

S

L'arte di scrivere

Prospettive a confronto

A cura di
Cinzia Angelini, Fabio Bocci

F

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'arte di scrivere

Prospettive a confronto

A cura di
Cinzia Angelini, Fabio Bocci

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Scrivere e farci i conti. Introduzione al volume, <i>di Cinzia Angelini, Fabio Bocci</i>	pag.	7
L'arte di scrivere. Ovvero quando saper scrivere faceva la differenza, <i>di Cinzia Angelini</i>	»	11
La scrittura nel tempo e nello spazio		
La scrittura manuale. Storia di una abilità persa e non ancora ritrovata, <i>di Cinzia Angelini</i>	»	21
“To write or not to write”. Riflessioni sulla scrittura in lingua straniera, <i>di Teresa Savoia</i>	»	36
La scrittura tra tecnologie e nuovi ambienti di apprendimento, <i>di Alessia Scarinci</i>	»	44
Ricerche e prospettive operative		
Scrivo dunque sono. Scrittura manuale e sviluppo del pensiero critico, <i>di Cinzia Angelini</i>	»	55
Scrittura, lettura, orientamento: suggestioni pedagogiche, <i>di Viviana La Rosa</i>	»	64
Scrivere e mettere in scena le emozioni: l'esperienza teatrale nel curriculum della scuola primaria, <i>di Maria Buccolo</i>	»	73

Scrivere in Lingua Facile. Riflessioni culturali e aspetti di ricerca in prospettiva inclusiva, <i>di Ines Guerini</i>	pag.	85
Creatività e scrittura. Un binomio davvero fantastico, <i>di Fabio Bocci</i>	»	106
Le autrici e l'autore	»	129

Scrivere e farci i conti... Introduzione al volume

di Cinzia Angelini, Fabio Bocci

In un tempo così fortemente segnato dall'avvento delle nuove tecnologie la scrittura ha ancora un senso o, più semplicemente, svolge ancora una sua precipua funzione?

Per quel che riguarda gli autori del presente volume la risposta (naturalmente affermativa) rischia di rasantare addirittura l'ovvietà. L'atto dello scrivere, infatti, è parte integrante della nostra cultura. Anzi, si potrebbe addirittura affermare che di noi è, costitutivamente, parte, tanto da essere presente indipendentemente dai supporti e dagli strumenti che si utilizzano.

Abbiamo affermato che ci sembra di dire ovvietà in quanto, a livello di senso comune, nella vita quotidiana la scrittura appare come un fenomeno talmente *scontato* che difficilmente ci si rende conto del potere straordinario di cui è espressione e di quanto conferisca potere (financo di autodeterminazione e autorealizzazione) a chi la possiede. A qualcuno, difatti, potrebbe apparire come una sorta di meccanismo: in fin dei conti *scrivere* è qualcosa che tutti sappiamo fare, in quanto l'apprendimento della scrittura è una tappa obbligata del percorso di istruzione formale al quale nessuno può più sottrarsi (al più, com'è noto, si possono manifestare difficoltà o disturbi ma formalmente tutti sono esposti in qualche modo a questo apprendimento). A bene vedere, però, questo modo di concepire la questione disvela quella che, a tutti gli effetti, possiamo definire una disattenzione (che talvolta riguarda anche gli addetti ai lavori). Dare per scontato il fenomeno della scrittura è assai rischioso, non fosse altro perché – come non ha mancato di rilevare Ong nel suo ormai classico *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* del 1986 – si tratta di una *tecnologia* e come tale va sempre trattata. In altre parole, nel suo evolversi e attualizzarsi deve continuare a essere oggetto di studio e di ricerca, di analisi e di sperimentazione, tenendo in conto che si tratta di una tecnologia che – avendo radici e matrici strutturali, nonché aspetti di costante evoluzione – ha caratteristiche pri-

smatiche e, pertanto, si offre a molteplici prospettive di indagine (che includono anche quelle storiche, che ne ripercorrono le tappe e le funzioni assolute nel tempo).

Una caratteristica questa che corrisponde (almeno nelle intenzioni) a quella del nostro volume. Curatori e autori si sono confrontati a partire da una domanda: perché pubblicare un libro sulla scrittura? Nei vari saggi emergono diverse possibilità di risposta: da un lato per il desiderio di riaffermarne l'importanza; dall'altro per valorizzarne la polivalenza.

Nei diversi contributi, infatti, il tema *scrittura* è presentato da prospettive differenti ma tra loro interagenti. Ogni autore ha cercato di mettere in luce peculiarità e potenzialità.

Cinzia Angelini, dopo un saggio introduttivo dal titolo *L'arte di scrivere. Ovvero, quando saper scrivere faceva la differenza*, apre con un contributo la sezione dedicata alla *Scrittura nel tempo e nello spazio*. Il contributo ha per titolo *La scrittura manuale. Storia di una abilità dimenticata* e ripercorre i principali passaggi normativi dall'Unità d'Italia a oggi, evidenziando come, nell'arco di tempo selezionato, l'attenzione verso la scrittura sia cambiata in quantità e in qualità (in senso peggiorativo, si chiede l'autrice?).

Completano questa sezione i saggi di Teresa Savoia "To write or not to write". *Riflessioni sulla scrittura in lingua straniera* e di Alessia Scarinci, *La scrittura tra tecnologie e nuovi ambienti di apprendimento*, nei quali le autrici pongono all'attenzione del lettore alcune questioni nodali dell'attualità: quello della scrittura in L2 che apporta vantaggi non solo nell'apprendimento della lingua straniera, ma anche nel miglioramento della lingua madre, e quello della scrittura che si confronta con gli ambienti digitali, non per esserne fagocitata (come qualcuno sostiene nell'annosa querelle tra apocalittici e integrati), ma affinché si attivino fin dall'infanzia processi di consapevolezza e padronanza per la gestione di questa dimensione.

La seconda sezione, che ha per titolo *Ricerche e prospettive operative*, accoglie contributi finalizzati ad ampliare ulteriormente il raggio di riflessione, di indagine e di azione. In tal senso si profilano il saggio di Cinzia Angelini, *Scrivo dunque sono. Scrittura manuale e sviluppo del pensiero critico*. Emerge qui la necessità che si pongano solide basi della scrittura sin dall'inizio. Un insegnamento/apprendimento appropriato della scrittura a partire dalla scuola primaria, ci ricorda l'autrice, che insista prima sugli aspetti strumentali e poi su quelli cognitivi, è condizione indispensabile per sviluppare adeguatamente, in seguito, altri approcci e modalità di scrittura. Viviana La Rosa, in *Scrittura, lettura, orientamento: suggestioni pedagogiche*, indaga la dimensione narrativa della scrittura legandola anche a quella dei processi identitari di costruzione del sé, mentre Maria Buccolo, nel suo

saggio *Scrivere e mettere in scena le emozioni: l'esperienza teatrale nel curriculum della scuola primaria*, illustra un percorso di didattica inclusiva orientato dalla dimensione dell'educazione socio-emotiva.

Ines Guerini firma *Scrivere in Lingua Facile. Riflessioni culturali e aspetti di ricerca in prospettiva inclusiva*, un saggio altrettanto originale, esito di una ricerca sul campo per mezzo della quale emerge un'ampia serie di interessanti questioni inerenti le persone con un impairment intellettuale e i processi emancipatori che le riguardano.

Chiude questa sezione e il volume il saggio di Fabio Bocci *Scrittura e creatività. Un binomio davvero fantastico*, dove l'autore, a partire da alcune considerazioni preliminari (anche sotto forma di episodi narrativi), propone al lettore alcuni possibili itinerari educativo-didattici per promuovere la creatività a partire dalla scrittura.

In definitiva, nel congedarci da questa introduzione, possiamo affermare che – lo ripetiamo, almeno nelle intenzioni – questo volume vuole offrirsi come una opportunità di confrontarsi con il *tema* della scrittura in modo multiprospettico (ci verrebbe quasi da dire polifonico). Per questa ragione, il lettore, nella frequentazione del testo, può anche prediligere itinerari non lineari, lasciandosi guidare (come d'altronde è giusto che sia) dai propri interessi di studio, ricerca, approfondimento, e così via.

L'arte di scrivere. Ovvero quando saper scrivere faceva la differenza

di Cinzia Angelini

1. In principio era l'oralità

Ovunque esistano esseri umani, essi hanno un linguaggio, e sempre si tratta di lingua parlata e udita, ossia che esiste nel mondo del suono [...] il linguaggio ha un carattere così profondamente orale che di tutte le varie migliaia di lingue – forse decine di migliaia – che sono state parlate nel corso della storia umana, solo circa 106 sono state affidate alla scrittura in modo adeguato a produrre letteratura [...] Persino oggi centinaia di lingue in uso non sono mai state scritte, poiché nessuno ha escogitato un modo efficace per farlo. L'oralità fondamentale del linguaggio è un carattere stabile (Ong, 1986, p. 25).

Nel suo intramontabile e sempre affascinante saggio *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Walter Ong insiste sull'importanza del linguaggio orale, *parlato e udito*, fondamentale per garantire scambi tra gli esseri umani. Aggiunge, tuttavia, che non tutti i linguaggi orali possiedono una forma scritta, un sistema di segni, cioè, che consenta di trasporre l'orale, intangibile e caduco, su un supporto materiale, che sia tangibile e garantisca al messaggio scritto la permanenza nel tempo. Eppure, dice sempre Ong,

La scrittura, vale a dire l'affidare la parola allo spazio, amplia enormemente le potenzialità del linguaggio, ristrutturata il pensiero e, in tale processo, trasforma alcuni dialetti in «grafoletti», cioè linguaggi transdialettali formati su base scritta. La scrittura dà a un grafoletto poteri molto più ampi di quelli che può avere un dialetto puramente orale (p. 26).

L'oralità, si sa, caratterizzava fortemente le culture antiche. In Grecia, ad esempio, la poesia epica si prestava alla memorizzazione, all'oralità, per una serie di aspetti quali la metrica, le immagini vivide continuamente rievocate; ma anche gli argomenti trattati nell'*Iliade* e nell'*Odissea*, fatti di storie di guerre, amori e virtù, facilitavano l'apprendimento mnemonico.

Socrate si serviva del dialogo per verificare l'apprendimento dei suoi allievi, mentre gli elleni istruiti affinavano l'abilità retorica e la dialettica, convinti dell'estremo potere che avesse la capacità di controllare la parola orale e usarla in modo appropriato.

L'invenzione di un sistema alfabetico di scrittura forse trova le sue ragioni proprio nella necessità di preservare la tradizione orale omerica; aveva, quindi, un ruolo subalterno rispetto al parlato. Fu comunque una conquista intellettuale determinante nel ridimensionare gradualmente l'uso e l'importanza della memoria e della dialettica, dagli antichi Greci tanto apprezzate, a vantaggio di nuove e diverse forme di memoria e risorse cognitive.

Nella lenta transizione dal mondo orale di Omero fino alla società ateniese di Socrate, Platone e Aristotele, si riscontra infatti un progressivo cambiamento delle abilità cognitive e linguistiche indotto proprio dall'adozione dell'alfabeto greco. Alcuni studiosi (p. es. Havelock, 1976; Olson, 1977) ritengono che il grande sviluppo culturale e letterario della Grecia sia stato reso possibile, almeno in gran parte, proprio dall'efficienza dell'alfabeto, che avrebbe comportato una vera e propria trasformazione dei contenuti del pensiero, stimolando, attraverso la scrittura, la produzione di pensieri nuovi. Quando infatti a dominare era l'oralità, la dipendenza dalla memoria poteva rappresentare un limite: in particolare nelle situazioni più impegnative, doversi affidare a ritmo, formule e altre strategie mnemoniche poneva forti restrizioni a ciò che poteva essere detto poiché l'impegno cognitivo era quasi esclusivamente concentrato sullo sforzo mnemonico.

Con l'introduzione del sistema alfabetico, il carico cognitivo è stato in un certo senso redistribuito: l'alfabeto ha infatti reso possibile lo sviluppo di un sistema di scrittura *economico* e *democratico*, costituito cioè da un numero di lettere talmente ridotto da essere potenzialmente appreso e utilizzato da tutti, con enormi vantaggi per la memoria, alleggerita dalla possibilità di trasferire all'esterno, nel testo scritto, una parte consistente di contenuti (un meccanismo simile a quello che avviene oggi con la memoria del computer, alla quale affidiamo ormai contenuti di lavoro e personali).

La scrittura, in buona sostanza, ha permesso di spostare l'asse, dirottando l'impegno cognitivo su altre capacità e contribuendo – come sostiene Wolf (2009) –, allo sviluppo del pensiero intelligente che, favorito dalla riflessione, ha potuto produrre idee nuove, esprimerle in modo sempre più preciso e terminologicamente accurato, agevolarle e diffondere l'attitudine al pensiero astratto.

2. Quando la scrittura faceva la differenza

Tralasciando le iscrizioni rupestri ritrovate nei vari continenti, testimonianze dei primi tentativi umani di lasciare tracce imperiture, forse i primi ad accorgersi delle potenzialità della scrittura furono i Sumeri, le cui forme di iscrizione sfociarono nel sistema cuneiforme. Dal latino *cuneus*, «cuneo», tale sistema prende il nome dall'aspetto triangolare delle sue forme, realizzate con uno stilo di canna sull'argilla morbida (Wolf, 2009). Pur nella sua essenzialità, la scrittura cuneiforme costituiva un vero e proprio sistema, con tutte le implicazioni che ciò comporta per l'emergere delle capacità cognitive nello scrittore, nel lettore e nell'insegnante. Richiedeva, infatti, lo sviluppo di una minima capacità di astrazione. Minima perché si trattava di un sistema pittografico, somigliante, cioè, alla cosa significata e quindi i suoi caratteri erano facilmente riconosciuti dal sistema visivo.

