percorsi di formazione. In questa direzione, la scrittura creativa può diventare una leva strategica per accompagnare gli alunni nella comprensione critica della realtà e nella costruzione di visioni alternative del futuro.

Lo studio presentato in questo contributo mostra alcuni limiti riconducibili alla natura esplorativa del disegno di ricerca, al numero contenuto dei partecipanti e alla specificità del contesto scolastico considerato, che non consentono generalizzazioni dei risultati. Le evidenze emerse intendono piuttosto offrire una comprensione approfondita dei processi di rinegoziazione simbolica attivati dalla scrittura creativa e suggerire piste di ricerca per futuri studi in contesti differenti.

In conclusione, il lavoro svolto mostra come la scuola possa configurarsi non soltanto come luogo di apprendimento formale, ma come spazio di possibilità, in cui la parola scritta diventa gesto politico nel senso più ampio del termine: atto di presa di parola sul mondo, esercizio di immaginazione sociale, pratica di responsabilità condivisa (Nussbaum, 2016; Giroux, 2011). Coltivare tali spazi significa riconoscere alla scrittura creativa il ruolo di potente mediatore tra riflessione individuale e progresso collettivo, riaffermando la centralità dell'educazione come processo di trasformazione culturale.

Riferimenti bibliografici

- Alfani F., Berruti G., Rogora C. (2016). *Sul setting. Studi Junghiani*, pp. 43-61. Milano: FrancoAngeli.
- Bian L., Leslie S.J., Cimpian A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, pp. 389-391.
- Biesta G.J. (2015). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruner J. (2009). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza (opera originale pubblicata nel 1986).
- Buccini F. (2020). L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 355-366.
- Calkins L.M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Carraro L., Castelli L., Matteoli S., Pascoletti E., Gawronski B. (2011). Di padre in figlio. La trasmissione degli stereotipi di genere all'interno della famiglia. *Psicologia sociale*, 6, pp. 153-170.
- Coccimiglio C., Morani R.M. (2025). Laboratori di scrittura creativa a scuola: suggerimenti operativi da una ricerca INDIRE. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, pp. 143-157.
- Davies B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill (NJ): Hampton Press.
- D'Souza R. (2021). What characterises creativity in narrative writing, and how do we assess it? Research findings from a systematic literature search. *Thinking Skills and Creativity*, 42, p. 100949.
- Egan K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi* (trad. it.). Torino: EGA Edizioni Gruppo Abele (opera originale pubblicata nel 1970).
- Giroux H. (2011). Rejecting academic labor as a subaltern class: Learning from Paulo Freire and the politics of critical pedagogy. *Fast Capitalism*, 8, pp. 35-40.
- Grainger T., Gooch K., Lambirth A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. London: Routledge.
- Gulla A.N., Fairbank H.C., Noonan S.M. (2022). Maxine Greene: an approach to aesthetic education and a vision of social imagination. *Beijing International Review of Education*, 4, pp. 479-490.
- Lensmire T.J. (1994). *Writing for critical democracy: Student voice and teacher practice in the writing workshop*. San Diego: National Reading Conference.
- Leone G. (2016). *Le parole volano: invito alla scrittura creativa*. Napoli: Rogiosi.
- Lewison M., Flint A.S., Van Sluys K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, pp. 382-392.
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli.

- Martin C.L., Ruble D.N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, pp. 353-381.
- Martínez-García L., Rodríguez-Álvarez M., Virgós Sánchez M. (2023). Stories with the characters reversed: Children's opinions of feminist children's stories in early education. *Early Childhood Education Journal*, 51, pp. 593-603.
- Melchiori R. (2012). *La metodologia qualitativa nella valutazione: gli studi di caso sugli interventi socioeducativi*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Nussbaum M.C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Paechter C. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Serravalle Porzio E. (2000). *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Travaglini R. (2017). Un bene comune da non perdere: la scrittura. Il piacere naturale di scrivere a mano, raccontandosi. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7, pp. 225-240.
- Travaglini R. (2020). *Pedagogia della creatività*. Roma: Aracne.
- Whitford A. (2024). I had a deep-down stereotype: Pairing critical literacy practices to examine explicit and implicit gender stereotypes with elementary students. *The Reading Teacher*, 77, pp. 736-744.
- Wolf M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: Harper.

Scrittura a mano nell'era digitale: tensioni, rischi e opportunità creative

Alessandro Piparo*

Riassunto: La crescente digitalizzazione dei processi comunicativi e formativi sta trasformando in modo significativo le pratiche di scrittura, sollevando interrogativi pedagogici rilevanti sul ruolo e sul valore della scrittura a mano nel XXI secolo. Il presente contributo analizza le tensioni emergenti tra scrittura manuale e scrittura digitale, esplorando rischi, potenzialità e implicazioni educative per lo sviluppo della creatività. Attraverso una cornice teorica interdisciplinare che integra prospettive pedagogiche, neuroscientifiche e culturali, l'articolo mette in luce come il gesto grafico favorisca processi cognitivi profondi, forme di pensiero riflessivo e modalità espressive non pienamente replicabili nei contesti digitali. Una piccola indagine condotta con futuri docenti specializzati della scuola primaria e secondaria di primo grado evidenzia percezioni divergenti: la scrittura digitale è associata a velocità e funzionalità, mentre quella manuale è percepita come più personale, lenta e generativa. Sulla base di tali risultati, si propone un modello didattico integrato che valorizza entrambe le modalità, riconoscendo nella scrittura a mano una risorsa formativa essenziale per sostenere creatività, consapevolezza e identità narrativa.

Parole chiave: scrittura a mano, digitalizzazione, creatività, processi cognitivi, didattica integrata.

English title: Handwriting in the Digital Age: Tensions, Risks, and Creative Opportunities.

Abstract: The increasing digitalization of communication and educational processes is significantly transforming writing practices, raising relevant pedagogical questions about the role and value of handwriting in the 21st century. This paper analyzes the emerging tensions between manual and digital writing, exploring the risks, potential, and educational implications for the development of creativity. Through an interdisciplinary theoretical framework that integrates pedagogical, neuroscientific, and cultural perspectives, the article highlights how the graphomotor gesture fosters deep cognitive processes, reflective thinking, and expressive modes that are not fully replicable in digital contexts. A small-scale survey conducted with future specialized teachers in primary and lower secondary schools reveals divergent perceptions: digital writing is associated with speed and functionality, while handwriting is perceived as more personal, slow, and generative. Based on these results, the paper proposes an integrated educational model that values both modalities, recognizing handwriting as an essential formative resource to support creativity, awareness, and narrative identity.

Keywords: handwriting, digitalization, creativity, cognitive processes, integrated teaching.

① Cornice teorica: scrittura, gesto grafico e creatività

La scrittura a mano non deve essere considerata una semplice tecnica di trascrizione, bensì una pratica multidimensionale e complessa che coinvolge simul-

* Università di Palermo. Email: alessandro.piparo@unipa.it

taneamente sfere motorie, percettive, cognitive ed emotive. Negli ultimi decenni, numerosi studi neuroscientifici hanno gettato luce su come il gesto grafico non sia un *output* passivo, ma un attivatore di aree cerebrali strategiche legate alla memoria a lungo termine, alla pianificazione esecutiva e alla creatività divergente. La peculiarità di questa pratica risiede proprio nei suoi limiti fisici: la relativa lentezza del gesto, la resistenza materica del supporto (carta e inchiostro) e la variabilità intrinseca del tratto grafico. Questi elementi, lontano dall'essere ostacoli, favoriscono un'elaborazione profonda e stimolano un pensiero autenticamente riflessivo.

Come sottolineano efficacemente Mangen e Velay (2010), la scrittura è un processo cognitivo "incarnato" (*embodied*), basato su intricate combinazioni percettivo-sensomotorie. Scrivere a mano richiede una coordinazione finissima che stabilisce una relazione biunivoca tra il movimento della mano e il *feedback* visivo e cinestetico, saldando il legame tra corpo e linguaggio. Questa "traccia motoria" memorizzata dal cervello durante l'atto grafico facilita il riconoscimento visivo delle lettere e dei concetti, un processo di apprendimento profondo che non trova corrispondenza nella digitazione meccanica.

Nella scrittura digitale, infatti, la relazione tra l'azione motoria e il risultato visivo è puramente arbitraria: la pressione di un tasto è un gesto identico per ogni lettera e non possiede alcun legame morfologico con la forma del segno prodotto. Questa separazione, come evidenziato ancora da Mangen e Velay, comporta una rottura della continuità tra gesto e testo, rendendo l'esperienza di scrittura più astratta, distaccata e meno radicata nella fisicità del soggetto. A tal proposito, Mueller e Oppenheimer (2014) hanno dimostrato sperimentalmente che l'uso del *laptop* per prendere appunti favorisce spesso una trascrizione passiva e letterale. Al contrario, la scrittura a mano costringe il soggetto a una "sosta cognitiva": dovendo sintetizzare in tempo reale, lo scrittore è obbligato a selezionare, gerarchizzare e rielaborare le informazioni, migliorando drasticamente la memoria e la comprensione critica.

In questa prospettiva, la scrittura manuale agisce come un catalizzatore per lo stato di "flow" descritto da Csikszentmihalyi (1996), una condizione di immersione totale e coinvolgimento profondo in cui l'individuo perde la cognizione del tempo a favore di una produzione generativa. Tale dimensione richiama il pensiero di John Dewey (1934), per il quale l'atto dello scrivere può configurarsi come una vera "esperienza estetica", in cui il soggetto non si limita a trasmettere dati, ma partecipa attivamente alla costruzione di un significato personale e vitale. Recentemente, Carla Cardinaletti (2025) ha arricchito questa visione definendo la creatività manuale come un dispositivo essenziale per affrontare la complessità, permettendo al sé di "abitare" il pensiero attraverso l'azione.

Al contrario, l'eccessiva esposizione al mezzo digitale può generare rischi non trascurabili. Come evidenzia con forza Nicholas Carr (2010), la struttura stessa della rete e dei dispositivi digitali favorisce una frammentazione dell'attenzione e un'elaborazione superficiale delle informazioni (*shallow processing*). In un'epoca dominata dall'immediatezza e, come suggerisce Lara Balleri (2025), dalle nuove sfide poste dall'Intelligenza Artificiale, il rischio è quello di delegare la nostra

identità narrativa ad automatismi algoritmici. Tuttavia, il digitale non va demonizzato: esso offre possibilità inedite di revisione testuale, collaborazione a distanza e un accesso universale alle fonti di conoscenza, strumenti fondamentali per la cittadinanza contemporanea.