Gradualmente, però, i caratteri pittografici cominciarono a diventare più astratti e logografici, e da qui *logosillabici*: «quando un sistema di scrittura ha questa doppia funzione di rinviare sia ai concetti sia ai suoni sillabici è detto dai linguisti *logosillabico* e la sua comprensione richiede al cervello uno sforzo intellettuale sensibilmente maggiore» (Wolf, 2009, p. 41).

L'apprendimento dei caratteri sumerici avveniva nelle cosiddette *e-dub-ba*, 'case delle tavolette', «scrivendo e riscrivendo su tavolette per esercitarsi» (Wolf, 2009, p. 44). Ogni tavoletta era divisa in due: gli insegnanti scrivevano su un lato i caratteri cuneiformi che gli alunni avrebbero copiato sull'altro lato. All'inizio del percorso di apprendimento, gli insegnanti raggruppavano le parole per categorie semantiche oppure per somiglianze di pronuncia. Successivamente si introducevano parole che mostravano le proprietà morfologiche del linguaggio (la possibilità, cioè, di combinare gli elementi della lingua). Da questo metodo scaturì un insieme duraturo di principi linguistici che facilitarono l'insegnamento e l'apprendimento della lettura e della scrittura, a vantaggio dello sviluppo delle capacità cognitive e linguistiche dei Sumeri alfabetizzati.

Numerosi popoli antichi adottarono il sistema di scrittura e di insegnamento dei Sumeri anche dopo il tramonto di questi ultimi, a testimonianza dell'efficacia del loro metodo.

Un esempio di logogramma sono anche i geroglifici, esteticamente più affascinanti degli essenziali caratteri cuneiformi. Come il sistema sumerico, anche quello egizio rappresentò una notevole sfida cognitiva per il lettore neofita: dotato sia di logogrammi, sia di altri segni speciali quali i *marcatori* o *complementi fonetici*, esso richiedeva non solo collegamenti tra sistemi visivi, uditivi, fonetici e semantici, ma anche capacità di astrazione e classificazione. Inoltre l'antica scrittura egizia non aveva punteggiatura e proce-

deva secondo un andamento bustrofedico, andando così a sollecitare anche la memoria visiva necessaria a orientarsi nello spazio.

Due furono gli importanti cambiamenti introdotti, nel tempo, nella scrittura egizia: l'invenzione di due tipi di scrittura corsiva, che aggiunsero efficienza all'atto di scrivere e copiare testi; e l'adozione di un sottogruppo di caratteri per esprimere le consonanti della lingua parlata – una sorta di “alfabeto parziale per le consonanti” (Daniels-Bright, 1996).

Ad ogni modo, seguendo la ricostruzione proposta da Maryanne Wolf (2009, p. 62 e segg.), il vero precursore dell'alfabeto sarebbe il sistema adottato dalla lingua ugaritica (da Ugarit, un antico regno situato sulla costa settentrionale dell'attuale Siria). Uno degli aspetti più sorprendenti della scrittura ugaritica è l'utilizzo di un *abbecedario*, ossia di un elenco di lettere in ordine fisso. Un sistema analogo caratterizza la scrittura protocananea che si sarebbe evoluta nel sistema fenicio, evolutosi a sua volta nell'alfabeto greco. L'*abbecedario* suggerisce quindi l'esistenza di un qualche remoto sistema educativo che standardizzò l'apprendimento delle lettere in ordine fisso. Un elenco predefinito di caratteri, infatti, forniva una strategia per ricordare più facilmente i segni. Inoltre – come specificato nel paragrafo precedente –, dalla riduzione drastica dei segni linguistici da imparare derivò un enorme vantaggio in termini di efficienza cognitiva e uso più economico di memoria e sforzo mentale durante la lettura e la scrittura.

Nella cultura greca e latina, numerose sono le testimonianze artistiche e letterarie che provano la diffusione dell'alfabetizzazione. Se in Grecia, almeno a partire dall'inizio del V secolo a.C., la maggior parte della popolazione era in grado di leggere e di scrivere (Blanck, 2015), anche in ambito latino, a Roma e nei centri cittadini, le iscrizioni pubbliche e private dimostrano che leggere e scrivere erano abilità comuni, almeno nella tarda repubblica e nell'era imperiale (Cursi, 2016). L'apprendimento della scrittura avveniva nel *ludus litterarius*. Si iniziava con lo studio dei nomi delle lettere e dell'alfabeto, recitato a memoria dall'inizio alla fine e viceversa; seguiva, quindi, l'apprendimento della scrittura, a cominciare dall'esecuzione delle lettere. Al primo stadio, il maestro guidava la mano del bambino, o, in alternativa, poteva incidere le lettere su una tavoletta di legno, sulla quale lo scolaro le ricalcava fino a impararne le forme. Il passaggio seguente era rappresentato dall'abbinamento delle lettere in tutte le possibili sillabe e poi in parole, dalle più facili alle più complesse.

Allo stadio successivo, il maestro scriveva singole frasi, dal contenuto moraleggiante e in forma metrica, che lo scolaro doveva copiare. Infine si dovevano scrivere, anche sotto dettatura, leggere e imparare a memoria brani di una certa lunghezza. Come riporta Quintiliano (cit. in Cursi 2016, p. 44),

quando, poi, il bambino avrà cominciato a tracciare i segni, sarà utile fare incidere meglio che sia possibile le lettere dell'alfabeto su una tavoletta dura, sicché la sua penna sia, per così dire, guidata attraverso i solchi. Perché, così egli non farà sbagli, come potrebbe accadere sulle tavolette di cera (la scrittura sarà contenuta entro i due margini, né potrà oltrepassare i limiti tracciati), e seguendo con maggior celerità e frequenza segni fissi, irrobustirà le articolazioni della mano e non avrà bisogno dell'aiuto di chi gliela regga sovrapponendovi la propria. La cura di scrivere chiaro e presto non è fuori di posto: eppure, generalmente i buoni maestri non se ne curano.

La saggezza degli antichi rispetto all'insegnamento e all'apprendimento della scrittura è tutta nella testimonianza di Quintiliano. Nelle poche righe appena riportate, infatti, si fa già riferimento a quelle che oggi sono riconosciute come le quattro categorie fondamentali attraverso le quali si analizza la scrittura: spazio, forma, tratto e movimento (Oliveaux, 2005, trad. it. 2014). L'organizzazione dello spazio e il rispetto della forma sono garantiti dalle lettere tracciate nei solchi, che delimitano i confini spaziali e assicurano che la forma non sia alterata; l'esercizio ripetuto porta ad acquisire familiarità e celerità, quindi movimento; infine il bambino imparerà a scrivere senza l'aiuto della mano del maestro, utilizzando solo le articolazioni della propria mano che, *irrobustite* dall'esercizio, renderanno il tratto personale.

In sostanza, i maestri contemporanei di Quintiliano potevano usufruire di una guida all'insegnamento della scrittura, da cui scaturiva l'apprendimento di un modello tendenzialmente omogeneo.

3. Ma oggi la scrittura fa ancora la differenza?

All'introduzione dell'alfabeto, con tutte le implicazioni esposte nel paragrafo precedente, possiamo far corrispondere la prima vera rivoluzione nel mondo della comunicazione; sicuramente altri due momenti rivoluzionari sono ravvisabili nell'invenzione della stampa ad opera di Gutenberg nel 1455 e nell'introduzione della scrittura digitale.

Tralasciando di soffermarci su Gutenberg e sul potere straordinario della sua invenzione, di cui ancora oggi non possiamo fare a meno, concludiamo volgendo rapidamente lo sguardo all'impatto della scrittura digitale sulla più generale capacità di scrittura. Che sia al computer, su tablet o su smartphone, oggi lo strumento scrittorio più diffuso è la tastiera. I vantaggi sono indiscutibili: dalla rapidità nello scrivere, alla possibilità di copiare, incollare, correggere e modificare un testo un numero infinito di volte conservando, se opportuno, tutte le versioni prodotte. Ma cosa ne è dell'*arte di scrivere*? La veloce ricostruzione della storia dell'alfabeto proposta nel para-

grafo precedente ha avuto una finalità precisa: richiamare l'attenzione su come la scrittura manuale, anche e soprattutto per la sua lentezza, abbia incoraggiato la riflessione, l'astrazione, la capacità di produrre pensieri nuovi, sempre più elaborati, ricercati. *Arte di scrivere*, quindi, intesa non solo nei suoi aspetti prettamente calligrafici, ma anche in quanto capacità di esprimere i propri ragionamenti attraverso la scrittura. Come dice Oliveaux (2005, trad. it. 2014) in riferimento a quella che definisce la «funzione strumentale» della scrittura,

C'è poi un altro aspetto della funzione strumentale, ed è il tempo che, impiegato per scrivere, costringe a una presa di distanza, facilita la riflessione, favorisce la logica: questa pausa, necessaria allo scrivente per scegliere l'espressione migliore, rende possibile un maggior rigore e una maggiore precisione. In tal modo la scrittura svolge un ruolo complesso nell'elaborazione del pensiero perché fa intervenire parti del corpo diverse dal linguaggio. Il foglio di carta è un supporto di tipo completamente diverso dall'aria in cui vibra la parola: elaborato in modo diverso, lo scritto è una cosa diversa; le associazioni possono essere altre, certi ricordi sepolti possono risorgere e aiutare ad approfondire meglio (2014, p. 21).

Per secoli dopo la sua invenzione, la scrittura manuale è stata oggetto di attenzione nel processo di insegnamento/apprendimento: attenzione tanto agli aspetti tecnici, strumentali, calligrafici, quanto, appunto, cognitivi.

Nei contributi in questo volume si rifletterà su entrambi questi aspetti. E si porrà evidenza anche sulle potenzialità della scrittura digitale, nonostante questa sia da più parti ritenuta corresponsabile della fase di declino che caratterizza la scrittura, soprattutto dei più giovani (cfr., per esempio, Spitzer, 2013; Wolf, 2009, 2018; Vertecchi, 2016; Angelini, 2016, 2019). È pur vero che anche a livello normativo alla scrittura si dedica sempre meno attenzione¹: nei documenti più recenti viene liquidata in poche righe, nelle quali l'apprendimento della scrittura strumentale e lo sviluppo della capacità di elaborare pensieri scritti sono confusi e sovrapposti, lasciando ampia libertà di interpretazione a chi legge, ma anche discrezionalità di approccio a chi, nella pratica, la scrittura la deve insegnare. Del resto, basta dare uno sguardo ai programmi dei corsi di laurea il cui sbocco immediato è nel settore educativo per rendersi conto del vuoto: la didattica della scrittura, che pure dovrebbe occupare un posto di rilievo, in realtà spicca per la sua assenza o per la sua “presenza fugace”.

¹ Cfr. Angelini in questo volume, a p. 21; cfr. anche L. Pani (2014). *L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità a oggi*. https://www.academia.edu/9794560/Linsegnamento_e_lapprendimento_della_scrittura_in_Italia_dallUnit%C3%A0_a_oggi.

È opinione di chi scrive che sia necessario un ripensamento, anche – se così lo si vuol chiamare – un passo indietro che aiuti a compiere un balzo in avanti. Impariamo dalla storia. A ben guardare, la scrittura manuale, impossibile senza uno strumento scrittorio e un supporto scrittorio, è una tecnologia al pari della tastiera e del computer. Anche la scrittura manuale fu accolta con un certo scetticismo, quello stesso scetticismo con cui spesso si guarda a tutto ciò che si insinua nelle abitudini consolidate con l'intento di rivoluzionarle. Eppure ha cambiato in meglio queste stesse abitudini, potenziandole, espandendole, moltiplicando le possibilità di esprimersi e le fonti di espressione. Senza l'invenzione della scrittura manuale non ci sarebbero state né la stampa, né la scrittura digitale. Restituire all'insegnamento e all'apprendimento della scrittura manuale (nei suoi molteplici aspetti) un posto prioritario lungo tutto il percorso dell'istruzione formale appare come una strategia vincente per formare futuri adulti in grado di elaborare pensieri in autonomia e di esprimerli manualmente e digitalmente.

Bibliografia

- Angelini, C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di), *I bambini e la scrittura. L'esperienza Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini, C. (2019). Sviluppo del pensiero critico e cultura alfabetica. *Cadmo. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, XXVII, 1, 2019, pp. 65-81.
- Blanck, H. (2015). *Il libro nel mondo antico*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Cursi, M. (2016). *Le forme del libro. Dalla tavoletta cerata all'e-book*. Bologna: il Mulino.
- Daniels, P., Bright, W. (eds) (1996). *The World's Writing Systems*. New York: Oxford University Press.
- Havelock, E.A. (1976). *Origins of western literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Manetti, E. (2015). *Scripta et sona. Storia della scrittura e della semiografia musicale in Italia*. Roma: Armando editore.
- Oliveaux, R. (2014). *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*. Ed. or. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Roma: Epsilon editrice.
- Olson, D. (1977). From Utterances to Texts: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47 (1977), 3, pp. 257-281.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Pani, L. (2014). *L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità a oggi*. Atti dell'Accademia Udinese di Scienze Lettere e Arti. Anno 2012, volume CV. Pasian di Prato, Udine: Lithostampa.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Trad. it. di A. Petrelli. Milano: Corbaccio.

- Vertecchi, B. (a cura di) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e pensiero.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa*. Milano: Vita e pensiero.

La scrittura nel tempo e nello spazio

La scrittura manuale. *Storia di una abilità persa e non ancora ritrovata*

di Cinzia Angelini

1. Introduzione

Se si facesse un confronto tra un testo scritto da un bambino o da un adolescente di qualche generazione fa e i loro coetanei attuali, una domanda sorgerebbe spontanea: che cosa è andato storto? Dov'è, esattamente, che il meccanismo si è inceppato?

Che si tratti di capacità strumentale (soprattutto nei più giovani) o di capacità di elaborare pensieri scritti in modo corretto, comprensibile e con proprietà di linguaggio, saper scrivere sembra essere diventato un lusso che pochi si possono concedere.

Siamo d'accordo con Francesco Sabatini (2016) quando, riferendosi alla prova scritta di italiano agli esami di Stato degli ultimi venti anni, sostiene che

in tutti i tipi di elaborato i candidati rivelano poi (scorrettezze varie a parte) povertà di linguaggio: è questo il rilievo più diffuso nel giudizio dei commissari d'esame (p. 152).

In sostanza, si arriva a un traguardo importante, quello della conclusione della scuola secondaria superiore, senza che buona parte dei candidati possieda pienamente gli strumenti concettuali e linguistici che consentono di costruire un ragionamento, di esporlo e argomentarlo con periodi complessi o almeno ben articolati. Continua Sabatini:

Quale parte è mancata nella loro formazione fino a quel traguardo? È mancato un consistente esercizio, da perseguire nelle diverse discipline e con le più diverse impostazioni didattiche, di *costruzione dei propri discorsi* (orali, ma in buona misura anche scritti) sugli oggetti di studio; [...] l'attività più diretta sui testi, da svolgere intensamente in più direzioni negli anni conclusivi degli studi (il Triennio),

deve trovare buone basi impiantate negli anni precedenti (della Media e del Biennio), decisivi per creare nelle sedi cognitive e intellettive del discente, con materiali più adatti a quel livello, l'interazione tra il meccanismo grammaticale, portato alla conoscenza riflessa, e le forme vive della testualità (pp. 152-153).

E – aggiungiamo noi – occorre iniziare a impiantare seriamente le basi già dalla scuola primaria. Sono sempre più frequenti, infatti, studi e ricerche (cfr. Vertecchi, 2016; Angelini, 2016; Angelini-Manetti, 2018) che dimostrano come la scrittura manuale favorisca lo sviluppo delle capacità produttive e ideative del linguaggio molto più, ad esempio, della scrittura digitale o anche di forme semplificate di scrittura manuale quali lo *script* o lo stampatello, oggi sempre più utilizzati in sostituzione del corsivo.

Una causa – non l'unica, ma sicuramente determinante – di questa parabola discendente della capacità di scrivere (in particolare a mano, in particolare in *corsivo*) ci sembra sia rintracciabile nel graduale venir meno dell'attenzione del legislatore, che nei documenti ufficiali prende sempre più le distanze fino quasi a disinteressarsi della didattica della scrittura.

A ciò è dedicato questo contributo: a ripercorrere le sorti della (didattica della) scrittura attraverso una disamina dei documenti ministeriali prodotti dall'Unità d'Italia a oggi.

2. La scrittura nei documenti ministeriali

La lettura di tali documenti rivela, purtroppo, un progressivo disinteresse verso la didattica della scrittura. Se, infatti, subito dopo la proclamazione dell'Unità d'Italia, gli stessi documenti ministeriali fornivano indicazioni dettagliate non solo su aspetti prettamente didattici, ma anche su aspetti più "fisici", come la postura, l'impugnatura della penna, la distanza del foglio dagli occhi ecc., nulla di tutto ciò si ritrova nei documenti più recenti, in cui è frequente la sovrapposizione – o meglio la mancata distinzione – tra l'apprendimento della scrittura intesa come abilità di tipo strumentale e lo sviluppo delle capacità cognitive connesse con la capacità di scrittura (cfr. a questo proposito anche Pani, 2014).

I documenti esaminati, di cui si darà conto nei paragrafi che seguono, coprono un periodo di circa 160 anni, dall'Unità d'Italia fino alle *Indicazioni* emanate nel 2018¹.

¹ Questo paragrafo non ha alcuna pretesa di essere esaustivo. Per una rilettura attenta e dettagliata dei citati documenti, si rinvia all'interessante contributo sul tema proposto da L. Pani (2014). *L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità a oggi*.

2.1. Dall'Unità alla fine dell'Ottocento

Nel regolamento attuativo della Legge Casati del 1859, *Codice dell'istruzione classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 12 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti, approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*² si stabiliscono regole ben precise alle quali l'insegnante deve rifarsi per insegnare appropriatamente a scrivere. Nessun aspetto viene tralasciato: dalla postura «conveniente», «una delle prime condizioni per addestrar allo scrivere il fanciullo» (p. 416), alle «aste» e alle «curve», attraverso le quali mostrare l'esecuzione delle lettere, iniziando da quelle più facili. Si sottolinea anche l'importanza, per gli alunni, di «imitare» la scrittura del maestro, al fine di riprodurre un modello specifico (p. 417); ancora, si richiama l'attenzione dell'insegnante alla calligrafia e alla forma che gli allievi danno alla scrittura, che deve essere chiara – quindi leggibile –, rapida e regolare (p. 421); si sollecitano esercizi progressivi di calligrafia. Inoltre, un «saggio di buona scrittura» è non solo parte dell'esame conclusivo del ciclo elementare, ma anche dell'esame per il passaggio a ognuna delle classi successive.

Questi primi interventi ministeriali forniscono informazioni importanti sulla didattica della scrittura. Sicuramente si partiva dall'insegnamento del corsivo, più nello specifico del corsivo inglese, che rappresentava il modello diffusosi in Europa nella seconda metà dell'Ottocento e tuttora adottato, seppur con qualche adattamento. Il metodo d'insegnamento, invece, era quello sintetico, in cui si inizia vergando aste e curve, i due movimenti alla base della formazione delle lettere, per poi procedere con segmenti sempre più lunghi e portatori di significato (lettere, gruppi di lettere, parole, frasi).

Nella successiva *Riforma dei programmi delle scuole elementari*, emanata con R. D. n. 5724 del 25 settembre 1888³, si prevedono «esercizi di scrittura accurata per imitazione, in quaderno apposito, per formare la mano a un modo di scrivere semplice e facilmente intelligibile». Inoltre, a partire dalla classe IV si introduce la *Calligrafia*, intesa come «Esercizi di bella scrittura, diretta però sempre al fine pratico indicato innanzi». Interessanti, nel testo della Riforma, sono le *Istruzioni generali*, che contengono un paragrafo denominato *Scrittura e Calligrafia* nel quale si specifica che

non si raccomanderà mai abbastanza di far servire la calligrafia all'intento di for-

https://www.academia.edu/9794560/Linsegnamento_e_lapprendimento_della_scrittura_in_Italia_dallUnit%C3%A0_a_oggi

² https://archive.org/details/bub_gb_G7sjaEiyVdUC/page/n4

³ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1888-09-25:5724>

mare la mano a un modo di scrivere chiaro e facilmente intelligibile. Il carattere inglese, obbligando la mano, per la soverchia sua obliquità, a una posizione non naturale, non è giudicato da molti degli esperti servire a questo. [...] badino [i maestri] che gli esercizi siano eseguiti lentamente, con esattezza, mantenendo i quaderni puliti, senza sgorbi, senza interruzioni, poiché la calligrafia ha insieme col disegno la mira indiretta di educare all'attenzione, alla precisione, alla pazienza e all'amore dell'ordine [...].

Il documento, come si legge, richiama l'attenzione sia sullo sviluppo delle abilità motorie, per il quale si consiglia l'utilizzo di un modello di scrittura dritto e non inclinato; sia sul merito, attribuito alla scrittura, di favorire altre doti, quali l'attenzione e la precisione, da estendere ad altri ambiti oltre quello educativo.

Pochi anni più tardi, nel 1894, con il Regio Decreto 525 del 29 novembre 1894, viene emanata una nuova *Riforma dei programmi per le scuole elementari*⁴ nella quale si conferma, per tutte le classi, l'insegnamento della *Calligrafia* caratterizzato da esercizi di scrittura che «conducano l'alunno a scrivere il corsivo ordinario in modo nitido e spedito». Fanno parte del documento le *Istruzioni speciali*, nelle quali è inserito un paragrafo dedicato alla *Calligrafia*:

La necessità di condurre, nel primo insegnamento, di egual passo lettura e scrittura e di affrettare la nozione fondamentale dell'alfabeto, toglie al maestro la possibilità di curare che i fanciulli scrivano subito con una certa precisione di forme. A riparare sollecitamente il danno, egli deve, innanzi che lo scrivere grossolano e rozzo diventi abitudine, rifarsi indietro e tornare ai primi esercizi grafici, col proponimento di far servire il metodo e l'arte all'acquisto di una scrittura nitida e bella. Non sono cose indifferenti e da lasciare al caso od al capriccio la positura della persona, la distanza fra l'occhio e il quaderno, il modo di tenere la penna ed altre simiglianti. Anzi dipende da esse per la maggior parte lo scrivere bene o male, l'assuefarsi o no all'accuratezza in una delle operazioni più utili e frequenti della vita. La negligenza del maestro in questo genere di esercizi, oltre al creare un impedimento forse insuperabile all'arte calligrafica, produce guasti ancora più gravi nella salute degli alunni; perché l'atteggiamento vizioso della persona tende a deformare il corpo, ad offendere l'organo della vista, a impedire la libera respirazione, dispone insomma, col riprodursi continuo di certe cause funeste, a difetti e malattie insanabili. [...]. Ogni cura si ponga nel mantenere i quaderni puliti o senza sgorbi [...].

Si insiste, qui, sia sull'aspetto estetico della scrittura, che deve essere pulita, priva di cancellature, e bella, quindi dalle forme armoniose; sia sugli

⁴ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1894-11-29:525>

aspetti fisici e sulle conseguenze gravi che può avere per la salute degli alunni la mancata osservanza di alcune regole di postura. Altro elemento che attraversa il brano riportato, anche se non se ne fa diretta menzione, è la necessità che l'apprendimento proceda con lentezza, al fine di evitare apprendimenti errati che poi dovrebbero essere recuperati. In altri termini, imparare lentamente per imparare bene.

È interessante soffermarsi sul fatto che oltre alla scuola elementare e media, in cui rappresentava una comune materia di studio, la bella scrittura era una materia fondamentale nelle scuole di avviamento professionale maschili e femminili in quanto scrivere bene (cioè con una bella grafia) era considerato indispensabile nello svolgimento di alcune professioni, per esempio per lavorare come impiegati.

Numerosi erano i manuali di calligrafia disponibili all'epoca, primo fra tutti il *Modello di calligrafia* del calligrafo Eliodoro Andreoli, allegato al Regio Decreto. Molto diffuso era anche il manuale di Giovanni Tonso, *La Calligrafia. Metodo teorico e pratico*, proprio a uso degli istituti magistrali e tecnici (Fig. 1).



Fig. 1 - Manuale di calligrafia di Giovanni Tonso
(Fonte: <http://blog.giofugatype.com/?p=2639>)

2.2. Il Novecento: dagli inizi alla prima Repubblica

Un nuovo Regio Decreto viene emanato all'inizio del nuovo secolo (il n. 45 del 29 gennaio 1905). Nei *Programmi per le scuole elementari* contenuti

nel Decreto, la *Calligrafia* è ancora materia autonoma (benché abbinata al *Disegno*) per la quale si individuano, per l'intera durata del ciclo elementare, «Esercizi metodici di scrittura diritta o di corsivo ordinario». Si stabilisce così, a livello ministeriale, la possibilità di scegliere tra il *corsivo ordinario*, ossia il modello inglese con l'asse inclinato a destra, e la *scrittura diritta*, ossia modello analogo ma verticalizzato, senza inclinazione. Quest'ultimo, oltre a essere appreso con maggiore facilità perché per l'alunno che impara a scrivere è più semplice vergare le aste verticali, è proposto anche da medici e oculisti perché «offre poi vantaggi sicuri per l'igiene della vista e la corretta positura del corpo» (Pani, 2014, p. 69).

Nel documento, inoltre, si invitano gli insegnanti al rispetto della gradualità e delle attitudini dell'allievo, sempre però in vista del raggiungimento di una scrittura chiara e regolare, in cui si tengano sotto controllo forme personalizzate o troppo spontanee. E si ribadisce ancora una volta l'importanza del rispetto di alcune regole di postura, di impugnatura dello strumento scritto e di distanza tra gli occhi e il supporto su cui si scrive:

[...] esiga il maestro la positura eretta del busto, una conveniente distanza tra l'occhio e la carta, la distensione delle dita nel tenere la penna [...] La correzione, massima nelle prime forme, richiede la più paziente e vigile cura del maestro; ma se fatta con severità e con criterio, darà presto ottimi risultati e dispenserà da inutili ritorni.

È del 1923 la tristemente nota Riforma Gentile⁵. Nei *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* emanati all'interno della Riforma, la *Calligrafia* è sostituita dalla *Bella scrittura*, abbinata al *Disegno* come lo era la calligrafia nei Programmi precedenti, e, insieme a *Canto* e *Recitazione*, confluisce all'interno di quelli che nel documento sono definiti *Insegnamenti artistici*. Poche le indicazioni relative alla *Bella scrittura*:

Gli esercizi di *bella scrittura* saranno facoltativi ed eseguiti, non tanto su modelli calligrafici a stampa, quanto su modelli tracciati dal maestro alla lavagna. Il maestro inciterà gli alunni all'applicazione della abilità conseguita, suggerendo semplici fregi per i quaderni dei compiti scolastici, nei quali la bella scrittura sarà così accoppiata al disegno.