La soluzione risiede dunque nel superamento di una sterile opposizione tra analogico e tecnologico. Un modello didattico integrato, ispirato alla multimodalità di Serafini (2013) e alla scienza dell'innovazione di Sawyer (2012), consente di valorizzare il meglio di entrambi i mondi. In questo quadro, la scrittura a mano viene preservata come lo spazio privilegiato della riflessione, della generazione di idee e della cura di sé (come auspicato anche da Benelli e Broglia, 2025), mentre l'ambiente digitale viene utilizzato come piattaforma per la rielaborazione collettiva, la formattazione professionale e la condivisione multimodale del sapere. Solo attraverso questa sintesi consapevole l'educazione può formare menti capaci di abitare criticamente la complessità del presente.

② La tensione digitale: rischi e trasformazioni

L'adozione massiccia e pervasiva delle tecnologie digitali nei contesti educativi e professionali non ha rappresentato un semplice cambio di supporto, ma ha introdotto una tensione profonda e strutturale tra due modalità di scrittura radicalmente diverse. Da un lato, la scrittura manuale, legata alla fisicità del gesto e alla resistenza della materia; dall'altro, la scrittura digitale, caratterizzata da immaterialità, velocità e modularità. Questa dicotomia non riguarda solo la tecnica, ma investe direttamente i processi cognitivi e la formazione dell'identità del discente.

Analizzando il versante dei rischi, emerge in primo luogo il timore di una progressiva perdita delle competenze grafo-motorie. Come evidenziato dalle ricerche di Mangen e Velay (2010), la scrittura manuale è un processo "incarnato" (*embodied*) dove il *feedback* tattile e cinestetico è fondamentale per la memorizzazione dei segni. La transizione esclusiva al digitale rischia di atrofizzare questo legame tra corpo e linguaggio, portando a una riduzione della memoria procedurale: se scrivere a mano "fissa" il concetto nel sistema motorio, digitare su una tastiera rende l'atto meccanico e astratto, perché la pressione di un tasto non ha alcun legame morfologico con la lettera prodotta.

A ciò si aggiunge il fenomeno della frammentazione cognitiva. Come argomentato da Nicholas Carr (2010), l'ambiente digitale, con le sue costanti notifiche e sollecitazioni, favorisce uno stile di pensiero "superficiale" (*shallow processing*). La velocità della videoscrittura può indurre a una trascrizione passiva dei contenuti, a discapito della rielaborazione critica. Senza la "sosta cognitiva" imposta dalla penna, si osserva spesso una omologazione espressiva: la facilità del *copiare-incollare* e l'uso di correttori automatici possono appiattire la varietà del lessico e la complessità sintattica, incidendo negativamente sulla qualità del pensiero autonomo e sulla capacità degli studenti di strutturare argomentazioni originali.

Tuttavia, sarebbe riduttivo guardare al digitale solo attraverso la lente della perdita. Esso offre infatti opportunità straordinarie che la carta non può garantire. La scrittura collaborativa trasforma l'atto dello scrivere da esercizio solitario a pratica sociale e condivisa, permettendo a più menti di convergere simultaneamente su un unico testo. L'accessibilità e la multimodalità – concetti cari a Frank Serafini (2013) – consentono di integrare testo, immagini e ipertesti, rispondendo ai bisogni di una generazione di “nativi multimediali” e offrendo strumenti compensativi fondamentali per l'inclusione. Inoltre, la possibilità di una revisione continua e fluida permette di intendere il testo come un organismo vivo, in perenne evoluzione, incoraggiando un approccio progettuale alla scrittura.

In questo scenario complesso, la posizione di Pier Cesare Rivoltella (2012; 2020) appare illuminante. Egli suggerisce che il digitale non debba essere considerato un semplice strumento, ma un vero e proprio nuovo ambiente cognitivo. Questo spazio richiede lo sviluppo di “alfabetizzazioni multiple” (*multiliteracies*), dove la competenza tecnica si sposa con la consapevolezza critica e neurodidattica. La questione centrale per la pedagogia contemporanea, dunque, non risiede nella vana ricerca di una sostituzione della scrittura manuale a favore di quella digitale, né in un nostalgico ritorno al passato.

La vera sfida risiede nel comprendere come queste due modalità possano coesistere e integrarsi in un modello didattico equilibrato. In tale modello, la scrittura a mano viene preservata come “topos” della riflessione profonda, della cura di sé e della generazione creativa delle idee – quel momento di “lentezza” necessario per la costruzione dell'identità narrativa (Benelli & Broglia, 2025). Al contempo, la scrittura digitale viene valorizzata per le sue capacità di sintesi, *editing* professionale e comunicazione globale. Solo promuovendo un'alternanza consapevole tra la penna e la tastiera è possibile garantire agli studenti un'autonomia cognitiva piena, rendendoli capaci di abitare criticamente la complessità del mondo contemporaneo.

3 La riconfigurazione della scrittura nel dispositivo scolastico: oltre la tecnica

Nel panorama educativo contemporaneo, segnato da una digitalizzazione pervasiva e accelerata, la scuola non può più limitarsi a considerare la scrittura come una mera abilità tecnica da acquisire nei primi anni di scolarizzazione. Al contrario, l'istituzione scolastica è oggi chiamata a un compito molto più alto e complesso: ripensare integralmente il ruolo della scrittura, non più solo come mezzo di comunicazione o archiviazione di dati, ma come vero e proprio pilastro della formazione del pensiero critico e dell'identità personale. Questa sfida richiede di guardare oltre la funzionalità del gesto per riscoprire il valore profondo di un'attività che è, al contempo, corporea e intellettuale.

La prima grande implicazione di questo ripensamento consiste nella valorizzazione della lentezza come spazio cognitivo d'elezione. In un mondo che premia l'immediatezza del “click” e la velocità della digitazione, la scuola deve avere il

coraggio pedagogico di rivendicare il tempo della scrittura manuale. Questa lentezza non è un limite, ma una risorsa: essa offre al cervello il tempo necessario per sedimentare i concetti, per operare selezioni e per attivare il “pensiero profondo” che la rapidità digitale rischia di erodere. Come suggerito da Lara Balleri (2024), la lentezza cognitiva legata al gesto della penna sul foglio permette una riflessione più consapevole, proteggendo il discente dall’elaborazione superficiale tipica del *multitasking* digitale.

In secondo luogo, la scuola del futuro deve essere capace di integrare strumenti diversi in modo armonico e non conflittuale. Non si tratta di scegliere tra la penna e la tastiera, ma di costruire un modello didattico multimodale, dove ogni supporto venga utilizzato per le sue specifiche potenzialità. In questa prospettiva, la scrittura a mano può essere coltivata come il luogo della generazione creativa e della prima bozza riflessiva, mentre il digitale – come sottolineato da Vinci, Paladino e Berardi (2025) – può intervenire nelle fasi di revisione, collaborazione e condivisione. Integrare significa riconoscere che lo studente ha bisogno di un “arsenale” espressivo variegato per abitare la complessità del presente.

La terza implicazione riguarda la necessità di promuovere la metacognizione, ovvero la capacità dello studente di riflettere sui propri processi di apprendimento. Invitare gli alunni a scrivere a mano significa metterli nelle condizioni di osservare la propria traccia, i propri errori e la propria evoluzione grafica e concettuale. Questo processo favorisce una circolarità formativa che trasforma l’atto di scrivere in un atto di auto-osservazione. In questo senso, la riflessione di Riccardo Massa (2018) appare quanto mai attuale: educare significa, per certi versi, avere la forza di “sostare nella complessità” dell’esperienza senza fuggire verso soluzioni semplificate. La scrittura a mano rappresenta uno strumento privilegiato per questa sosta, agendo come un dispositivo che rallenta il flusso caotico delle informazioni e favorisce l’emergere di una consapevolezza autentica.

A supporto di questa visione, Benelli e Broglia (2025) mettono in luce il profondo valore trasformativo delle pratiche narrative. Scrivere non significa solo descrivere il mondo, ma trasformare se stessi attraverso il racconto. Quando lo studente scrive il proprio pensare, opera un distanziamento critico che gli permette di dare un nuovo senso al vissuto. Questo potere di trasformazione è strettamente legato alla dimensione fisica dell’atto: come evidenziato da Carla Cardinalletti (2025), la creatività non è un processo astratto, ma possiede una dimensione incarnata (*embodiment*). Il corpo che impugna la penna, la mano che preme sulla carta e la resistenza fisica del materiale sono elementi costitutivi della creatività stessa. Senza questa partecipazione corporea, l’atto creativo rischia di svuotarsi, diventando un’operazione puramente procedurale.

In conclusione, restituire centralità alla scrittura manuale all’interno di un sistema integrato significa restituire allo studente la possibilità di essere autore consapevole della propria formazione. La scuola diventa così il luogo dove la tecnologia e la tradizione non si scontrano, ma collaborano per proteggere e nutrire l’umanità del pensiero.

4 Indagine esplorativa: percezioni e pratiche dei docenti nel rapporto tra scrittura e creatività

Per comprendere come la transizione digitale stia influenzando la didattica della scrittura e la creatività dei docenti, è stata condotta un'indagine esplorativa volta a indagare le rappresentazioni professionali e le scelte operative degli insegnanti. L'obiettivo centrale dello studio è stato quello di analizzare l'efficacia percepita e i potenziali rischi del binomio scrittura manuale-digitale, con un *focus* particolare sull'impatto che queste dinamiche esercitano nella formazione iniziale dei futuri docenti specializzati.

Sotto il profilo metodologico, la ricerca ha adottato un approccio *mixed-methods* a prevalenza qualitativa. Questa scelta ha permesso di integrare il rigore dei dati quantitativi con la profondità delle riflessioni soggettive, necessarie per far emergere non solo "cosa" gli insegnanti fanno, ma anche il "perché" dietro le loro scelte didattiche.