Nell'*Avviamento alla scrittura* per la 1^a elementare, però, si danno indicazioni sugli

⁵ <http://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2016/02/06-I-programmi-del-1923.pdf>

esercizi preparatorii, consistenti in facili disegni, con la più grande varietà di espediente, affinché il bambino acquisti il più disinvolto maneggio di gessetto, della matita ed infine della penna [...].

Seguono indicazioni sull'uso del sillabario da parte dell'insegnante. Nello stesso documento inoltre, alla voce *Letture ed esercizi scritti di lingua italiana* si legge che «la scrittura diritta è sempre da preferire per i bambini», e nell'elenco dei materiali d'uso per la 1^a e la 2^a elementare è infatti indicato il «Quaderno per scrittura diritta», segnando così un passo avanti verso l'adozione, in via preferenziale, del corsivo inglese dritto (Fig. 2), in quanto il verticalizzarsi dell'inclinazione delle lettere sembra meglio incarnare gli ideali fascisti di fermezza e rigore (Manetti, 2015). Negli anni Venti, le cartolerie del Regno stampano numerosi *quaderni di calligrafia*.



Fig. 2 - La scrittura diritta

(Fonte: <http://blog.giofugatype.com/?p=2714#comment-9761>)

Alla Riforma Gentile fanno seguito i *Programmi di studio, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* del 1934, nei quali si continua ancora a fare riferimento alla *bella scrittura*, per la quale si prescrivono

Esercizi sistematici [...]. Nelle prime tre classi elementari gli esercizi saranno diretti a rendere sicuro il possesso della forma delle lettere, sia isolate che unite in parole. Nelle altre debbono avere maggiore estensione gli esercizi di scrittura corsiva e non debbono mancare esercizi di bella scrittura applicata all'intestazione di fogli di quaderni (cfr. Pani, 2014, p. 74).

Resta costante il riferimento all'aspetto estetico della scrittura, che ovviamente ne garantisce la leggibilità e l'esecuzione delle forme in modo accurato e armonioso. L'incoraggiamento, inoltre, è a scrivere in corsivo.

Più dettagliati rispetto alla didattica della scrittura sono i *Consigli per la modernizzazione della scuola elementare* emanati nel 1943-44⁶, nei quali si sconsiglia l'utilizzo del metodo globale, si introduce un chiaro riferimento al valore simbolico della lingua scritta in quanto rappresentazione grafica di fonemi e combinazioni di fonemi, e si descrive un percorso che parte dall'apprendimento dello stampato per approdare al corsivo:

[...] scrittura che renda immagini, o dal disegno, ad *una scrittura che renda suoni*, parole, e alla scoperta dei valori grafico-fonetici delle lettere in uso, con la comparazione, ad es., di parole scritte da grandi sotto immagini che possa presumersi ne siano denominate *LAME - MELO - CAMMELLO - CANE - OCA*: dunque *Ca* come disegno rende il suono *Ca*, *O* il suono *O*, *Me* il suono *Me*... ed io fanciullo potrò allora già scrivere, dopo questi rilievi, le parole poco o niente visibili: *Callo - Neo - Colla ...*, ecc. Dallo stampatello poi nascerà il corsivo.

L'aggettivo "bella" decade definitivamente nei *Programmi didattici per la scuola primaria* emanati con Decreto del Presidente della Repubblica il 14 giugno 1955⁷, in cui si parla solo di «scrittura». Al venir meno dell'attenzione alla riproduzione armoniosa del modello corrisponde un'apertura verso la personalizzazione delle forme, fermi restando i caratteri di chiarezza e decoro che garantiscono la leggibilità della grafia.

Per le prime e le seconde classi, la scrittura, insieme alla lettura, è concepita come «il risultato di una personale scoperta dello scolaro». Per agevolare questo percorso di scoperta, è opportuno mettere a sua disposizione ogni tipo di sussidio didattico che consenta l'acquisizione degli «elementi grafici essenziali». Nel documento si specifica infatti che

la scrittura, fin da principio, non sia considerata un fatto meramente meccanico, anche se implica talvolta l'adeguamento al modello, ma una delle espressioni della personalità. Essa deve quindi tendere alla semplicità, alla chiarezza, all'ordine, al decoro. Si consiglia di iniziare gli alunni anche alla lettura e scrittura dei caratteri lapidari nella loro forma più semplice e a fini pratici (intestazione di quaderni, cartelli e avvisi, biglietti di augurio, ecc.).

Per le classi 3, 4 e 5 si ribadisce che la scrittura dovrà essere diritta e non inclinata.

⁶ http://www.umi-ciim.it/wp-content/uploads/2013/10/Appendice3_sintetico_con_link.pdf

⁷ http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503_55.html

2.3. *Dagli anni Ottanta a oggi*

Passeranno trent'anni prima dell'emanazione dei programmi successivi, che risalgono al 1985. Si tratta di un periodo fondamentale nella storia della scuola italiana, un periodo di crescita complessiva (demografica, economica) in cui i grandi movimenti di persone verso i contesti urbani, il miglioramento generale delle condizioni economiche e igieniche delle famiglie, la fiducia nello studio in quanto motore di ascesa sociale – tutto contribuisce all'allargamento delle basi sociali dell'istruzione. La scuola, pertanto, recepisce questi mutamenti sociali e demografici e cerca di aggiornarsi per accogliere un'utenza sempre più eterogenea, portatrice di esperienze culturali diversificate e di bisogni di apprendimento che di tali differenze tengano conto.

A fronte, però, di innovazioni radicali nell'impostazione della didattica (pluralità di insegnanti, introduzione di aree tematiche), si osserva una drastica perdita di attenzione nei confronti della scrittura. Infatti, nei *Programmi didattici per la scuola primaria* contenuti nel Decreto del Presidente della Repubblica del 12 febbraio 1985⁸, ricorrono sì riferimenti alla scrittura, ma senza che siano accompagnati dalle indicazioni dettagliate che fornivano i documenti precedenti. Tra gli obiettivi da perseguire al primo anno di scuola elementare si annovera la «capacità di leggere e di scrivere almeno a quel livello strumentale che è indispensabile fase di accesso all'uso pieno e consapevole della lettura e della scrittura» (p. 15). Sono presenti anche alcuni riferimenti ai differenti metodi, ciascuno dei quali basato su presupposti teorici da tenere presenti quando si sceglie il metodo da adottare (demandando, quindi, la scelta all'insegnante):

A livello di apprendimento iniziale della lingua scritta i metodi in uso sono parecchi e ciascuno di essi si rifà a motivazioni teoriche che vanno tenute presenti per effettuare una scelta. Vi sono tendenze metodologiche le quali partono da un tutto (parole, frasi) che viene analizzato in elementi successivamente ricomponibili; altre che partono da elementi per giungere alla loro sintesi in parole e frasi. [...] Poiché la nostra lingua usa una scrittura alfabetica, è inevitabile il momento in cui, nell'apprendimento, si produce la separazione temporanea degli aspetti del significato da quelli dei simboli formali (fonemi e grafemi). Sarà necessario che l'insegnante consideri questo passaggio come preliminare per la riconquista dei significati (pp. 17-18).

Non si trovano riferimenti agli aspetti grafomotori, che invece nei documenti precedenti erano con molta premura affidati alla cura e all'atten-

⁸ https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf

zione del maestro; non si auspica più l'insegnamento e l'apprendimento di una scrittura *bella*, ossia chiara, leggibile, ordinata e portatrice di un'attitudine all'ordine intesa come capacità trasversale a diversi contesti di vita; non si rinnova la relazione tra postura e impugnatura corrette, giusta distanza dal supporto scritto da un lato, e buona salute dall'altro. In estrema sintesi, potremmo dire che si parla di scrittura solo in quanto capacità di produrre testi.

I programmi per le scuole elementari del 1985 sono gli ultimi emanati a livello ministeriale: con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999⁹ entra infatti in vigore l'autonomia scolastica, con la quale si sancisce che «le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa». Da allora il Ministero ha pubblicato solo due fascicoli di *Indicazioni per il curricolo*, uno nel 2007 e l'altro nel 2012, oltre a un documento integrativo nel 2018.

Nelle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione* del 2007¹⁰, a p. 42, si legge che

il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi simbolici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo.

Il testo prosegue poi con alcune indicazioni specifiche sull'insegnamento e apprendimento della lingua scritta:

L'alunno apprenderà la scrittura attraverso la lettura e la produzione, prima guidata poi autonoma, di una grande varietà di testi funzionali e creativi, sempre finalizzati ai bisogni comunicativi degli alunni e inseriti in contesti motivanti. L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi. Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall'ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, ecc. [...] L'obiettivo primario (che non esclude il raggiungimento di traguardi più complessi, sempre possibili) sarà quello di portare gli allievi a scrivere in modo chiaro, preciso e semplice; gli allievi dovrebbero poter controllare, oltre alle scelte lessicali e sintattiche, anche gli elementi relativi all'organizzazione logico-concettuale del testo, e quindi sviluppare la capacità di ordinare, raggruppare, esplicitare tutte le informazioni necessarie al raggiungimento dello scopo. La scrittura sarà appresa con gradualità, dalla produzione iniziale di testi brevi e semplici, fino alla realizzazione di frasi complesse. Partico-

⁹ <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>

¹⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

lare cura sarà dedicata all'apprendimento della scrittura come strumento per conoscere e rappresentare gli aspetti della propria personalità e del mondo circostante, individuando nelle forme di scrittura narrative e autobiografiche un modo per ordinare e dare un senso alle proprie esperienze (p. 50).

Quello che sorprende, come sottolinea Pani (2014), è l'assenza di indicazioni sull'insegnamento della grafia e la non chiara distinzione tra la competenza strumentale e l'uso della lingua scritta per produrre testi.

Nelle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione* del 2012¹¹, i cui contenuti riprendono e in parte ampliano quelli del 2007, si assiste a un leggero recupero: l'introduzione di un paragrafo denominato proprio *Scrittura*, in cui le abilità grafico-manuali vengono brevemente menzionate e considerate degne di attenzione da parte dell'insegnante almeno quanto la correttezza ortografica. Nell'apprendimento della scrittura in quanto competenza strumentale viene individuato, inoltre, il requisito necessario per gli sviluppi successivi, che preludono alla piena capacità di produrre un testo scritto. Tuttavia, l'acquisizione della competenza strumentale viene liquidata in poche righe, mentre ampio spazio è dedicato alla produzione del testo scritto con tutte le sue fasi:

La pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall'insegnante, durante la prima alfabetizzazione il bambino, partendo dall'esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti. L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario requisito. La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione [...] In tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà in quanto la produzione testuale si realizza in varie discipline. [...] In particolare, l'insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e argomentativi. [...] Al termine della scuola secondaria di primo grado l'allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali (pp. 37-38).

¹¹ http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Anna-li_Definitivo.pdf

Infine, nessun riferimento è rintracciabile nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018¹²: la scrittura non sembra essere contemplata nei nuovi scenari.

3. La scrittura manuale: un'abilità da recuperare

Quella che è stata tracciata potrebbe essere definita, come si è detto in apertura, la *parabola discendente della scrittura*. La lettura proposta, seppur rapida, ha messo in evidenza un graduale cambiamento di atteggiamento nei confronti della scrittura, la quale ha visto diminuire l'attenzione nei suoi confronti fino ad arrivare alla quasi indifferenza. In poco più di 160 anni, la scrittura è morta. Se a fine Ottocento una scrittura chiara, curata e ordinata era rappresentativa di buona educazione, buone maniere e buona salute, oggi, come colpita da *damnatio memoriae*, scompare dai documenti ufficiali.

L'effetto più evidente è nelle scritture dei giovani scolari: disordinate, prive di modelli di riferimento, mal distribuite nello spazio, asfittiche, infantili rispetto all'età dello scrivente. Oppure affette da disgrafia, a volte imputabile semplicemente a un errato apprendimento (impugnatura non corretta, postura sbagliata, imprecisa riproduzione del modello) sul quale non si è intervenuti tempestivamente. O ancora dovute a uno sviluppo non ben sostenuto della motricità fine.

Una ricerca sullo sviluppo delle capacità di scrittura condotta nell'anno scolastico 2014-2015 con bambini di 3[^], 4[^] e 5[^] elementare, con la quale sono stati raccolti e analizzati circa 30.000 manoscritti prodotti nell'arco di quattro mesi, ha messo in evidenza le ricadute positive che l'esercizio quotidiano della scrittura manuale ha sia sulle capacità scritte di natura tecnica, sia sullo sviluppo di numerosi processi cognitivi (Vertecchi, 2016; Angelini, 2016; Angelini-Manetti, 2018; Angelini, 2019). In assenza di sollecitazioni da parte delle maestre, e in assenza di qualunque forma di valutazione, ma semplicemente scrivendo brevi elaborati, gli scolari hanno compiuto progressi linguistici, con scelte terminologiche sempre più accurate e appropriate; sintattici, con l'elaborazione di forme del discorso gradualmente più impegnative; ma anche tecnici e strumentali, con un uso più fluido e disinvolto dello strumento scrittore e spesso anche con l'abbandono spontaneo dello stampato o del sempre più diffuso *script* a favore del corsivo.

L'analisi quantitativa di alcuni *item* riferibili alle quattro categorie fon-

¹² <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>

damentali per lo studio della scrittura (spazio, forma, tratto, movimento) ha inoltre fornito dati interessanti sulle scritture disgrafiche, risultate tra quelle che hanno tratto maggior giovamento dall'esercizio quotidiano (Manetti *et al.*, 2018) – dato, questo, riscontrato in modo casuale perché lo studio della disgrafia non era tra gli obiettivi del progetto, e quindi meritevole di approfondimento.

Risultati negativi, non in linea con le aspettative, sono stati ottenuti negli *item* di tratto e spazio, in cui la scrittura non solo non è migliorata, ma è addirittura peggiorata. Perché? Per l'assenza di regole. La scrittura, gradualmente fluidificata per effetto dell'esercizio ripetuto e costante, si è trovata “allo stato brado” perché ineducata, senza un modello di riferimento cui ispirarsi. È mancata quella rappresentazione del modello tanto sostenuta negli esercizi di fine Ottocento/inizio Novecento, e tanto sollecitata nei documenti ministeriali della stessa epoca, nei quali – come si è visto – si invitava ripetutamente l'insegnante a scrivere bene le lettere sulla lavagna perché i suoi scolari avrebbero imparato per imitazione. E – lo scrivevano i legislatori del passato, lo dicono gli esperti di scrittura oggi – da una forma armoniosa, chiara e leggibile trapelano tratti e risorse personali trasversali e fondamentali in molti contesti di vita e lavoro, quali la precisione, l'attenzione, la capacità di concentrazione, il pensiero critico. In altri termini, i due aspetti, strumentale e cognitivo, sono in stretta relazione e la piena acquisizione del primo è propedeutica allo sviluppo del secondo – anche se nei documenti più recenti, in particolare nelle citate *Indicazioni* del 2007, non si dà la giusta evidenza a tale rapporto.

In conclusione, e per tornare al titolo di questo contributo, la scrittura manuale è ormai un'abilità che rischia di cadere in disuso, dimenticata: dal legislatore, che non la degna di considerazione nei suoi documenti; dalla scuola, che per attenersi a quanto indicato dal legislatore, deve dare la precedenza allo sviluppo di altre abilità; dagli allievi, che in quanto destinatari finali, ereditano la somma delle negligenze di coloro che li precedono, e quindi imparano male.

Vorremmo allora chiudere evocando ancora una volta la saggezza degli antichi. Dell'attualità di Quintiliano siamo tutti a conoscenza. Di quanto fossero attenti e rigorosi i legislatori dei due secoli passati è appena stato detto. E allora, travalicando i confini nazionali, il pensiero va a John Dewey, che in *How we think* (1909, trad. it. 1933, p. 124) spiega che l'educazione scolastica deve incoraggiare la formazione di *abiti mentali* permanenti, quelli che vanno oltre le conoscenze disciplinari specifiche e costituiscono «quelle attitudini permanenti» che sono quelle «che più importano per il futuro». Scrivere a mano, scrivere in *corsivo* dovrebbe diventare uno di quegli *abiti mentali permanenti* che si imparano una volta e per sempre.

Bibliografia

- Angelini, C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di), *I bambini e la scrittura. L'esperienza Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini, C. (2017). I bambini tra scrittura manuale e scrittura digitale: due filosofie della comunicazione. *Scienze umane e Grafologia*, XXVI, n. 31, 2017, pp. 127-136.
- Angelini, C. (2019). Sviluppo del pensiero critico e cultura alfabetica. *Cadmo. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, XXVII, 1, 2019, pp. 65-81.
- Angelini, C., Manetti, E. (a cura di) (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Dewey, J. (1933), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, ed. it. 1961, Firenze: La Nuova Italia.
- Manetti, E. (2015). *Scripta et sona. Storia della scrittura e della semiografia musicale in Italia*. Roma: Armando editore.
- Manetti, E., Soldini, L., D'Anna, V., Cottone, C., Perris, A. (2018). Osservazioni grafologiche sulle scritture dei bambini di terza, quarta, quinta classe della scuola primaria. In C. Angelini, E. Manetti (a cura di). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Pani, L. (2014). *L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità a oggi*. Atti dell'Accademia Udinese di Scienze Lettere e Arti. Anno 2012, volume CV. Pasian di Prato, Udine: Lithostampa.
- Sabatini, F. (2016). *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*. Milano: Mondadori.
- Vertecchi, B. (a cura di) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperienza Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.

Sitografia

- https://archive.org/details/bub_gb_G7sjaEiyVdUC/page/n4
- <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1888-09-25;5724>
- <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1894-11-29;525>
- <http://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2016/02/06-I-programmi-del-1923.pdf>
- http://www.umi-ciim.it/wp-content/uploads/2013/10/Appendice3_sintetico_con_link.pdf
- http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503_55.html
- https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf
- <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>
- https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
- <http://www.indicazioninazionali.it/wp->

content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>
<http://blog.giofugatype.com/?p=2639>
<http://blog.giofugatype.com/?p=2714#comment-9761>

“To write or not to write”. *Riflessioni sulla scrittura in lingua straniera*

di Teresa Savoia

1. Introduzione

L'intento di questo contributo è di presentare l'evoluzione dello studio della scrittura in lingua straniera nel contesto scolastico italiano, con particolare attenzione a un approccio di recente sviluppo, noto come *Genre and second language writing*.

Lo studio della scrittura in lingua straniera in Italia è il risultato di diversi processi e modelli che si sono sviluppati nel secolo scorso soprattutto a partire dagli anni Cinquanta. Da un lato, l'impostazione dello studio linguistico nasce dai protocolli sviluppati in Europa sull'apprendimento delle lingue straniere, e dal loro necessario adeguamento al contesto italiano, con le sue caratteristiche specifiche e i limiti dovuti anche all'avvicinarsi delle Riforme del sistema scolastico; dall'altro, essa è il risultato della riflessione teorica e dei diversi modelli linguistici ed educativi che si sono sviluppati negli stessi decenni e che hanno modificato profondamente il concetto di lingua e di conseguenza l'approccio allo studio della stessa.

Nei capitoli seguenti si cercherà di riportare un'analisi di entrambi gli aspetti e, attraverso una presentazione critica e cronologica, di mettere in luce come le diverse riflessioni teoriche sullo studio della lingua straniera e i diversi modelli linguistici abbiano organizzato e condizionato lo studio della scrittura, e come un approccio didattico ispirato al *Genre and second language writing* possa rappresentare una efficace metodologia per l'apprendimento della scrittura.

2. I modelli europei e il contesto italiano

Come si è detto, l'evoluzione dello studio della scrittura in lingua straniera in Italia ha seguito in primo luogo gli sviluppi e le indicazioni fornite

dall'Unione europea che sono stati adeguati alla realtà nazionale, in funzione anche dei cambiamenti e delle vicissitudini dovuti alle Riforme del sistema scolastico.

È purtroppo noto fino ad essere diventato un luogo comune, che la lingua straniera, e l'inglese per antonomasia, nella scuola italiana non sia appresa bene.

Per dirla in termini più accurati, alla fine del primo ciclo di scuola, ovvero all'uscita dalla scuola secondaria di primo grado, il livello A2, previsto come livello di uscita per chi conclude il percorso di studi, sembra non essere raggiunto dalla maggior parte degli studenti se non sulla carta. Il livello A2 fa riferimento agli indicatori riportati nel *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER)¹, stabilito dal Consiglio d'Europa dopo un lungo dibattito iniziato negli anni Ottanta e concluso con la pubblicazione di questo volume nel 1996. Attraverso il QCER, il Consiglio d'Europa ha individuato i descrittori e gli obiettivi da raggiungere nelle quattro abilità in cui è suddiviso l'apprendimento linguistico (abilità orali, di ascolto e parlato, e scritte, di lettura e scrittura) per superare sei successivi livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Dalla pubblicazione del Quadro di riferimento europeo, in tutti i Paesi membri si sono rivisti i libri di testo e riscritti gli obiettivi di apprendimento in funzione delle nuove competenze, al fine di avere un comune riferimento e obiettivi condivisi. Grazie al QCER, in Italia è stata introdotta la didattica per competenze della lingua straniera anticipando in effetti di quasi un decennio le altre discipline. I libri di testo si sono adeguati e i docenti si sono formati all'insegnamento per competenze, molto prima dei colleghi di italiano, storia, geografia, matematica etc. Quando, infatti, negli anni successivi, si è iniziato a parlare più diffusamente di obiettivi didattici, in termini di conoscenze, abilità e competenze, coinvolgendo tutto l'apparato scolastico, si è generato un disorientamento nei docenti che non ha di fatto coinvolto gli insegnanti di inglese, francese, tedesco e spagnolo che già da tempo lavoravano con questa nuova impostazione. L'insegnamento della lingua ha preceduto quello delle altre discipline e ciò probabilmente anche grazie al fatto che l'oggetto di studio, la lingua, rappresenta allo stesso tempo anche lo strumento che mette in comunicazione i diversi Paesi membri dell'Unione.

Oltre all'esigenza di omologare gli insegnamenti, molto si è fatto in Europa anche per conoscere e confrontare le diverse realtà nazionali. È stato creato a questo scopo un osservatorio permanente, *Eurydice*², fondato dalla

¹ <https://rm.coe.int/1680459f97>

² https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

Commissione europea nel 1980, con lo scopo di descrivere i sistemi d'istruzione nazionali.

Viene da chiedersi come mai dunque nella nostra scuola non si impari bene l'inglese, se già da decenni sono noti gli obiettivi da perseguire e si sono sviluppati gli strumenti per farlo.

Proprio Eurydice mette in luce un limite cruciale del nostro sistema scolastico. Nel rapporto pubblicato nel 2017 si evidenzia infatti come il monte ore dedicato allo studio delle lingue in rapporto alle ore totali di insegnamento sia tra i più bassi in Europa. Il grafico seguente (Fig. 1) mostra la differenza tra l'Italia e gli altri Paesi membri nell'istruzione primaria e secondaria generale obbligatoria a tempo pieno.

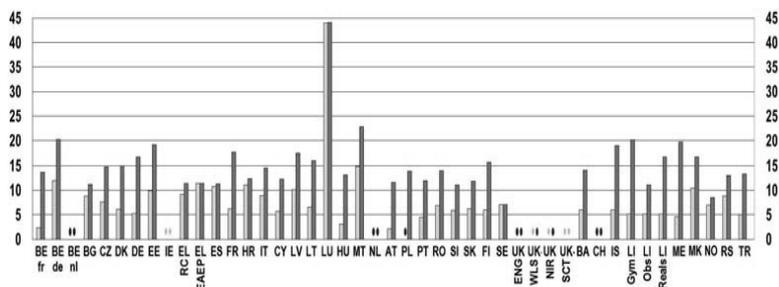


Fig. 1 - Ore minime di insegnamento dedicate alle lingue straniere come materie obbligatorie in proporzione alle ore totali di insegnamento nell'istruzione primaria e secondaria generale obbligatoria a tempo pieno, 2015/16.

Non sembra sbagliato affermare che probabilmente una delle cause principali degli insoddisfacenti risultati degli studenti sia da ascrivere proprio a questo problema.

Le Riforme che si sono succedute nel corso degli ultimi decenni non solo hanno rallentato la possibilità di miglioramento del sistema, danneggiando la continuità dei percorsi, ma non sono state in grado di potenziare il tempo dedicato allo studio della lingua, anche quando invece si erano proposte questo obiettivo come urgente, come ad esempio, nel caso delle riforme Moratti (leggi 53/2003 e 230/2005) e Gelmini (attuata tra il 2008 e il 2010). In quegli anni è stato introdotto in modo definitivo lo studio di una seconda lingua straniera, a cui sono state assegnate due ore di lezione settimanali, mentre la prima lingua, l'inglese, ha conservato le tre ore settimanali che ha da sempre.

Si è già avuto modo di dire (Savoia, 2019) come il fatto di avere così poco tempo a disposizione porti gli insegnanti a mettere in atto scelte drastiche e tagli importanti ai contenuti dell'apprendimento e tra queste si è

stati portati a prediligere in modo netto la lingua parlata su quella scritta. La lingua scritta è di fatto fortemente trascurata nella scuola primaria e secondaria di primo grado, al punto che la maggior parte degli alunni che arrivano alla secondaria di secondo grado non possiede nessuna capacità di riconoscere testi di genere diverso né tanto meno scriverli.

Trascurare la lingua scritta ha ripercussioni negative importanti sull'apprendimento della lingua nel suo insieme. Non va dimenticato che la scrittura è fondamentale allo sviluppo di una competenza approfondita e consapevole del codice alfabetico (Angelini, 2018). Questa abilità è necessaria a intraprendere la riflessione metalinguistica e a consolidare il bagaglio lessicale, morfologico e sintattico in via di apprendimento in quella che viene chiamata *interlingua del discente*. Scrivere permette di lasciar sedimentare i contenuti più volatili dell'orale, abilità vincolata alla velocità di produzione, poiché è l'abilità più legata alla riflessione, al tempo della rielaborazione. Per questa sua caratteristica è un elemento fondamentale per poter esprimere un pensiero articolato, strutturato e anche più approfondito.

Se, in conclusione, si tiene presente il numero esiguo di ore dedicate allo studio della lingua straniera, unitamente al fatto che, come conseguenza, si trascura la lingua scritta, si possono comprendere, almeno in parte, le cause di un fenomeno negativo così diffuso come quello della scarsa conoscenza della lingua straniera.

3. La competenza linguistica, comunicativa e di azione

La scelta di privilegiare la lingua orale a svantaggio della scrittura non è stata casuale. La motivazione risiede ed è giustificata dai modelli linguistici elaborati nel corso dei decenni passati e dalle metodologie di apprendimento che essi hanno prodotto.