L'indagine ha coinvolto 73 docenti (frequentanti il corso di specializzazione per il sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo, sede di Agrigento, nel 2025). Il campione, composto prevalentemente da figure femminili (91,8%) e con un'età superiore ai 35 anni (76,7%), riflette un panorama professionale con una solida base di esperienza (il 71,2% già lavora regolarmente a scuola). I partecipanti afferiscono principalmente alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado.

Lo strumento utilizzato è stato un questionario online (Google Forms), strutturato su una scala Likert a 5 punti e suddiviso in cinque dimensioni chiave:

1. percezioni sulla scrittura a mano;
2. percezioni sulla scrittura digitale;
3. creatività e processi cognitivi;
4. pratiche didattiche;
5. bisogni formativi e professionali.

Per arricchire l'analisi, il questionario è stato integrato da una domanda aperta, analizzata successivamente tramite codifica tematica induttiva, per raccogliere riflessioni qualitative profonde.

I dati raccolti evidenziano un quadro di forte interesse pedagogico, sintetizzabile nelle seguenti macro-aree:

- Valore della Scrittura Manuale (Sezione A): si registra un consenso altissimo (83,8% di accordo) sul valore della scrittura a mano. I docenti ne riconoscono la centralità nei processi cognitivi, ritenendola fondamentale per lo sviluppo dell'identità espressiva e della concentrazione.
- Impatto del Digitale (Sezione B): il 60,5% degli intervistati riconosce i vantaggi funzionali del digitale (velocità e revisione), pur manifestando preoccupazioni circa una possibile riduzione della profondità del pensiero.
- Multimodalità e Creatività (Sezione C): la creatività è vista come un processo multimodale dal 63,2% del campione. Emerge la convinzione che l'alternanza tra mano e schermo sia la strategia migliore per stimolare idee originali.

- Pratiche Didattiche (Sezione D): esiste una coerenza significativa tra credenze e azioni: il 77,8% dichiara di proporre regolarmente attività che integrano entrambe le modalità di scrittura.
- Bisogni Formativi (Sezione E): solo il 48,5% si sente pienamente formato, segnalando una forte necessità di percorsi specifici per una “pedagogia integrata” della scrittura.

Dalle risposte aperte è emerso un orizzonte teorico in cui scrittura manuale e digitale non sono intese come nemiche, ma come strumenti complementari con funzioni diverse. Il tema ricorrente è la lentezza come virtù. Scrivere a mano richiede un tempo fisico che permette al pensiero di “sedimentarsi”. Sotto il profilo neurodidattico, i docenti sottolineano come il gesto grafico attivi aree cerebrali che la digitazione lascia inerti, favorendo una rielaborazione profonda. La penna funge da “filtro riflettivo”: a differenza del tasto *backspace*, che cancella l'errore senza lasciarne traccia, la carta conserva i segni dell'incertezza, rendendo visibile il processo di apprendimento. La grafia è stata definita una “traccia dell'io”, un'estensione della personalità che comunica postura e stato d'animo. In un mondo digitale, la scrittura manuale acquista un peso emotivo e relazionale maggiore, proprio perché testimonia il tempo “donato” all'altro. Il digitale viene ricollocato nella sua dimensione di massima utilità: la fluidità e la collaborazione. È considerato lo strumento ideale per la revisione dei testi e un alleato insostituibile per l'inclusione, aiutando a superare barriere motorie o cognitive. Tuttavia, permane il timore per una possibile “atrofia” della motricità fine e per l'impoverimento espressivo derivante da un uso inconsapevole della tecnologia. La conclusione dell'indagine è quasi unanime: la sfida della scuola contemporanea non è scegliere tra analogico e digitale, ma sviluppare la capacità di discernere quando usare l'uno o l'altro.

- La Penna per scavare dentro: ideale per lo studio, la riflessione profonda, l'auto-analisi e il consolidamento della memoria.
- Lo Schermo per connettersi fuori: essenziale per la velocità, la produzione collaborativa, l'inclusione e la comunicazione globale.

In sintesi, emerge l'urgenza di una formazione docente che non sia meramente tecnica, ma che offra basi pedagogiche solide per guidare gli studenti verso un uso consapevole e creativo di ogni strumento di scrittura.

5 Conclusione

Nel panorama educativo contemporaneo, la scrittura ha smesso di essere considerata una semplice tecnica di trascrizione per essere riconosciuta come un vero e proprio “strumento del pensiero”. Come evidenziato con forza da Albanese e Compagno (2024), la scrittura si configura come un mezzo per imparare e, simultaneamente, come un dispositivo fondamentale per la costruzione della memoria. Sotto il profilo neurodidattico, l'atto dello scrivere – specialmente nella sua forma manuale – attiva circuiti complessi che integrano l'aspetto motorio con quello cognitivo, favorendo un'elaborazione profonda delle informazioni. Non si tratta solo di fissare

dati su un supporto, ma di avviare un processo di rielaborazione che trasforma l'informazione in conoscenza stabile e duratura nella memoria a lungo termine.

Questa funzione "epistemica" della scrittura si intreccia indissolubilmente con la dimensione esistenziale del soggetto. In questo solco si inserisce la riflessione di Lara Balleri (2024), la quale sottolinea il ruolo cruciale della narrazione e dell'autobiografia nella costruzione del sé. Scrivere significa darsi una forma, oggettivare il proprio vissuto e stabilire un dialogo intimo con la propria identità.

Oggi, questa funzione identitaria si trova ad affrontare la sfida senza precedenti dell'Intelligenza Artificiale. Balleri evidenzia come, in un'era dominata da algoritmi capaci di generare testi istantanei, la scrittura (e in particolare quella manuale), diventi un presidio di "lentezza cognitiva" e di autenticità. Se l'IA può simulare la produzione di contenuti, non può sostituire il processo riflessivo e di "cura di sé" che avviene durante lo sforzo fisico e mentale del narrare. La scrittura rimane dunque una risorsa formativa essenziale: un baluardo che permette al soggetto di non smarrirsi nel flusso della velocità digitale, mantenendo saldo il legame tra il proprio corpo, il proprio pensiero e la propria storia personale.

Alla luce dell'analisi condotta, emerge con chiarezza che la scrittura a mano non può essere declassata a semplice retaggio di un'era analogica in declino, né a un esercizio puramente calligrafico. Al contrario, essa si riconferma come una risorsa fondamentale e insostituibile per lo sviluppo cognitivo, creativo e identitario dell'essere umano. Come dimostrato dalle evidenze neuroscientifiche di James e Engelhardt (2012) e dalle riflessioni di Mangen e Velay (2010), il gesto grafico manuale costituisce un "ancoraggio" fisico del pensiero: attraverso la resistenza della carta e la traccia del pigmento, il soggetto non si limita a registrare informazioni, ma "incarna" la propria conoscenza, attivando circuiti neurali profondi legati alla memoria e alla pianificazione.

In questa prospettiva, la manualità si configura come un dispositivo educativo essenziale (Massa, 2018). Essa offre quello spazio di "lentezza cognitiva" che, come sottolineato da Lara Balleri (2024), è indispensabile per la costruzione del sé e per la cura della propria identità narrativa. In un'epoca dominata dall'immediatezza digitale e dalle nuove mediazioni dell'Intelligenza Artificiale, la penna agisce come un filtro critico, trasformando la potenziale passività della ricezione in un'attività riflessiva e generativa.

D'altro canto, la scuola e la formazione non possono ignorare le straordinarie potenzialità del digitale, che amplia i confini dell'espressione attraverso la multimodalità (Serafini, 2013) e la scrittura collaborativa (Vinci, Paladino & Berardi, 2025). Lo schermo e la tastiera offrono ambienti dinamici di rielaborazione, revisione e condivisione globale, strumenti necessari per agire con competenza nella società dell'informazione. Come suggerito da Pier Cesare Rivoltella (2020), il digitale non è un semplice strumento, ma un nuovo ambiente cognitivo che richiede alfabetizzazioni multiple e integrate.

La vera sfida pedagogica del XXI secolo, dunque, non risiede in una scelta di campo escludente, ma nella capacità di integrare queste due dimensioni in modo

intenzionale e consapevole. Una didattica che aspiri all'efficacia deve essere necessariamente ibrida, riflessiva e multimodale. Deve saper alternare la "sosta" del gesto manuale – necessaria per lo scavo interiore, la creatività divergente (Sawyer, 2012) e il raggiungimento dello stato di *flow* (Csikszentmihalyi, 1996) – con la "connessione" del mezzo digitale, ideale per la strutturazione sociale del sapere.

In ultima analisi, promuovere un apprendimento profondo, critico e creativo significa fornire ai futuri docenti e agli studenti la capacità di governare i propri strumenti e non di esserne governati. Solo attraverso questa integrazione sapiente sarà possibile formare soggetti autenticamente consapevoli, capaci di abitare la complessità del mondo contemporaneo con la profondità del pensiero riflessivo e la versatilità delle nuove tecnologie. La scrittura, in ogni sua forma, rimane il filo rosso che lega l'esperienza del corpo alla costruzione del senso, definendo ciò che ci rende profondamente umani in un universo sempre più automatizzato.

Riferimenti bibliografici

- Albanese M., Compagno G. (2024). Scrittura e memoria: nessi neurodidattici per l'apprendimento. Un espediente narrativo nella formazione dei futuri insegnanti di sostegno. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 5. <https://doi.org/10.4454/graphos.94>
- Balleri L. (2024). Autobiografia tra scrittura manuale, digitale e Intelligenza Artificiale. Un viaggio nella costruzione del sé. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.105>
- Benelli C., Broglia L. (2025). Scrivere il pensare. Sul valore formativo e trasformativo delle pratiche narrative. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*. IV, 1, 2025, pp. 67-79.
- Cardinaletti C. (2025). *La creatività come costruito e come dimensione di indagine scientifica. Percorsi epistemologici rivolti alla complessità dei fenomeni educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Carr N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends Neurosci Educ*, 1(1), pp. 32-42.
- Mangen A., Velay J.L. (2010). Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. *Advances in Haptics*, pp. 385-402. InTech.
- Massa R. (2018). *Educare alla complessità*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard. *Psychological Science*, 25(6), pp. 1159-1168.

- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture digitali*. Brescia: Morcelliana.
- Sawyer R.K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Serafini F. (2013). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York City: Teachers College Press.
- Vinci V., Paladino C., Berardi P. (2025). Scrittura e narrazione digitale nella formazione docente: evoluzione e impatti. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 7. <https://doi.org/10.4454/graphos.136>

Recensioni

Fornasari A., Conte M. (2025). *Formare per il domani*. Milano: FrancoAngeli.

Il volume *Formare per il domani* di Alberto Fornasari e Matteo Conte si impone all'attenzione della comunità scientifica come un'opera di notevole spessore tanto sul piano teorico quanto su quello metodologico. Pubblicato sulla collana "Traiettorie di Pedagogia Sperimentale. Ricerca empirica per l'inclusione" di FrancoAngeli, il testo affronta con rigore e sistematicità uno dei nodi più urgenti della pedagogia contemporanea: la costruzione dell'occupabilità percepita negli studenti universitari, in un contesto storico-sociale attraversato da profondi mutamenti del mondo del lavoro, dalla diffusione dei contratti atipici, e da una crescente destandardizzazione dei percorsi professionali.

Il merito principale dell'opera risiede nella sua capacità di tenere insieme, in modo non eclettico ma organicamente fondato, tre dimensioni che la ricerca pedagogica fatica spesso a coniugare in maniera convincente: la riflessione teorica sul costruito di competenza e sulle sue evoluzioni storiche e concettuali; l'analisi critica delle trasformazioni del mercato del lavoro e delle politiche europee per l'occupazione; e la validazione empirica condotta su un campione di studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'ateneo barese, attraverso l'impiego dello strumento standardizzato AVO Giovani, messo a punto dall'ISFOL. L'esito è un testo che si distingue nel panorama editoriale italiano per la sua architettura epistemica coerente e per la qualità della proposta formativa che ne discende.

Il volume si struttura in cinque capitoli, preceduti da un'introduzione di Alesia Scarinci che ne anticipa con competenza le coordinate epistemologiche e ne contestualizza la collocazione all'interno del dibattito internazionale sull'occupabilità. L'introduzione stessa costituisce un contributo autonomo di valore, in quanto offre una sintesi lucida del quadro teorico di riferimento – con richiami a Rychen e Salganik, a Paparella e alla letteratura sull'orientamento come esperienza educativa – e situa il progetto di ricerca all'interno di una riflessione più ampia sul ruolo dell'università come ambiente generativo di senso e come presidio contro la marginalità formativa e sociale, con particolare riguardo al Mezzogiorno d'Italia come osservatorio paradigmatico delle discontinuità strutturali del Paese.

Il primo capitolo, redatto da Fornasari, affronta il concetto di competenza con una rassegna storico-concettuale di ampio respiro, che ripercorre le principali tradizioni interpretative – da McClelland a Perrenoud, da Le Boterf a Spencer &

Spencer, fino al framework europeo delle competenze chiave del 2006 e alla sua revisione del 2018. Ciò che distingue questa trattazione dalla semplice ricognizione enciclopedica è la costante tensione critica con cui gli autori problematizzano ciascun modello, evidenziandone le matrici filosofiche, le implicazioni formative e i limiti applicativi. Il raccordo con il *capability approach* di Amartya Sen e Martha Nussbaum rappresenta uno degli snodi intellettualmente più originali dell'opera: la competenza non viene intesa come mera performance osservabile, bensì come libertà sostanziale, come possibilità reale di esercitare il proprio potenziale in contesti sociali giusti e inclusivi. Questa apertura di orizzonte ha implicazioni non banali per la progettazione formativa universitaria e costituisce uno dei contributi teorici più significativi del volume.

Il secondo capitolo, a firma di Matteo Conte, si occupa delle trasformazioni del lavoro nell'epoca della flessibilità con una padronanza della letteratura sociologica e pedagogica che merita di essere segnalata. Il percorso argomentativo muove dalla crisi del modello fordista e dalla destandardizzazione dei rapporti lavorativi – letti attraverso le categorie di Bauman, Beck e Standing – per approdare a un'analisi originale di fenomeni contemporanei come la *great resignation* e il *quiet quitting*, interpretati non come semplici fenomeni di cronaca economica bensì come sintomi di una crisi più profonda di senso e di riconoscimento nel lavoro. La proposta pedagogica che ne emerge – educare al postmoderno attraverso la costruzione di soggettività resilienti, capaci di abitare l'incertezza senza dissolversi in essa – offre una cornice formativa di grande densità culturale, che si connette in modo coerente con le premesse teoriche del capitolo precedente.

Il terzo capitolo, nuovamente a cura di Fornasari, approfondisce il costrutto di occupabilità attraverso una rassegna teorico-concettuale diacronica, che ne ricostruisce l'evoluzione semantica dagli anni Cinquanta del Novecento fino ai modelli più recenti. Particolarmente apprezzabile è la ricostruzione del passaggio dal paradigma della “dichotomic employability”, orientato a discriminare tra occupabili e non sulla base di prerequisiti individuali, all'approccio integrato dell'ISFOL, che concepisce l'occupabilità come costruito multidimensionale e dinamico, formato da fattori interni (adattabilità, autoefficacia percepita, *coping* attivo, reti sociali) e fattori contestuali. La trattazione del modello di Fugate, Kinicki e Ashforth, e il dialogo critico con Hillage e Pollard, con McQuaid e Lindsay, conferiscono a questa parte del testo un respiro internazionale che sorprende piacevolmente in un volume di pedagogia italiana.

Il quarto capitolo, curato da Conte, descrive il disegno metodologico della ricerca con una trasparenza e un rigore che costituiscono un modello per la ricerca pedagogica sperimentale nel contesto universitario italiano. La scelta dello strumento AVO Giovani – un questionario multiscala validato dall'ISFOL, composto da cinque aree principali: adattabilità professionale, *coping* attivo e passivo, autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro, percezione del mercato del lavoro, reti sociali e sostegno percepito – è adeguatamente motivata sia sul piano psicometrico sia su quello epistemologico. Il campione di 723 studenti del For.Psi.Com.

dell'Università di Bari, pur non aspirando a rappresentatività nazionale, costituisce un caso studio di notevole interesse per il posizionamento geografico e socio-economico del contesto, che lo rende un osservatorio privilegiato delle tensioni tra aspirazioni formative e mercato del lavoro nel Mezzogiorno. La descrizione delle scelte procedurali – dalla somministrazione del questionario alle modalità di raccolta dati – è condotta con chiarezza e senza reticenze rispetto alle limitazioni del disegno, un aspetto che attesta la maturità metodologica degli autori.

Il quinto capitolo, scritto a quattro mani dai due autori, costituisce il cuore analitico del volume e rappresenta forse il contributo più originale e coraggioso dell'intera opera. L'analisi dei dati è condotta con una metodologia statistica sofisticata – che include preprocessing del dataset, test di normalità (Shapiro-Wilk, Anderson-Darling, Kolmogorov-Smirnov), coefficienti di correlazione di Spearman, undersampling per il bilanciamento del campione, e modelli predittivi di machine learning (regressione lineare multipla, Decision Tree, Random Forest, Support Vector Regression) – ma senza mai perdere di vista l'orizzonte interpretativo pedagogico, che resta la bussola di tutto il lavoro. Ciò che colpisce è la capacità degli autori di leggere i numeri non come fini a sé stessi, ma come strumenti per illuminare processi di costruzione identitaria e di orientamento professionale.

La scelta di integrare algoritmi di apprendimento automatico all'interno di un progetto di ricerca pedagogica sperimentale merita una riflessione specifica. Lungi dal costituire un'appendice tecnicistica, l'impiego del modello SVR come algoritmo di previsione più performante – a fronte della scarsa capacità esplicativa della regressione lineare multipla, confermata dalla bassa correlazione tra le singole variabili sociodemografiche e l'indice AVO – rivela una consapevolezza epistemologica matura: l'occupabilità percepita è un costrutto non lineare, non riducibile a singoli predittori demografici, la cui complessità strutturale richiede strumenti analitici capaci di catturare interazioni multiple e non ovvie tra variabili. Questa scelta metodologica apre prospettive di grande interesse per la ricerca successiva, che gli autori stessi indicano come orientata a integrare dimensioni biografiche, esperienziali e valoriali attualmente non presenti nel dataset.

Le conclusioni del volume costituiscono un momento di sintesi epistemica di grande qualità. La tesi centrale – che l'occupabilità non sia una risorsa innata né rigidamente determinata da condizioni esterne, bensì un costrutto plasticamente trasformabile che si sviluppa lungo traiettorie educative capaci di integrare vissuti, apprendimenti, riflessioni e aspettative – non soltanto è supportata dai dati empirici raccolti, ma risuona con forza all'interno di una concezione pedagogica del soggetto in formazione come agente riflessivo, capace di costruire progressivamente la propria identità professionale attraverso processi di auto-narrazione e di attribuzione di senso. La proposta di interventi educativi “generativi”, capaci non solo di trasmettere competenze ma di attivare processi di costruzione di significati, si pone in dialogo fecondo con la migliore tradizione della pedagogia del lavoro italiana, da Alessandrini a Dato, da d'Aniello a Costa, e apre la strada alla seconda fase della ricerca, orientata alla co-costruzione di itinerari formativi situati.

Un ulteriore elemento di pregio è rappresentato dall'ampiezza e dall'aggiornamento dell'apparato bibliografico, che conta oltre duecento riferimenti tra monografie, articoli scientifici e fonti istituzionali, distribuiti tra letteratura italiana e internazionale, in un equilibrio non scontato che segnala la volontà degli autori di collocarsi in una conversazione scientifica globale pur mantenendo ben saldo il radicamento nella tradizione pedagogica nazionale. Particolarmente significativa è la presenza, accanto ai classici della pedagogia del lavoro e della teoria delle competenze, di testi di sociologia economica, psicologia del lavoro e data science, a testimonianza di un approccio genuinamente interdisciplinare.