A partire dagli anni Quaranta, quando per la prima volta si è iniziato a riflettere su una teoria didattica della lingua straniera, in conseguenza all'esigenza dell'insegnamento ai militari americani impegnati in fronti bellici esteri, si è da subito privilegiato l'uso delle abilità orali. Si è già discusso del quadro storico delle metodologie in Savoia (2019), a cui si rimanda per una presentazione più completa. Qui si vuole sottolineare come si è evoluto il costruito teorico di lingua fino ai nostri giorni e presentare un modello didattico che sembra corrispondere alle più recenti ipotesi e all'obiettivo di imparare a scrivere bene in lingua straniera.

Le prime metodologie didattiche della lingua straniera circolate nella scuola del dopoguerra si basavano sul cosiddetto metodo audio-orale, che era caratterizzato da una forte priorità della lingua orale su quella scritta.

Figlio della linguistica strutturalista e della psicologia comportamentista, questo modello si fondava sull'ipotesi che il linguaggio fosse un comportamento, e che apprenderlo significasse acquisire abitudini mediante condizionamento e rinforzo. In base a questo modello, alla scrittura non erano riconosciute caratteristiche specifiche poiché essa non rappresentava altro che la trascrizione in forma grafica del discorso orale (Saussure, 1916). Ciò che veniva proposto allo studente erano frasi modello da copiare e riprodurre in modo quasi identico, facendo attenzione alle regole morfologiche che vi erano presentate.

Le caratteristiche specifiche del testo scritto sono state riconosciute grazie agli studi di linguistica testuale e alle metodologie degli anni Sessanta, che hanno condotto a nuove definizioni di testo come «a purposeful selection and organization of experience» (Arapoff, 1967, p. 33) e hanno posto l'attenzione sull'importanza degli aspetti sintattici e semantici di elementi superiori, il *paragraph*, ad esempio, per produrre testi scritti, piuttosto che della singola parola (Kaplan, 1966).

In quegli stessi anni, sono stati fondamentali il contributo della psicologia cognitiva da un lato e della linguistica generativa dall'altro, unitamente al fallimento delle aspettative del metodo audio-orale. Noam Chomsky (1968) ha riflettuto su come la lingua non sia solo un insieme di strutture, ma anzi il risultato della volontà di esprimere un pensiero articolato, di creare significato. Il concetto di *competenza linguistica*, elaborato nei suoi scritti, si riferisce alla capacità della lingua di produrre senso, alla lingua considerata nei suoi aspetti semantici e non solo come insieme di regole e strutture. Apprendere il linguaggio è un processo cognitivo ed è quindi centrale il ruolo del significato per poterlo apprendere.

Gli studi di sociolinguistica hanno successivamente approfondito il concetto di competenza linguistica, aggiungendovi un altro parametro. La riflessione sociologica si è mossa dall'assunto che se è giusto dire che la lingua è utilizzata per produrre significato, essa è anzitutto il veicolo di un messaggio socialmente situato, dal momento che senza un'interazione sociale non esisterebbe alcun motivo di parlare o scrivere. Ogni atto comunicativo ha senso e viene prodotto solo all'interno di uno specifico contesto sociale e, quindi, conoscere una lingua non è solo padroneggiare un insieme lessicale-semantico, ma anche essere consapevoli del contesto d'uso (Hymes, 1972). Viene così definita la *competenza comunicativa*, che svolge un ruolo fondamentale per i successivi sviluppi della didattica della scrittura, soprattutto quella basata sul genere, come sarà evidenziato nel paragrafo seguente.

Il costrutto di lingua scritta ha subito negli anni altri cambiamenti di prospettiva; negli anni Ottanta, sempre più attenzione è stata rivolta alle caratteristiche extra-testuali, sottolineando la visione centrale del parlante e il

ruolo della lingua per compiere delle azioni. Per la *competenza d'azione*, la lingua non è solo ciò che produciamo come insieme di strutture e significati, né soltanto ciò che creiamo in un dato contesto, ma è un vero e proprio agire. Austin (1962) si riferisce alle parole come strumenti per modificare il reale. L'agire linguistico ha luogo quando esiste un'interazione tra soggetti, si utilizza la lingua per trasmettere un messaggio, con uno scopo, per ottenere un risultato. La competenza d'azione è quindi la capacità di interagire con altri individui in modo partecipativo e orientato al messaggio per raggiungere determinati scopi.

4. Il genere e l'apprendimento della scrittura in lingua straniera

Un approccio innovativo e allo stesso tempo efficace alla didattica della scrittura in lingua straniera è rappresentato dal modello denominato *Genre and second language writing*. I primi contributi di questa direzione risalgono agli anni Novanta, alle pubblicazioni di John Swales (1990) e, in tempi più recenti, agli studi di Brian Paltridge (2001) e Ann Johns (2002). L'approccio più completo e sistematico è probabilmente quello di Ken Hyland (2004), a cui va il merito di aver sistematizzato la disciplina introducendo anche una proposta didattica completa e valida a tutti i livelli di studio.

Da un punto di vista teorico, già i formalisti russi si ponevano la questione della forma letteraria, sottolineandone la funzione determinante in un'opera che trascende la sola organizzazione del materiale. In Bachtin (1975), la forma ha la duplice funzione di forma artistica e forma conoscitiva, ovvero di struttura per l'organizzazione del materiale e di struttura architettonica, elemento per l'unificazione e per l'organizzazione dei valori conoscitivi ed etici di un testo: «nella forma e con la forma io canto, racconto, raffiguro, con la forma esprimo il mio amare, il mio affermarmi, il mio accettare il mondo» (p. 52).

Nel *Genre and second language writing* il concetto di lingua è ereditato dalla prospettiva sociolinguistica e formalista: la lingua è fondamentale in ogni espressione sociale ed è lo strumento con cui costruiamo la realtà. In quest'ottica, il *genere* è inteso come la forma attraverso la quale la sostanza, la lingua, costruisce e riproduce relazioni, comunità, obiettivi. Il concetto di *genere* si allarga, quindi, rispetto al solo ambito letterario. I generi non sono solo in senso tradizionale, ma intesi in senso più ampio come risorse per «getting things done using language: they represent a repertoire of responses that we can call on to engage in recurring situations» (Hyland, 2004, p. 1).

Il genere è una forma di scrittura prodotta all'interno di uno specifico contesto e in funzione di un particolare scopo, è un concetto ampio, che si

sposta dalla letteratura, per arrivare nei campi cinematografici, musicali, professionali, accademici e del linguaggio di tutti i giorni. Butt, Fahey *et al.* (2000) ne individuano e raggruppano alcune categorie: racconto (lettere personali, rapporti di polizia), saggio, ma anche procedura (manuali d'istruzioni, ricette di cucina), brochure, libri di testo, informative di viaggio, rapporti polizieschi, etc.

In un contesto di apprendimento, il genere è una cornice, una forma che, grazie alle caratteristiche specifiche, è riconoscibile per lo studente e, quindi, offre una traccia all'interno della quale costruire il testo.

Genre can help us to understand the way individuals use language to engage in particular communicative situations and to employ this knowledge to help student writers create communicatively effective texts (Hyland, 2004, p. 7).

L'efficacia della didattica attraverso lo studio dei generi risiede in un'intuizione specifica: ogni volta che ci avviciniamo a una conoscenza nuova, che sperimentiamo un nuovo sapere, non lo facciamo senza un bagaglio pre-esistente, ma al contrario solo e soltanto attraverso le forme che già conosciamo.

Genre-based teaching continues the communicative tradition by guiding students to the ways they can most effectively achieve their purpose by systematically relating language to contexts (Hyland, 2004, p. 9).

Ecco perché il genere non è solo un insieme di forme, ma la forma essenziale, la cornice che esprime e definisce le modalità del nostro agire, le forme del nostro pensare e le interazioni che abbiamo. Ed ecco perché è fondamentale fornire agli studenti questi strumenti per poter costruire nuovi apprendimenti.

La didattica attraverso il genere sembra offrire molte risorse all'insegnante di lingua straniera per promuovere la scrittura in lingua. È ciò che si sta studiando con un progetto dal titolo *Write Fair*, condotto dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università Roma Tre, che sta portando avanti una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado attraverso strumenti ispirati al *genre-based teaching*, per verificarne le reali possibilità di applicazione nella scuola italiana. Per questa ricerca sono stati utilizzati i generi della lettera, del dialogo e del racconto-resoconto, generi di scrittura che i ragazzi conoscono già nella loro lingua madre. La fase di somministrazione delle prove è in atto, a conclusione della quale si procederà con l'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati. Ciò che ci si attende è che, grazie al riconoscimento della cornice all'interno della quale produrre il testo, i ragazzi riescano da subito a produrre un testo, superando

senza difficoltà, grazie alla familiarità con la forma, l'iniziale disorientamento nei confronti del foglio vuoto e che riescano a produrre testi progressivamente migliori, sia dal punto di vista della forma che dei contenuti.

Bibliografia

- Arapoff, N. (1967). Writing: A thinking process. *TESOL Quarterly*, 1 (2), 33-39.
- Angelini, C., Manetti, E. (a cura di) (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Angelini, C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachtin, M. (1975). *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi.
- Butt, D., Fahey, R., et al. (2000). *Using functional grammar: An explorer's guide*. Sydney: NCELTR.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace.
- Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission/Eacea/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, UK: Penguin, 269-293.
- Johns, A. M. (a cura di) (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, XVI (1-2).
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Savoia, T. (2019). L'interferenza nella capacità di scrittura in lingua straniera. In R. Travaglini (a cura di). *Scrivere bene. Un percorso educativo tra tradizione e innovazione*. Pisa: ETS, pp. 133-142.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

La scrittura tra tecnologie e nuovi ambienti di apprendimento

di Alessia Scarinci

1. Introduzione

Il primo a riflettere sul rapporto tra scrittura e tecnologia è stato Platone che nel Fedro definisce quest'ultima *Téchne* (τέχνη), assegnandone la paternità al dio egizio Teuth. Nell'idea della *Téchne* si fa riferimento alla tecnica e quindi all'abilità, al metodo, alle regole, ad un sistema di produzione di un oggetto. A Platone si collegano gli studi di Walter J. Ong (1986), il quale mette in evidenza come il filosofo greco pensava alla scrittura come a una tecnologia esterna, aliena, nello stesso modo in cui oggi molte persone pensano al computer. Lo stesso Walter J. Ong definisce la scrittura come una *tecnologia trasformativa* che permette di oggettivare e rappresentare le operazioni della mente. In particolare, lo studioso sostiene che «senza la scrittura, la mente alfabetizzata non potrebbe pensare come fa non solo quando scrive, ma normalmente, perfino quando compone i pensieri in forma orale. Più di ogni altra singola invenzione, la scrittura ha trasformato la consapevolezza dell'uomo» (p. 82). Ne deriva che la scrittura è “interiorizzata”, e che questo processo di interiorizzazione rende piuttosto complesso il riconoscimento degli aspetti materiali della tecnologia della scrittura. La rivoluzione digitale, lo sviluppo di nuovi spazi e nuove forme di comunicazione mediate dalle tecnologie, segnano un rovesciamento di una gerarchia che ha per lungo tempo visto la scrittura in una posizione privilegiata rispetto alle immagini che, invece, a oggi rappresentano uno strumento molto importante nella trasmissione del sapere e della conoscenza. Tali riflessioni sono al centro della ricerca sulla comunicazione contemporanea e ancor più nello specifico, nell'ambito degli studi sulla multimodalità. Il presente contributo, partendo da una presentazione dello scenario degli attuali contesti formativi dove l'utilizzo di spazi virtuali e di interazione online permette agli studenti di fare esperienza di ambienti innovativi e dei nuovi linguaggi comunicativi ad essi collegati, riflette sull'importanza della

scuola e delle istituzioni educative formali di conoscere in modo approfondito e appropriato le nuove forme di scrittura. Infatti, la trasformazione digitale del tempo in cui viviamo sta rivoluzionando il tradizionale ruolo che la scuola ha sempre svolto a livello sociale. Si assiste ad una pluralità di testi, linguaggi e ambienti in cui si realizza e si produce conoscenza richiedendo agli attori, ai luoghi, ai tempi dell'educazione formale, «una riflessione estremamente profonda sul fatto che le forme della produzione semiotica contemporanea – le forme di composizione – siano comprese poco o niente, come testimonia il panico morale intorno alla questione del *plagio*, del *copiar e incollare* e così via» (Kress, 2015, p. 152).

2. Nuove forme di accesso, produzione e distribuzione della conoscenza

La rivoluzione digitale sta generando nuove forme e opportunità di accesso, produzione, distribuzione della conoscenza. Viviamo, quindi, nel tempo dell'apprendimento ubiquo che oltre a riconoscere la scuola come luogo deputato a produrre conoscenza, prevede altri spazi, non tradizionali, come la rete e assegna al tempo della formazione la caratteristica della fluidità. Infatti, l'apprendimento ubiquo tiene conto della diversificazione degli spazi e delle occasioni di apprendimento grazie alla pluralità di dispositivi mobili e alla potenzialità della rete. I processi di apprendimento che si realizzano all'interno dei processi digitali fanno riferimento ad un «sistema di relazioni e strumenti che prende corpo in rete con lo scopo di sostenere un apprendimento attraverso un processo didattico, nel quale è possibile riconoscere una dimensione culturale e sociale» (Garavaglia, 2006, p. 18).

In questa nuova dimensione, i luoghi della formazione assumono il ruolo di connettori delle informazioni frammentate e disomogenee che gli studenti recuperano dai vari e molteplici contesti extrascolastici in cui agiscono. È a scuola, all'università, nei luoghi formali di istruzione, che tali informazioni parcellizzate assumono una forma di organicità poiché vengono discusse in modo critico e quindi elaborate, messe a confronto, validate e aggregate (Rivoltella & Rossi, 2019). La tecnologia provoca effetti sui processi formativi e di alfabetizzazione e i nuovi ambienti di apprendimento creano una rete di relazioni interconnesse in modo creativo, versatile e originale. Nella definizione di Goodyear (2001), un ambiente di apprendimento consiste in un contesto al contempo fisico e digitale in cui i discenti possono svolgere una serie di attività grazie alla disponibilità di strumenti, documenti, artefatti, paradigmi socioculturali. Sulle componenti degli ambienti formativi tecnologici si è espresso Luciano Galliani (2004) con riferimen-

to all'uso e produzione di materiali di diversa natura mediale, alla opportunità di utilizzare media sia analogici che digitali, alle dinamiche progettuali, di realizzazione e di valutazione e alla possibilità di attivare canali di socializzazione e comunicazione.

L'attuale architettura cognitiva del medium digitale richiede competenze e stili di apprendimento del tutto rinnovati che implicano quindi un mutamento sostanziale nel modo di fare scuola. I nuovi percorsi di progettazione con cui fanno inevitabilmente i conti docenti e studenti rappresentano importanti occasioni che permettono di sperimentare e utilizzare operativamente le risorse fornite dal web. Tra queste, i nuovi ambienti di scrittura collaborativa, i programmi di elaborazione grafica e di montaggio video, i numerosi strumenti che favoriscono la realizzazione di narrazioni multimediali, fino alle piattaforme che consentono di pubblicare e condividere prodotti e risorse (Limone, 2012).

3. Scrittura e tecnologie

La facilità di accesso alle tecnologie e al web ha favorito l'esplosione di nuovi generi e linguaggi di comunicazione e quindi nuove forme di lettura e di scrittura. In questo scenario, i media sono parte di un progetto inclusivo, cioè partner intellettuali che facilitano il processo di costruzione della conoscenza e quindi funzionano come agenti di socializzazione (Felini, 2004, p. 19).

Il web rappresenta lo spazio privilegiato in cui trovare informazioni e costruire conoscenze: poiché tutti possono rendere disponibili le proprie informazioni sulla rete, l'essere capaci di cercare la giusta informazione per un dato compito è diventata una competenza fondamentale e strategica. Tutti possono scrivere, tutti possono pubblicare, tutti possono partecipare. Col tempo, ci siamo abituati all'idea di non essere più soltanto *consumer*, ma anche *prosumer* (producer + consumer). Nello specifico, questo nuovo ruolo che più o meno tutti prima o poi assumiamo nella nostra "vita digitale", ci permette di usare le informazioni e le conoscenze di cui disponiamo e di generarne altre operando in un contesto sociale condiviso. Scrivere storie e condividerle attraverso le varie piattaforme che ci mette a disposizione la rete fa parte del quotidiano di molti di noi. I *prosumer* si raccontano attraverso la produzione di storie sempre più digitali per rispondere ai nuovi media che invitano a inventare nuovi modi di ideare e fruire le storie, e contemporaneamente, le piattaforme tecnologiche si influenzano sempre più spesso tra loro, determinando nuovi scenari e regole per chiunque desideri creare e investire in storie (Giovagnoli, 2009).

Lo straordinario sviluppo della blogsfera rappresenta un importante indicatore del bisogno dei naviganti di condividere parte del proprio mondo interiore (Midoro, 2007). La facilità d'uso delle tecnologie, ma anche la disponibilità di semplici applicazioni rendono ogni individuo un «nodo attivo della rete» (Fini, Cicognini, 2009, p. 11), in grado cioè di condividere e creare conoscenze, idee, emozioni e sentimenti nella prospettiva di un'intelligenza collettiva distribuita (Levy, 2002; Seely Brown, 1999).

Scrivere utilizzando diverse piattaforme, ma anche diversi dispositivi fa parte del quotidiano di chiunque. Si scrive utilizzando lo smartphone, il tablet, il laptop e si scrive in diversi ambienti, da quelli più formali come le piattaforme e-learning collegate ai contesti istituzionali a quelli molto più informali, come i social network o i canali di messaggiera istantanea. Le tecnologie hanno fatto sì che l'interazione tramite scrittura sia oggi molto presente e significativa.

In altre parole, sta avvenendo un cambiamento trasversale che permea la quotidianità della persona anche al di là del campo educativo avviando una sorta di rivoluzione sociale data dall'affermazione di un nuovo medium portante (in questo caso le nuove tecnologie), che funziona da catalizzatore di altri media. In altre parole, il cosiddetto *leading medium* determina la struttura di altri media in tutti i sistemi di comunicazione all'interno di una società e in un dato tempo. Il *leading medium* sprona l'emergere di nuovi sistemi di comunicazione, quindi di scrittura e di lettura e quindi assume il ruolo di acceleratore di pratiche che le persone realizzano veicolando la produzione dei significati prodotti (Loperfido, Scarinci, Dipace, 2018).

Ciò su cui bisogna interrogarsi in siffatto scenario è il ruolo dei contesti educativi formali nelle nuove forme di produzione testuale, ma anche il tipo di formazione necessaria per affrontare i mutati paradigmi dei prodotti e degli elaborati dell'apprendimento.

4. La multimodalità come questione pedagogica

La scuola sta sempre più maturando la convinzione che la padronanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rientri tra le competenze chiave degli studenti del XXI secolo. Infatti, come suggerisce Idit Harel (2002), oltre a leggere, scrivere e far di conto, ovvero alle tre R della letteratura anglosassone (Reading, wRiting, aRithmetic), è necessario fare costantemente riferimento alle tre X (eXploration, eXpression, eXchange). Nello specifico, la prima X, cioè l'*eXploration*, si riferisce alla capacità di saper selezionare efficacemente le informazioni che si cercano; la seconda X, ovvero l'*eXpression* si riferisce alla capacità di utilizzare i media digitali

per esprimersi, rappresentare e comunicare; la terza X, l'*eXchange*, fa riferimento alla capacità di porre domande, scambiare idee e lavorare con gli altri.

Se si riflette su temi legati alla testualità digitale e alle sue applicazioni comunicative e didattiche, non si può prescindere dal fare riferimento all'ambito della multimodalità che rappresenta un dominio di ricerca interdisciplinare che mette a disposizione un set di strumenti interpretativi e metodologici in grado di favorire la produzione, ma anche l'analisi di elaborati prodotti negli ambienti formativi. Un ambito di ricerca che ha dato l'avvio a studi che indagano in merito all'efficacia dei "testi" multimediali nei contesti scolastici e a quanto questi incidano sulle pratiche quotidiane. Pertanto, l'attenzione si sta focalizzando sulle peculiarità della testualità odierna e di conseguenza sul bisogno di fornire a docenti e discenti gli strumenti metodologici e interpretativi per distinguere e leggere i formati e le regole compositive delle nuove forme testuali (Limone, in Kress, 2015).

Il web si pone come la sede privilegiata di generazione di testi multimodali, sebbene la contaminazione tra diversi tipi e forme di messaggio sia ormai ampiamente presente anche nei cosiddetti "testi tradizionali" (Bezemer, Kress, 2008). Come suggerisce Crystal (2011, p. 139), «in un mondo multimediale, non è possibile concentrarsi esclusivamente sull'elemento parlato o scritto, trattando tutto il resto come marginale – come extra non linguistici. Tutti gli elementi si combinano in un unico atto comunicativo e devono essere considerati i loro ruoli comuni».

Nel mondo delle *multiliteracies*, è necessario sviluppare una conoscenza e una comprensione dettagliata di costrutti come *modi*, *modalità* e *media*¹ che devono essere inclusi ed efficacemente integrati nella costruzione di un testo digitale (Kress, 2003, 2009).

La semiotica multimodale e in particolare la multimodalità si configura-

¹ Per approfondimenti si rimanda ai lavori citati di G. Kress. Per un rapido chiarimento, riprendendo da Kress (2015, p. 20), «i modi sono il risultato di un modellamento sociale e storico dei materiali scelti da una società per rappresentare». In relazione alle modalità, Bezemer e Kress (2008, p. 171) spiegano che «Immagini, scrittura, layout, parlato, immagini dinamiche sono esempi di modi, tutte utilizzate nelle risorse di apprendimento. I significati sono prodotti in una varietà di modi e sempre con più di un modo. I modi hanno differenti risorse modali. La scrittura, per esempio, ha le risorse della sintassi, grammaticali, lessicali e grafiche come il font, la grandezza e le risorse per il *framing*, come la punteggiatura». Infine, il concetto di medium è sempre spiegato da Bezemer e Kress che sottolineano come modi e modalità vanno considerati in relazione al medium di distribuzione coinvolto nel processo comunicativo. In particolare, ancora Bezemer e Kress (2008, p. 172) sostengono che «il medium ha un aspetto materiale e sociale. Materialmente, è la sostanza attraverso la quale il significato viene istanziato/realizzato e attraverso il quale il significato diventa disponibile per gli altri. [...] Socialmente, il medium è (il risultato di) pratiche semiotiche, socioculturali e tecnologiche (cfr. film, giornali, cartelloni pubblicitari, radio, televisione, teatro, aula e così via)».

no come traiettorie metodologiche in grado di fornire gli strumenti necessari per interpretare da un lato e progettare dall'altro, percorsi educativi completi e complessi, evitando di sprecare energie e risorse in sporadiche ed estemporanee esperienze didattiche.

Come osservano Kress e Bezemer (2008), per cercare di comprendere i profondi cambiamenti di cui usi e forme della scrittura sono stati protagonisti negli ultimi decenni, e in realtà lo sono ancora, è necessaria una spiegazione a più dimensioni che comprende l'area sociale, quella pedagogica e quella della semiotica. I media digitali, piuttosto che il libro (di testo), sono sempre i luoghi in cui compaiono e vengono distribuite risorse didattiche e in molti casi, la scrittura viene sostituita dalle immagini che rappresentano le modalità privilegiate per la rappresentazione. Le immagini, sia fisse che dinamiche, stanno acquistando sempre più valore come portatrici di significato (ivi). Scrittura, immagini, colori possono svolgere gamme diverse di lavoro semiotico. I potenziali di significato di ognuno dei tre elementi sono differenti e cambiano a seconda dei contesti; in alcuni casi, ad esempio, l'immagine ha dei vantaggi sulle parti testuali. Ecco quindi che la "multimodalità", come la definisce Gunther Kress (2015), può essere intesa come lo stato normale della comunicazione umana.

I rapidi e incessanti sviluppi in ambito tecnologico fanno sì che i testi prodotti oggi siano sempre più testi multimodali. Elisabetta Adami (in Kress, 2015) riflette sul fatto che «mai come oggi ci si è trovati di fronte a un numero così alto di significatori che hanno a disposizione una gamma così ampia di risorse differenti per significare. Qualunque individuo che abbia un dispositivo digitale, ogni qualvolta voglia comunicare, può scegliere se farlo per iscritto, per immagini, via audio, tramite un video, o – più frequentemente – con la combinazione di queste modalità in una stessa rappresentazione» (p. XIII).

I media digitali permettono, dunque, nuove forme di comunicazione e di interazione e quindi anche di scrittura. Se si scrive digitalmente si possono compiere azioni differenti perché si possono fare collegamenti, si può assemblare, cancellare (Cortiana, 2017).

Conclusioni

Secondo Sirc (2012), con l'arrivo e il proliferare delle nuove tecnologie, l'insegnamento della scrittura risulta impossibile poiché scrivere è una pratica di per sé sfuggente e complessa che rimanda a questioni interdisciplinari. Da un punto di vista squisitamente pedagogico, il rapporto tra scrittura e nuove tecnologie e nuovi ambienti di apprendimento va indagato rispetto

alle ricadute nell'ambito delle pratiche didattiche dei processi formali. Le produzioni multimodali possibili grazie all'integrazione dei sistemi tecnologici negli ambienti della formazione danno il via a sperimentazioni e anche a innovazioni didattiche che non si limitano a favorire l'attivazione di percorsi e prodotti della creatività, ma possono mettere in risalto forme di espressione che gli studenti già mettono in pratica negli spazi dell'extra-scuola. Compito fondamentale dei docenti è far comprendere agli studenti che se è vero che si possono realizzare composizioni multimodali, è anche vero che per una comunicazione efficace bisogna necessariamente considerare i destinatari della loro composizione. Insegnare a scrivere in questo nuovo contesto implica per gli insegnanti la capacità di avvicinare gli studenti a forme nuove tanto di espressione quanto di comunicazione (Cortiana, 2017).

Bibliografia

- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Brown, J. S. (1999). *Learning, working, and playing in the digital age*. Presented at the American Association for Higher Education Conference on Higher Education.
- Cortiana, P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 68-77.
- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics: A student guide*. New York, NY: Routledge.
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. Brescia: La Scuola.
- Fini, A., Cicognini, M. E. (a cura di) (2009). *Web 2.0 e Social Networking. Nuovi paradigmi per la formazione*. Trento: Erickson.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Garavaglia, A. (2006). *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*, Edizioni: Junior.
- Giovagnoli, M. (2009). *Cross-media. Le nuove narrazioni*. Milano: Apogeo.
- Goodyear, P. (2001). *Effective networked learning in higher education: Notes and guidelines*, In Deliverable 9, Volume 3 of the Final Report to JCALT, 2001, (Networked Learning in Higher Education Project). In http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/docs/guidelines_final.doc
- Harel, I. (2002). Learning new media literacy: a new necessity for the young clickerati generation. *Telemidium. The journal of Media Literacy*, 48(1), 17-26.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, UK: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Abingdon, UK: Routledge, 54-67.