In conclusione, *Formare per il domani* è un contributo che arricchisce in modo sostanziale il dibattito scientifico sull'occupabilità in ambito universitario e sulla pedagogia del lavoro. La sua capacità di tradurre l'evidenza empirica in proposta formativa, di dialogare con le politiche europee per l'istruzione senza rinunciare alla profondità della riflessione pedagogica, e di aprire la ricerca verso una seconda fase di co-progettazione di itinerari educativi, ne fanno un testo di riferimento non soltanto per i ricercatori di area pedagogica, ma anche per chi, a vario titolo, si occupa di orientamento universitario, di progettazione curricolare e di politiche formative per il lavoro. La lettura è raccomandata a docenti, ricercatori, policy maker e a tutti coloro che credono che formare per il domani significhi, anzitutto, dotare le giovani generazioni degli strumenti riflessivi e relazionali necessari per costruire, con consapevolezza e agentività, il proprio progetto di vita professionale.

Cinzia Angelini*

Travaglini R. (2025). *La creatività in educazione*. Roma: Aracne Editrice.

Il volume *La creatività in educazione* di Roberto Travaglini, editato da Aracne Editrice, nella collana "MensCorpus. Percorsi di psicopedagogia", riflette su un tema particolarmente complesso, qual è quello sulla creatività in ambito educativo-pedagogico.

Nel quadro delle scienze dell'educazione contemporanee, il concetto di creatività si pone come uno degli snodi più complessi, affascinanti e dibattuti della riflessione pedagogica e di campi scientifici affini, come per esempio la psicologia, la sociologia e/o l'antropologia. Il termine "creatività" si rivela sfuggente, molteplice, diacronico: la sua definizione si è stratificata nel tempo, assumendo forme e declinazioni in parte divergenti ma accomunate dal riconoscimento della centralità di questa dimensione nello sviluppo integrale dell'essere umano. Il percorso evolutivo delle scienze umane e sociali restituisce, a partire dal Novecento, un quadro

* Università Roma Tre. Email: cinzia.angelini@uniroma3.it

conoscitivo nel quale la creatività emerge non più come dote selettiva di individui eccezionali, né come privilegio di *élite* artistiche o scientifiche, bensì come potenzialità diffusa e trasversale, capace di coinvolgere ogni persona e ogni ambito dell'esperienza, dall'infanzia all'età adulta, dalla scuola all'azienda, dal laboratorio d'arte alle pratiche quotidiane, fino all'impegno civico e sociale.

L'approccio alla plurale dimensione creativa qui si fonda sulla convinzione che la creatività debba essere intesa come un processo complesso, al contempo socio-antropologico, cognitivo ed esistenziale, al cui interno si intersecano molteplici vettori: l'attività simbolica, il pensiero divergente, la dimensione emozionale, l'identità personale e collettiva, i processi comunicativi, relazionali ed ecologici che definiscono la complessità tipica delle ragioni sociali della contemporaneità. Gli autori e i paradigmi scientifico-disciplinari che hanno affrontato il tema della creatività – dalla psicologia cognitiva alla pedagogia attiva, dalla psico-sociologia critica all'antropologia culturale – convergono sull'idea che la creatività non sia riconducibile a un unico modello, né circoscrivibile a criteri fissi e universali, ma vada piuttosto inquadrata come fenomeno polisemico e processuale, che impone la costante rinegoziazione delle frontiere tra sapere strutturato e modelli di pensiero divergente.

Questo scenario ha generato, soprattutto negli ultimi decenni, un proliferare di ricerche, analisi e sperimentazioni educative finalizzate a decostruire i miti collettivi di una presunta "genialità innata", favorendo invece una pedagogia democratica volta a identificare la creatività in una espressione potenzialmente universale, coltivabile e valorizzabile grazie a contesti socioeducativi e formativi capaci di accogliere la diversità dei talenti, la pluralità delle intelligenze e l'originalità delle risposte individuali e collettive alle sfide del reale. L'educabilità della creatività, dunque, si pone come traguardo etico, intellettuale e sociopolitico imprescindibile, in grado di conciliare la ricerca della libertà soggettiva con la responsabilità sociale, la tensione verso la novità con la necessità di consolidare legami comunitari e orizzonti di senso condivisi.

In questo quadro, il delicato lavoro educativo-pedagogico si configura come opera di mediazione e facilitazione, mirante a sollecitare l'emergere di processi di pensiero produttivo, pensiero laterale e metacognizione, attraverso metodi, tecniche e strumenti che spaziano dall'apprendimento attivo alla ricerca laboratoriale, dalla didattica per progetti agli approcci inter e transdisciplinari, dal *cooperative learning* alle pratiche riflessive e narrative. Un'attenzione particolare riveste la dimensione relazionale ed emozionale dell'apprendere, secondo l'assunto che un ambiente accogliente, empatico, democratico e stimolante rappresenti il presupposto imprescindibile affinché ognuno possa esprimere il suo potenziale creativo senza il timore di giudizi, stereotipi e penalizzazioni sociali.

Attingendo alle più recenti acquisizioni delle neuroscienze, del cognitivismo evolutivo, della psicologia umanistica e dell'epistemologia della complessità, l'Autore si propone di tracciare un itinerario teorico e pratico volto a illustrare le molteplici interconnessioni tra processi creativi, dinamiche educative e trasformazioni socioculturali: il riconoscimento del carattere "liquido" e instabile dei

contesti sociali attuali evidenzia i rischi connessi alla riduzione della creatività a semplice accessorio retorico, inserito nelle logiche del neoliberismo competitivo e individualistico. In tal senso, si invita a recuperare una *visione critica della creatività* come diritto di cittadinanza, come strumento di emancipazione personale e collettiva, come possibilità di contribuire consapevolmente alla costruzione di società “creativogeniche”, aperte, flessibili, solidali e innovative.

Sono questi i fondamenti su cui poggia la necessità di *ripensare l'educazione alla creatività* come processo aperto, dinamico e interattivo, sostenuto da un meta-modello eco-pedagogico volto a valorizzare l'interdisciplinarietà, la ricerca attiva, la pluralità delle competenze, il dialogo tra generazioni e culture, la capacità di affrontare e gestire l'incertezza, l'errore e il rischio, la progettualità individuale e collettiva, la promozione del pensiero critico, dell'immaginazione e della responsabilità individuale e collettiva. L'auspicio è che la scuola, la famiglia, le istituzioni educative e la società nel suo complesso si rendano fautrici di ambienti davvero creativogenici, in cui ogni soggetto – bambino, adolescente, adulto – possa imparare a “imparare creativamente”, ad autorealizzarsi, a scoprire e valorizzare la propria unicità, a sperimentare soluzioni inedite di fronte alle sfide della complessità multiforme che caratterizza il tempo presente.

Di fatto, il discorso pedagogico sulla creatività aspira a superare ogni rigida dicotomia tra pensiero razionale e ispirazione, tra sapere scientifico e intuizione, tra autonomia e cooperazione, prospettando un'educazione integrale della persona centrata sulla costruzione di soggettività forti, empatiche, resilienti, progettuali e solidali, capaci di incidere creativamente nei processi di trasformazione sociale e culturale: l'intento generale è dunque quello di offrire un inquadramento esaustivo della creatività contestualizzandone la rilevanza educativa, sociale e pedagogica e ispirandosi alle più attuali istanze della ricerca scientifica in materia di creatività.

Concetta La Rocca**

** Università Roma Tre. Email: concetta.larocca@uniroma3.it

Appendice

Manifesto della Pedagogia Laica

Premessa

Questo Manifesto nasce dalla preoccupazione per l'attuale ricomparsa di integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitarie nuove pulsioni totalitarie.

Di fronte a questi fenomeni proponiamo di rilanciare una cultura laica e una pedagogia d'ispirazione laica. La nostra proposta si oppone a ogni forma d'integralismo, dogmatismo, intolleranza e totalitarismo; non nasce dunque contro una pedagogia di orientamento cristiano, con la quale intendiamo ricercare il dialogo e l'intesa per lo sviluppo dell'educazione e della democrazia.

Il tratto fondamentale della laicità consiste nell'idea dell'*autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana, secondo una nota definizione di Abbagnano. Tali attività debbono potersi svolgere secondo propri intrinseci principi, anziché essere assoggettate a forze esterne. Se storicamente tale esigenza è sorta rispetto al rapporto tra la sfera statale e quella religiosa, oggi si pone soprattutto rispetto a ideologie e teologie politiche che tendono a comprimere l'autonomia (etica ed intellettuale) delle persone e della società civile. In questo senso, la laicità si esprime innanzitutto nel principio della *libertà del pensiero*. Libertà da impedimenti e imposizioni; libertà di critica e progettualità nel campo della ricerca e della discussione pubblica.

Formuliamo questa nostra proposta (si veda la *Nota finale*) attraverso *ventiquattro tesi* argomentate in modo essenziale¹.

Il coordinatore generale: Massimo Baldacci

Area tematica 1: Democrazia, Uguaglianza, Differenze

Coordinamento: Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio

Tema 1 - Identità, comparazione, differenze

Carlo Cappa, Emiliano Macinai, Elena Malaguti (coord.); Lucia Ariemma, Irene Biemmi, Elisabetta Biffi, Rossella Certini, Fabrizio Chello, Valentina D'Ascanio,

¹ Per economia espressiva, il testo adotta il maschile sovraesteso. Si riconosce però l'importanza di un linguaggio ampio e inclusivo, che nomini tutte le differenze di genere.

Antonio Raimondo Di Grigoli, Dalila Forni, Patrizia Gaspari, Valentina Guerrini, Zoran Lapov, Stefania Lorenzini, Chiara Carla Montà, Simona Perfetti, Lisa Stillo, Maria Volpicelli

Tesi 1 - L'identità si forma e si trasforma nel tempo, come spazio agito di libertà e di scelta, attraverso l'esplorazione di sé e nei rapporti reciproci con l'alterità. Essa non è destino, eredità o condanna.

Questa tesi si articola in due movimenti: nel primo si afferma e nel secondo si nega. Il movimento positivo esprime nella forma più sintetica la concezione processuale, dinamica e complessa dell'identità. Al contempo, attraverso l'affermazione di questa tesi, si intende rifiutare qualsiasi lettura di stampo essenzialista, in quanto viziata da dogmatismo, determinismo e prescrittivismismo. L'identità viene colta nella sua inscindibile relazione con l'alterità e se ne ribadiscono i caratteri intrinseci della libertà e dell'apertura al possibile che trovano espressione nella scelta e nel cambiamento.

Tesi 2 - La postura laica riconosce nel dubbio e nell'incertezza le coordinate della condizione umana e, rifiutando il dogmatismo, pensa verità e principi come tappe provvisorie di un processo razionale aperto e in divenire.

Questa tesi è volta a sottolineare il carattere positivo della laicità come apertura al possibile e alla dimensione euristica del dubbio. Rifiutando qualunque condizionamento dogmatico e fideistico, infatti, la laicità si presenta quale chiave tutta immanente per pensare il reale: la ragione è così uno strumento per accogliere il costitutivo pluralismo, nel quale trovano posto anche le contraddizioni, proprio della nostra condizione umana. Ciò si riflette anche sullo statuto della verità: essa non può che essere concepita come processo indefinito nel tempo, costituito dalla conquista di approdi momentanei destinati a essere discussi e superati, poiché oggetto di confronto. Al contempo, la laicità non rifiuta o cancella i convincimenti ultimi di ciascuno, bensì, accettandoli e preservandoli, ne contesta qualsivoglia utilizzo dispotico e coercitivo, tanto sul piano etico quanto su quello gnoseologico.

Tema 2 - Critica, Dissenso, Conflitto

Maria Grazia Riva, Mino Conte (coord.); Enrico Bocciolesi, Chiara Carletti, Giorgio Crescenza, Alessandro D'Antone, Farnaz Farahi, Francesco Lavanga, Mario Rizzardi, Barbara Tognazzi

Tesi 3 - Critica, dissenso e conflitto sono fattori imprescindibili per istituire in modo non essenzialistico la soggettività, sviluppare la personalità in condizioni di libertà e uguaglianza, alimentare il pluralismo democratico.

La Pedagogia Laica, che si riconosce nel paradigma emancipativo, problematizza ogni fondazione sostanziale dell'umano a garanzia naturale dell'educabilità. L'umano non è essenza a priori, ma esito di processi di soggettivazione: il sog-

getto non precede la relazione educativa, ma ne è effetto e agente al crocevia tra prassi, dispositivi materiali, pratiche discorsive e rapporti di potere. La formazione di una personalità capace di giudizio intelligente, in grado di riconoscere e decostruire le forme di condizionamento eteronomo qualunque sia la loro natura e la fonte di provenienza, al fine di depotenziarne il potere di soggezione, passa attraverso il consolidamento progressivo dell'attitudine alla critica, al dissenso e al conflitto. Istanze alle quali si attribuisce una valenza positiva e costruttiva, riconoscendone a pieno titolo lo statuto di esperienza educativa antiautoritaria e di apprendistato democratico.

Tesi 4 - Critica, dissenso, conflitto promuovono la coscientizzazione antidogmatica di una società onlife, la storicizzazione e politicizzazione dei saperi, contribuendo a prevenire attraverso l'ironia e il dialogo critico l'interiorizzazione di forme di potere.

La Pedagogia Laica, radicata nella ragione antidogmatica, intende la coscientizzazione come un processo irrinunciabile, che parte dalle idee, osserva criticamente la realtà e la rilegge storicamente, individuando dinamiche di oppressione e possibilità di superamento. L'*onlife* non si limita a descrivere la dissoluzione dei confini tra la dimensione fisica e quella virtuale, ma indica la nascita di un nuovo ambiente esistenziale, l'infosfera, in cui la vita quotidiana si svolge in uno spazio ibrido, interconnesso e continuamente mediato da dispositivi informazionali. Ciò comporta la messa in questione di ogni chiusura ed esclusività epistemica aprendo al riconoscimento consapevole di saperi *altri* fondati e competenze *altre* inscritte nella storia e politicamente sensibili. L'ironia si configura come *forma mentis* e pratica educativa capace, assieme al dialogo critico, di contrastare l'acquisizione passiva e irriflessa di forme di vita e di modelli esistenziali subalterni.

Tema 3 - Cittadinanza, diritti, equità

Isabella Loiodice (coord.); Lavinia Bianchi, Michela Baldini, Marco Catarci, Francesca Dello Preite, Paolo Di Rienzo, Anna Lazzarini, Isabella Loiodice, Marcella Milana, Marianna Piccioli, Alessandro Sanzo, Massimiliano Tarozzi, Giovanbattista Trebisacce, Maria Teresa Trisciuzzi, Simonetta Ulivieri

Tesi 5 - I diritti come orizzonte etico e politico. I diritti sono condizioni di possibilità della vita libera e dignitosa: garanzie politico-normative che rendono effettiva l'uguaglianza e praticabile la democrazia. Attraverso l'educazione essi diventano esperienza vissuta, capacità di partecipazione e strumento di emancipazione individuale e collettiva.

I diritti costituiscono un orizzonte etico e politico che plasma la vita delle persone e delle comunità, riequilibrando le asimmetrie e rendendo effettiva la dignità di ciascuno: non si limitano a proteggere il soggetto, ma lo rendono capace di partecipare alla costruzione della convivenza democratica. I diritti devono essere

intesi come pratiche vive, da rinnovare costantemente: conquiste che si realizzano quando le persone sono nelle condizioni di esercitare parola, azione e responsabilità. È attraverso l'educazione che si coltiva la capacità di comprendere, rivendicare e praticare i diritti in un orizzonte collettivo di reciprocità e solidarietà. L'educazione assume, dunque, un ruolo cruciale nel progetto politico di promozione dei diritti: l'intreccio fra riconoscimento giuridico e apprendimento sociale conferisce ai diritti la loro forza emancipativa.

Tesi 6 - Cittadinanza come partecipazione attiva e globale. La cittadinanza è l'esercizio consapevole della democrazia. Attraverso un'educazione critica e decoloniale essa forma soggetti liberi e solidali, capaci di agire per il bene comune in una dimensione planetaria.

La cittadinanza non è solo un riconoscimento giuridico ma una pratica viva di partecipazione alla vita pubblica. Essa rappresenta un pilastro della democrazia, oggi minacciata da nazionalismi e chiusure xenofobe. L'educazione ha il compito etico e politico di formare cittadini e cittadine capaci di pensiero critico, resistenza e impegno per contrastare le disuguaglianze. È urgente promuovere una cittadinanza globale che riconosca l'interdipendenza tra i popoli e garantisca diritti universali a tutti e tutte, incluse le nuove generazioni di giovani nati/e e cresciuti/e in Italia. Investire nella scuola pubblica significa garantire un percorso di emancipazione che duri tutta la vita, trasformando la convivenza in una "pace attiva" basata sull'equità e sul rispetto incondizionati.

Tesi 7 - Equità come giustizia concreta. L'equità è il fondamento della democrazia. Significa garantire a ciascuno le condizioni necessarie per partecipare, apprendere e vivere con pari dignità

L'equità riconosce che le persone vivono condizioni diverse e che la giustizia richiede risposte adeguate a tali differenze. In educazione significa rimuovere gli ostacoli che limitano l'accesso ai diritti, ai saperi e alle opportunità di vita. Una scuola e una società eque sostengono i percorsi di ciascuno, promuovono l'inclusione, valorizzano le differenze come risorsa comune. Educare all'equità vuol dire formare cittadini e cittadine capaci di leggere le disuguaglianze e di agire per ridurle, trasformando la convivenza sociale in responsabilità condivisa e giustizia vissuta.

Tema 4 - Libertà e linguaggi

Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Clara Silva (coord.); Chiara Bove, Francesca Marone, Giada Prisco, Veronica Riccardi, Marta Salinaro, Francesca Linda Ianinelli

Tesi 8 - Libertà. Di fronte a ciò che minaccia la democrazia e ogni forma di pluralismo, proponiamo una pedagogia che educhi alla libertà e al suo esercizio, al dialogo e al pensiero critico, attivando processi di empowerment, autodeterminazione e coscientizzazione.

Oggi, ancor più di ieri, si rende necessaria un'educazione alla libertà fondata sulla relazione orizzontale tra educatori e educandi, centrata sul dialogo come strumento di conoscenza e di emancipazione e volta a promuovere l'esercizio del pensiero critico, dell'investigazione e dell'interrogazione del dubbio. La libertà è infatti la condizione fondamentale per l'espressione piena della stessa umanità e il suo esercizio si esplica nel dialogo come spazio di manifestazione e sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. In accordo con una prospettiva deweyana, adottare uno sguardo critico e riflessivo sulla realtà è la forma più alta di pensiero possibile, quella che sa stare vicina all'esperienza, la osserva, la studia, la esamina e la controlla basandosi sui fatti, sviluppando l'intelligenza attraverso la capacità di sostare nel dubbio, l'apertura mentale e l'attitudine alla ricerca.

Tesi 9 - Linguaggi. In società dove persistono asimmetrie di potere e di relazioni, proponiamo una pedagogia che si ispira ai linguaggi e alle pratiche femministe e femminili in grado di sviluppare autocoscienza e capacità collettiva per trasformare la realtà in modo più equo, giusto e inclusivo.

Inspirandosi ai movimenti femministi è possibile alimentare una "pedagogia impegnata" come la definisce, tra le altre, bell hooks. Una pedagogia che sappia costruire autocoscienza, pensiero critico, capacità da parte di singole persone e gruppi di lottare per trasformare il mondo in direzioni più eque e ispirate a relazioni non patriarcali. Di fronte al perpetuarsi delle iniquità nelle relazioni di genere, saperi, linguaggi e pratiche femministe rappresentano una risorsa educativa fondamentale per mettere in discussione le strutture dominanti e per costruire relazioni basate sulla solidarietà, sull'autonomia e sul rispetto reciproco. Una risorsa che offre strumenti per reinterpretare concetti chiave come l'emancipazione, l'autodeterminazione e il potere, restituendo loro significati più inclusivi, relazionali e partecipativi.

Area tematica 2 - Scuola, società, cultura, didattica

Coordinamento: Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini

Tema 1 - Segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa, inclusione
Gianfranco Bandini, Valeria Cotza, Ira Vannini (coord.); Eleonora Betti, Francesca Borruso, Tommaso Fratini, Vanessa Macchia, Elena Pacelli, Paola Rigoni, Paolo Sorzio, Raffaella Strangoli

Tesi 10 - Povertà educativa. Una scuola laica deve garantire il proprio impegno contro la povertà educativa, fondando il proprio pensiero e la propria azione sulla conoscenza scientifica, il pluralismo, i diritti e la giustizia sociale in ottica di democrazia inclusiva.

La povertà educativa è una deprivazione multidimensionale, che limita l'accesso alle opportunità di apprendimento di saperi, abilità e competenze per il pieno sviluppo della persona.

In un'ottica laica, la scuola pubblica ha il compito costituzionale di rimuovere gli ostacoli sociali e culturali che producono queste disuguaglianze. Ciò richiede un insegnamento fondato sul primato della conoscenza scientifica e sul rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, secondo una prospettiva plurale e interculturale che rifiuta ogni restrizione ideologica dei contenuti. Ogni forma di confessionalismo o censura su temi quali sessualità, religione, genere e multiculturalità accresce la povertà educativa e la libera costruzione identitaria dei soggetti in formazione.

La scuola laica non impone visioni del mondo né le subisce. Promuove il pensiero critico, il dialogo nonviolento, l'educazione alla pace, l'educazione affettiva e lo studio sia delle forme di credenza che di quelle di non credenza. Solo così, crediamo, sarà possibile garantire equità e libertà di coscienza e restituire qualità democratica ai processi formativi.

Tema 2 - Formazione e reclutamento degli insegnanti: politiche per l'accompagnamento della professionalità docente (identità ed etica professionale)

Alessia Bevilacqua e Federica Valbusa (coord.); Rosi Bombieri, Francesca Buccini, Rosaria Capobianco, Federica De Carlo, Daniela Manna, Chiara Martinelli, Maria Chiara Michelini, Nicola Nasi, Luca Odini, Jole Orsenigo, Fernando Sarracino, Maria Rosaria Strallo, Giuseppe Sellari, Agnese Vezzani

Tesi 11 - Formazione iniziale, reclutamento e accompagnamento in servizio costituiscono tre fasi interconnesse di un unico processo, volto a sostenere il docente come professionista riflessivo, costruttore di comunità e testimone di cura.

La formazione dei docenti dovrebbe configurarsi come un percorso integrale che tiene insieme dimensione cognitiva, emotiva, etica e relazionale, dove conoscenza, identità professionale e pratica educativa si co-costruiscono. Il reclutamento non può quindi ridursi a una selezione basata su prove nozionistiche standardizzate; la valutazione di un futuro docente richiede invece di accertare anche competenze pedagogiche, didattiche e relazionali in contesti educativi specifici e situazioni didattiche autentiche. Nella scuola, intesa come comunità dove studenti, insegnanti, famiglie e territorio interagiscono costantemente, il docente è chiamato a incarnare un profilo professionale capace di fare del pensiero un'avventura appassionante e dei suoi effetti qualcosa di reale. Il docente è chiamato altresì a sviluppare un profilo etico che sappia tenersi alla ricerca del bene, coltivando modalità relazionali orientate dall'etica della cura e ponendosi come facilitatore di libertà responsabile, attraverso la promozione nei contesti scolastici di un'attitudine critica e riflessiva.

Tema 3 - Scuola e territorio, politiche territoriali per le scuole, equipe multi-professionali e di accompagnamento pedagogico

Stefano Oliviero, Laura Parigi (coord.); Dorena Caroli, Rossella D'Ugo, William Grandi, Tiziana Pironi

Tesi 12 - La scuola pubblica, depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c'è scuola non c'è democrazia

La presenza della scuola pubblica nei territori è un presidio di equità e coesione sociale: assicura opportunità educative a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e, quando è radicata nella comunità, diventa motore di innovazione sociale, rafforzando la democrazia locale. I divari tra Nord e Sud e tra aree urbane e interne mostrano che il territorio incide in modo significativo sulle opportunità educative e sulla qualità dell'offerta formativa della scuola pubblica. Per questo le risposte alla crisi demografica in atto non possono essere orientate esclusivamente da criteri di razionalizzazione ed efficientamento della rete scolastica nazionale: devono invece essere progettate assumendo l'equità come parametro primario, valutandone gli effetti su accessibilità, continuità didattica, risorse disponibili e condizioni di apprendimento, soprattutto nei contesti più fragili, come le aree interne del Paese. In tale prospettiva, la prossimità del servizio scolastico va tutelata proprio dove è più decisiva per garantire diritti e opportunità. La storia della scuola italiana e le numerose esperienze di innovazione educativa attualmente attive sui territori indicano, infatti, che quando la scuola è radicata nei contesti e dialoga con la comunità, diventa laboratorio di innovazione pedagogica, partecipazione democratica e rigenerazione sociale, contribuendo a rimuovere ostacoli culturali e materiali che limitano emancipazione e cittadinanza.

Tema 4 - Valutazione formativa

Guido Benvenuto, Davide Capperucci (coord.); Debora Aquario, Anna Bondioli, Cristiano Corsini, Silvia Fioretti, Antonio Marzano, Irene Scierri, Ira Vannini

Tesi 13 - La valutazione intesa come processo didattico partecipato costituisce uno strumento fondamentale per promuovere una cultura scolastica di equità ed emancipazione formativa.

In una prospettiva pedagogica laica, la valutazione è una leva per il cambiamento della scuola se essa si configura come un dispositivo orientato all'emancipazione, all'equità, all'empowerment e all'educazione, alla formazione e all'istruzione dei soggetti. A questo scopo, occorre affermare e promuovere l'idea di una valutazione equa, formativa, a forte valore emancipativo per chi insegna e per chi apprende. La valutazione è equa quando pone attenzione alla diversità e assume una responsabilità etica nel/del valutare. È formativa quando diventa occasione di regolazione dell'apprendimento e dell'insegnamento, giacché il controllo degli

apprendimenti è finalizzato a dare forma alla prassi didattica. Ha valore emancipativo quando chi apprende partecipa attivamente alla sua definizione, attuazione e interpretazione e quando chi insegna ne fa un dispositivo di autovalutazione rigorosa di tipo riflessivo, orientato al miglioramento, collegiale e basato sul confronto.

Tema 5 - Didattica e valore dei saperi

Berta Martini, Monica Tombolato (coord.); Barbara Bacchi; Laura Cerrocchi, Luca Decembrotto, Mina De Santis, Concetta La Rocca, Tiziana Mascia, Teodora Pezzano, Lavinia Rizzo, Agnese Rosati, Marianna Traversetti

Tesi 14 - I saperi si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano e costituiscono contemporaneamente il fine e il mezzo dell'istruzione e dell'educazione.

I saperi di insegnamento si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano sia nell'educazione scolastica sia nell'ambito *dell'istruzione e educazione degli adulti*. In prospettiva laica occorre assicurare pluralità e pari dignità formativa a tutti i saperi. Essi devono essere selezionati e trasposti in maniera non ideologica e non dogmatica. La valorizzazione della dimensione epistemica mobilita la riflessione pedagogica lungo alcune direzioni particolari: *inclusività e accessibilità* dei saperi, come terreno di dialogo aperto e di confronto critico; *disciplinarietà e interdisciplinarietà* come dispositivi di genesi ed evoluzione della conoscenza e loro trasposizione nelle prassi di insegnamento; *progettazione del curriculum scolastico* secondo forme curriculari aperte e integrate.

Tema 6 - Dentro le dinamiche relazionali

Giulia Pastori, Donatella Savio (coord.); Patrizia Lotti, Elena Luciano, Mariangela Scarpini, Alessandro Soriani, Franza Zuccoli

Tesi 15 - L'asimmetria di potere propria della relazione educativa viene orientata dai docenti secondo principi democratici per realizzare la partecipazione dei discenti alla costruzione della conoscenza, alimentare benessere relazionale e educare alla cittadinanza.

I docenti che iscrivono il loro agire relazionale in una cornice valoriale democratica orientano la gestione del potere in modo condiviso e partecipativo. Ciò implica aprire al contributo dei discenti nella costruzione dei percorsi formativi, favorendo un processo di coscientizzazione rispetto al diritto e alla responsabilità di contribuire alla costruzione della conoscenza. Sul piano didattico il richiamo è a metodologie partecipative e alla capacità di sostenere percorsi aperti e incerti, nei quali i docenti mantengono la responsabilità di gestire la condivisione del potere. Ma è anche un richiamo al curriculum implicito, per veicolare nelle dinamiche interattive quotidiane azioni congruenti con la partecipazione democratica. In tale

prospettiva, il tessuto interattivo democratico viene concepito come fonte di benessere, poiché valorizza la singolarità di ciascuno alimentando agency ed empowerment, ma anche come strumento di formazione alla cittadinanza democratica.

Tesi 16 - Scuole e università sono ecosistemi che promuovono relazioni democratiche, collaborazioni interprofessionali e legami comunitari, anche tramite un uso consapevole delle risorse online, favorendo senso di appartenenza e generatività culturale.

Le istituzioni educative, in una prospettiva sistemico-relazionale ed ecologica, sono ecosistemi complessi, dinamici e adattivi: veri “learning hub” fondati sulle relazioni tra studenti, docenti, staff, stakeholder e comunità, capaci di co-evolvere e generare senso di appartenenza. Pongono al centro il capitale relazionale, l’ascolto e la valorizzazione delle soggettività in divenire, contrastando anonimato e perdita di agency e promuovendo autonomia, pensiero critico, collaborazione e cittadinanza globale (si vedano i *Rapporti Ocse* del 2020 e del 2024). L’innovazione didattica si esprime nella partecipazione attiva e nel dialogo tra discipline e mondi educativi diversi, attraverso co-progettazione, comunità di pratica, mentoring e service learning. Valorizzando corpo e presenza, tali ecosistemi connettono dimensioni formali, informali, comunitarie e digitali, promuovendo un uso consapevole delle ICT per ampliare le reti di apprendimento continuo, sostenere benessere e inclusione ed evitare dinamiche di esclusione o controllo, rafforzando cittadinanza digitale e responsabilità comunicativa.

Area tematica 3 - Comunità, soggetti, impegno

Coordinamento: Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca

Tema 1 - Comunità

Sottotema 1.1 - Pedagogia attraverso le comunità

Andrea Pintus (coord.); Claudia Fredella, Laura Landi, Andrea Pintus, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

Tesi 17 - Le premesse della comunità educante. La comunità educante si configura come una rete relazionale plurale e dinamica in cui famiglia, scuola e territorio cessano di essere spazi educativi separati, per divenire nodi interconnessi di un medesimo ecosistema formativo fondato sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità educativa.

Famiglia, scuola, comunità, sono stati a lungo intesi, ed in parte da alcuni lo sono ancora, come spazi di vita indipendenti ed esclusivi. Nel corso del tempo, tuttavia, si è affermata la consapevolezza, da parte dei più, che vede questi snodi di un sistema relazionale complesso, che si declina più al plurale che al singolare. Componenti in relazione, spesso non sempre in continuità d’intenti tra loro, la cui interazione dinamica definisce i concreti campi di esperienza quotidiana in

cui sono disponibili forme di mediazione capaci di rendere fruibili o meno, per le persone ed i gruppi sociali, modelli, abitudini, significati. È in questi plurali e molteplici spazi di mediazione che si realizzano i processi educativi, alleanze territoriali e il riconoscimento pieno delle professionalità pedagogiche.

Sottotema 1.2 - Conflitto, dissenso e auto-eco-determinazione sociale

Elena Mignosi, Manuela Ladogana (coord.); Piergiuseppe Ellerani, Manuela Fabbrì, Manuela Ladogana, Elena Mignosi, Luisa Zecca

Tesi 18 - Autodeterminazione ed eco-determinazione nei/dei territori. L'autodeterminazione, reinterpretata come eco-determinazione, diviene principio pedagogico e politico di riconciliazione tra società e natura, poiché fonda la libertà dei soggetti e delle comunità sulla capacità di governare i propri metabolismi territoriali entro i limiti ecosistemici, generando istituzioni apprendenti orientate alla sufficienza, alla cura e alla giustizia ecologica.

Sia lo stato della democrazia che la direzione ipercapitalistica e liberista regolata dai profitti – anche nel mercato della conoscenza – costringe a riformulare il problema: non “quanto crescere”, ma come organizzare i metabolismi territoriali (Saito) (energia, cibo, mobilità, edilizia, rifiuti) entro i vincoli degli ecosistemi. L'autodeterminazione, in questo quadro, non significa mera autonomia decisionale; implica facoltà di scelta informata sui flussi materiali, sulle tecnologie e sulle istituzioni che li regolano. L'eco-determinazione, a sua volta, non è fatalismo naturalista: è la consapevolezza che ogni progettazione sociale è credibile solo se rientra nei ritmi di rigenerazione dei suoli, delle acque, della biodiversità e dell'atmosfera.

Sottotema 1.3 - Metodologie di ricerca con le comunità

Giovanna Del Gobbo (coord.); Maja Antonietti, Elena Luppi, Andrea Pintus, Angela Spinelli

Tesi 19 - La postura del ricercatore nelle metodologie di ricerca con le comunità si configura come una pratica di riflessività etico-politica e di cura epistemologica, in cui la conoscenza non è atto di dominio ma di co-costruzione dialogica.

Nell'attuale panorama della ricerca educativa, il tema delle metodologie di ricerca con le comunità assume una rilevanza crescente. Questo interesse si collega in modo particolare con la riflessione sulla laicità della pedagogia e sulla necessità di ripensare il ruolo del sapere scientifico in relazione alla vita sociale. In un tempo attraversato da trasformazioni rapide e da una crescente complessità delle relazioni educative, la ricerca non può più limitarsi a descrivere o interpretare la realtà: è chiamata a interagire con essa, ad accompagnare i processi di cambiamento e a promuovere nuove forme di cittadinanza. In questa prospettiva, il ricercatore non si configura come osservatore neutrale, ma come mediatore critico dei processi conoscitivi e relazionali, impegnato a favorire dinamiche di apprendimento reciproco, negoziazione dei significati e democratizzazione del sapere.

Tema 2 - Impegno

Sottotema 2.1 - Decostruzione

Cristina Palmieri (coord.); Alessandro Peter Ferrante, Davide Cino, Silvia Demozzi, Patrizia Garista, Elena Madrussan, Lucia Zannini, Elena Zizioli

Tesi 20 - Le pratiche pedagogiche per l'impegno richiedono di essere decostruite, disambiguate, "problematizzate" e questo significa riassegnare centralità al ruolo dei linguaggi verbali e simbolici analizzando le diverse forme comunicative, e ripensare le categorie interpretative per sostenere ricerca e prassi educative impegnate e trasformative.

Nell'ambito di una pedagogia che vuole pensarsi e praticarsi come "laica", chiedersi quale sia il ruolo della ricerca, della formazione e delle pratiche educative in relazione all'impegno implica dunque uno sforzo di decostruzione rivolto sia al linguaggio, sia alle pratiche educative e pedagogiche. Tanto la ricerca quanto la formazione pedagogica richiedono un lavoro continuo volto a porre in discussione, denaturalizzare, smontare, problematizzare ciò che è considerato come normale, naturale, ovvio, autoevidente e dunque finisce per essere dato per scontato in uno specifico contesto, caratterizzato da ideologie che si sostanziano in pratiche discorsive diffuse.

Sottotema 2.2 - Immaginari

Daniela Dato (coord.); Maria D'Ambrosio, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Patrizia Lotti, Giulia Schiavone, Roberto Travaglini

Tesi 21 - È necessario sostenere nei professionisti del lavoro educativo uno spostamento dalla contingenza alla promozione di spazi di riflessività critica. A questo scopo, occorre portare uno sguardo progettuale sulle premesse epistemologiche e sulle azioni educative, ispirandosi a una postura trasformativa orientata al cambiamento e all'autodeterminazione del soggetto in relazione con il mondo.

Gli immaginari singolari e collettivi (decostruiti, costruiti e riprogettati) possono diventare, nel lavoro educativo, principale motore di una pedagogia laica impegnata nella e per la costruzione di una società capace di crescere (Irigaray) e progettarsi in modo autentico e consapevole. Questo richiede una particolare attenzione alle connessioni tra dimensione singolare e plurale, locale e globale, in un'ottica di ermeneutica diatopica che valorizza le specificità culturali e i saperi plurali come strumenti di resistenza contro le logiche di omologazione e di colonizzazione culturale (de Sousa Santos) e traccia forme di possibile con-vivenza (Nancy).

Sottotema 2.3 - Responsabilità

Alessandro Tolomelli (coord.); Silvana Calaprice, Enrico Corbi, Domenica Maviglia, Francesca Oggionni, Pascal Perillo, Maddalena Sottocorno, Elena Zizioli

Tesi 22 - La scienza pedagogica, secondo i principi di complessità e antidogmatismo iscritti nel suo statuto epistemologico, è chiamata a una responsabilità pubblica nel contribuire a orientare le politiche, il lavoro educativo e lo sviluppo di una cultura pedagogica diffusa nell'opinione pubblica.

Riscoprire il coraggio delle scelte significa per la Pedagogia assumere la responsabilità di compromettersi nel dibattito pubblico per far valere le proprie istanze. La pedagogia e l'educazione condividono una costitutiva contraddizione identitaria che ha a che fare col potere poiché contemplan dimensioni epistemologiche e istituzionali insieme. Applicare i principi che la pedagogia ha elaborato permette di garantire la tensione dell'agire educativo verso l'emancipazione, la valorizzazione delle differenze, la promozione del pensiero critico e dell'autonomia, del rispetto e della solidarietà tra tutti i soggetti.

Tema 3: Soggettività (s)confinata

Micaela Castiglioni, Viviana La Rosa (coord.); Michele Cagol, Gabriella Calvano, Gabriella D'Aprile, Andrea Galimberti, Maria Rita Mancaniello, Angela Muschietti, Anna Paola Paiano, Alessandro Vaccarelli

Tesi 23 - Il soggetto è un fenomeno emergente nella relazione con le alterità. Questa relazione è qui intesa come "reliante" (legame & alleanza) e aperta a educazioni proteiformi e resilienti.

La soggettività non è un'entità statica, ma un fenomeno che scaturisce dall'incontro con le alterità. Se l'identità definisce chi siamo, la soggettività esprime il come siamo ed esistiamo attraverso le relazioni. Da tali relazioni, che sono sempre inter/intra-azioni complesse e che si danno sempre in un contesto sistemico costantemente perturbato dall'incontro con la differenza, la soggettività "emerge". Essere ed emergere come "soggetto" è, pertanto, un atto di responsabilità etica che onora il legame con la "rete della vita". Un approccio laico si interroga senza precondizioni sulle molteplici forme emergenti di "relianza", ovvero sulle tipologie delle possibili connessioni che si strutturano in un contesto, sulle loro configurazioni, sulla loro salienza e significatività in termini di "alleanza", ma anche sul proprio particolare modo di separarsi e distinguersi, dunque di costruire l'alterità rapportandosi ad essa.

Tesi 24 - Il soggetto è tale se ha un linguaggio (potenziale espressivo) capace di agire un cambiamento (politico) sul mondo.

Il linguaggio costituisce la soggettività perché consente all'individuo di riconoscersi, narrare sé e agire nel mondo. La parola non descrive soltanto la realtà, ma la produce, generando identità, ruoli e possibilità politiche e per questo è intrecciata al potere e al riconoscimento sociale. La sua negazione implica esclusione e perdita di *agency*. In ambito educativo, il linguaggio diviene fondamento di una pedagogia laica orientata a pluralismo, dialogo e partecipazione democratica.

Educare al linguaggio significa promuovere coscienza critica, inclusione delle differenze e responsabilità etica dell'espressione, valorizzando la molteplicità dei codici comunicativi contemporanei come strumenti di emancipazione individuale e trasformazione sociale.

Nota finale

Questo Manifesto è opera del *movimento della pedagogia laica*, nato l'11 dicembre del 2025 dal seminario di Roma dedicato all'*Agenda della pedagogia laica* (alla quale il presente lavoro è strettamente collegato). Il movimento si riconosce nella *Costituzione italiana* e si colloca nel quadro pluralista della comunità pedagogica italiana. La redazione di questo Manifesto è avvenuta attraverso un lavoro collettivo articolato in gruppi e sottogruppi (corrispondenti ad aree tematiche e temi). Il testo riflette il pluralismo delle idee che contraddistingue il movimento, pur nella comune ispirazione laica.

Edizioni ETS
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di settembre 2026