- Kress, G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Lévy, P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli editore.
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, 1-176.
- Loperfido, F. F., Scarinci, A. & Dipace, A. (2018). Contestualizzazione e decontestualizzazione dell'apprendimento. Tra intermedia, narrazione e cronotopi del sé. In N. Paparella (a cura di), *Tempo imperfetto*. Bari: Progedit.
- Midoro, V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? *Italian Journal of Educational Technology*, 15(2), 47-47.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Rivoltella, P.C., Rossi P. G. (2019). Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale. In P.C. Rivoltella P. C., P. G. Rossi (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson, 111-124.
- Sirc, G. (2012). Resisting entropy. *College Composition and Communication*, 63(3), 507-519.

Ricerche e prospettive operative

Scrivo dunque sono. *Scrittura manuale e sviluppo del pensiero critico*

di Cinzia Angelini

1. Introduzione

Esercitare il diritto di voto, negli anni immediatamente successivi all'unità d'Italia, era possibile solo ad alcune condizioni, tra cui saper leggere e scrivere. Se poi si desiderava candidarsi a sindaco, gli aspiranti dovevano dar prova di essere alfabeti. In altri termini, l'emancipazione sociale passava attraverso l'emancipazione culturale; saper leggere e scrivere significava distinguersi dalla massa che, in quanto analfabeta, permaneva in una condizione di marginalità (Vertecchi, 2018).

Oggi più o meno tutti sanno leggere e scrivere, anche se con livelli di abilità differenti. Se sopravvivono casi di analfabetismo, si tratta soprattutto di persone molto anziane. Grazie alla diffusione della cultura alfabetica è diventato difficile, se non impossibile, immaginare un'esistenza senza saper leggere e scrivere, abilità che ormai si danno per scontate. Eppure, forse proprio perché non sono passate attraverso quel bisogno di emancipazione socioeconomico-culturale che caratterizzava l'alba dell'unità nazionale, le giovani generazioni sembrano non cogliere pienamente l'impatto che ha sulla vita di ognuno la capacità di possedere un codice simbolico e di utilizzarlo, in forma orale o scritta, per esprimere idee, opinioni, per prendere una posizione, per pensare criticamente e autonomamente.

Nella seconda delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica e democratica*¹, così De Mauro, nel 1975, parafrasava Bertolt Brecht: «Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative». Interpretando questa frase secondo la piramide dei bisogni elaborata da Maslow (1954), potremmo dire che solo dopo aver soddisfatto i bisogni essenziali posizionati alla base della piramide, tra cui la fame (*bistecca e frutta*), subentrano

¹ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

aspirazioni collocabili nelle fasce più alte (*Saussure e tecnologie educative*). Tuttavia, i bambini che hanno la fortuna di venire al mondo in contesti economicamente sviluppati si trovano, sin dalla nascita, in una condizione di benessere che in un certo senso “annulla” i bisogni basilari perché immediatamente soddisfatti. Questo comporta, virtualmente, un appiattimento dei livelli, oltre a una possibile contrazione al loro interno. Se volessimo distribuire la *nostra* piramide su una scala, noteremmo facilmente una semplificazione dei valori, almeno di quelli più tradizionali. Una rivisitazione della scala/piramide, aggiornata alla società attuale, comporterebbe infatti l’eliminazione di alcuni punti, tra cui la fame e la sete, sostituiti da altri bisogni, inesistenti ai tempi di Maslow ma fortemente caratterizzanti la nostra società, prima fra tutte la tecnologia, entrata a pieno titolo proprio fra i bisogni primari, ma considerata trasversale perché gli usi che se ne fanno, siano essi a fini lavorativi, professionali, sociali o ludici, sono intrinsecamente collegati a tutte le altre famiglie di bisogni (di sicurezza, sociali, di stima, di autorealizzazione).

In sostanza, se i nostri nonni solo dopo aver placato la fame potevano permettersi di desiderare un miglioramento delle basi culturali che avrebbe comportato anche una probabile ascesa sociale, i nipoti (anche e soprattutto grazie ai sacrifici e alle battaglie sociali dei nonni) vivono in una società in cui i primi due passaggi sono ormai così scontati da non essere più nemmeno percepiti come bisogni (tutti hanno da mangiare e tutti vanno a scuola), mentre il terzo passaggio non sempre avviene. I pochi eletti conquistano e mantengono una posizione sociale e professionale stimolante e soddisfacente, tutti gli altri restano in una sorta di limbo, incapaci di procacciarsi opportunità di emancipazione. Perché? Sicuramente saper leggere e scrivere è dirimente. Ma saper leggere e scrivere *cosa* e *come*? È vero, come è stato detto poco fa, che ormai l’istruzione è *per tutti*, tuttavia non è *di tutti*. Si aggiunga a ciò che se, generazioni fa, la trasmissione culturale era appannaggio quasi esclusivo della scuola, ora questa si contende il territorio con fonti diversificate, le quali, pur non essendo sempre autorevoli, troppo spesso ormai tendono a prevalere. Ne deriva una situazione nella quale la scolarizzazione ha ricadute positive quando le opportunità extrascolastiche sono in sinergia con quelle scolastiche, ma quando ciò non avviene, la scuola, da sola, non riesce a contrastare l’effetto di appiattimento culturale indotto dall’esposizione massiccia e massiva agli stimoli esterni. Purtroppo sembra che questo secondo scenario stia diventando quello prevalente.

2. L'indebolimento delle capacità alfabetiche

Un'interessante analisi sull'indebolimento della capacità di comprensione della lettura (e conseguentemente delle capacità di scrittura) è riportata da Maryanne Wolf (2018). La neuroscienziata statunitense, fortemente critica rispetto alla diffusione sempre più rapida e capillare della lettura su supporto tecnologico piuttosto che cartaceo, vede proprio in questo una delle principali cause dell'impovertimento alfabetico attuale. L'elevato numero di ore trascorse quotidianamente a leggere testi di varia natura su *tablet*, computer e *smartphone* causerebbe una sovraesposizione agli stimoli esterni, che attirano l'attenzione per un tempo prolungato, spesso anche notturno. Una delle conseguenze è quella che la studiosa definisce *iperattenzione*, ossia una iperstimolazione dell'attenzione dovuta al passaggio rapido da un compito all'altro, dagli elevati livelli di sollecitazione e da una bassa soglia di tolleranza della noia. Più si è esposti a sollecitazioni digitali, più si tende ad annoiarsi e quindi a cercare nuovi stimoli, sempre digitali (Wolf, 2018; Angelini, 2019). Le continue sollecitazioni hanno un effetto negativo sulla memoria che, a sua volta iperstimolata, non riesce a gestire il sovraccarico di informazioni e a trasformarle in acquisizioni consolidate e durature. L'attenzione al testo risulta compromessa da questa dispersione di energie e viene frammentata in frazioni di tempo sempre più brevi.

L'iperstimolazione cognitiva indotta dal sovraccarico di informazioni provenienti dai dispositivi digitali ha una serie di conseguenze: 1) la semplificazione di ciò che si legge; 2) una elaborazione delle informazioni il più possibile rapida, su frasi brevi; 3) l'acquisizione di notizie superficiali e veloci per soddisfare il bisogno di conoscere velocemente e guadagnare tempo. Sostanzialmente, il modo di leggere sta mutando per effetto della lettura su schermo: la modalità che si sta diffondendo è lo *skimming*, la lettura superficiale. Alcuni studiosi di movimenti oculari hanno mostrato che la lettura digitale spesso comporta un andamento a zigzag in cui si individuano rapidamente solo alcune parole nel testo al fine di coglierne il senso generale, per poi giungere rapidamente alla conclusione e tornare al corpo del testo solo se è necessario selezionarne delle parti. Una ricerca norvegese (Mangen-van der Weel, 2015; 2016) ha messo a confronto i risultati nella comprensione della lettura di due gruppi di studenti posti di fronte agli stessi testi, ma su supporti differenti – cartaceo per un gruppo, digitale per l'altro. Al termine della lettura, entrambi i gruppi hanno mostrato la stessa capacità di riferire il senso generale del testo, ma non la stessa capacità di ricostruire la trama in ordine cronologico: diversamente dagli studenti che avevano letto il testo sul libro tradizionale, gli studenti che avevano utilizzato il *tablet* mostravano difficoltà a riorganizzare la sequenza dei dettagli.

Ora, se la tendenza generale è di trascorrere la maggior parte delle ore di lettura su un supporto digitale, la mente acquisisce l'*abito mentale* tipico della lettura su schermo, che – come si è visto – è satura di distrazioni e indebolisce il pensiero sequenziale; abito mentale che si conserverà anche nella lettura su carta.

L'iperstimolazione dell'attenzione compromette sia la *pazienza cognitiva*, sia la *persistenza cognitiva*, spingendo sempre più verso uno stile di lettura rapido e superficiale, adatto a decodificare solo testi strutturalmente semplici e prevalentemente paratattici, dal lessico “spicciolo”, concentrato su parole di uso comune che perdono le capacità connotative e denotative appartenenti al linguaggio ricercato. Pertanto, alla “superficializzazione” della lettura corrisponde una (iper)semplificazione dei testi scritti, che sarà direttamente proporzionale alla quantità virtuale di lettori che chi scrive intende raggiungere: più numerosi sono i destinatari del testo scritto, maggiore sarà la semplificazione del messaggio (Wolf, 2018; Angelini, 2019).

Questo processo di impoverimento delle capacità di letto-scrittura è rappresentato da Wolf nella *catena digitale* riportata nella tabella 1:

Tab. 1 – La catena digitale

Anello della catena	Descrizione
Quanto si legge	<i>Lettura frammentata in frazioni di tempo sempre più brevi</i>
Come si legge	<i>Lettura superficiale che coglie solo il significato generale del testo</i>
Che cosa si legge	<i>Testi sempre più brevi e semplificati che si adeguano al nuovo stile di lettura</i>
Che cosa si scrive	<i>Abbandono di frasi sintatticamente e concettualmente complesse</i>

3. La scrittura manuale nell'era della scrittura digitale

Manfred Spitzer (2013) racconta che quando iniziò ad elaborare i primi testi al computer, era entusiasta all'idea di poter spostare un brano, un paragrafo, anche una sola parola da una parte all'altra senza dover riscrivere tutto. La rapidità nelle correzioni rendeva l'attività di scrittura più snella, rapida e pulita. In un certo senso, l'introduzione del computer per il lavoro mentale può essere paragonata all'introduzione delle macchine in altri campi, p. es. l'agricoltura o la locomozione: riduzione dello sforzo fisico e accelerazione dei tempi necessari per ottenere un risultato – minimo sforzo, massimo rendimento. Tuttavia il progressivo abbandono della scrittura manuale a vantaggio della scrittura su tastiera ha effetti negativi sui processi di apprendimento esattamente come si è visto in relazione alla lettura.

Studi di neurobiologia, neurologia e neuroscienze (Gainotti, 2014; Angelini, 2017) hanno dimostrato che:

- le attività motorie fini che si compiono quando si scrive manualmente aiutano a riconoscere le lettere e a memorizzarne la forma in modo più corretto e duraturo rispetto a quanto accade con la scrittura digitale;

- la scrittura manuale attiva in modo significativo alcune aree cerebrali coinvolte sia nell'esecuzione grafica, sia nell'analisi dell'attività grafica. In sostanza, la scrittura manuale coinvolge e attiva un maggior numero di aree cerebrali della scrittura su tastiera (Longcamp-Hlushchuk-Hari, 2011);

- l'informazione motoria contenuta nelle lettere scritte a mano viene elaborata dal cervello sulla base dello stato di attivazione della corteccia motoria corrispondente all'arto utilizzato per la scrittura (Wamain *et al.*, 2012; Sim *et al.*, 2014). In altre parole, l'osservazione dell'azione ne faciliterebbe la percezione visiva.

Ai dati scientifici prodotti dalle ricerche nel campo delle neuroscienze si aggiungono altre, non meno importanti, considerazioni (Angelini, 2017):

- lentezza *vs* rapidità: è vero che la scrittura digitale è più rapida, ma la rapidità non è sempre un vantaggio. Il tempo richiesto dallo scrivere a mano aiuta la riflessione, la ricerca della giusta parola, dell'espressione più adatta ad esprimere un pensiero;

- accuratezza *vs* superficialità: la scrittura manuale, più lenta, favorisce l'espressione di un pensiero accurato, ricercato, profondo, mentre la scrittura digitale, più veloce, porta verso l'elaborazione di messaggi superficiali formulati attraverso il ricorso alla terminologia più comune e quindi meno settoriale, a detrimento non solo dell'ampliamento del vocabolario, ma anche della specificità del messaggio che si vuole comunicare;

- ricercatezza *vs* semplificazione: alla semplificazione terminologica corrisponde la semplificazione del pensiero, che non alimentato dalle parole, si limita a ragionamenti banali e poco profondi, diventando sempre meno elaborato e sofisticato;

- controllo ortografico interno *vs* controllo ortografico esterno: la capacità di alcuni dispositivi digitali di anticipare la parola che dovrebbe essere scritta inferendola dalle prime lettere digitate, e il controllo sull'ortografia esercitato da alcuni programmi informatici stanno spostando verso l'esterno le funzioni di controllo e verifica dell'esatta digitazione delle parole, fenomeno che si traduce in una evidente e diffusa trascuratezza nella redazione di testi. In altre parole, la correttezza ortografica è demandata al dispositivo tecnologico;

- memoria interna *vs* memoria esterna: il dispositivo tecnologico si trasforma in un depositario della memoria del suo proprietario, che "svuota" il proprio "magazzino mentale" affidando allo strumento il compito di ricordare. Pur se non direttamente collegato con la scrittura, quest'ultimo

aspetto ha ripercussioni sull'apprendimento in generale, nel quale il ruolo di una memoria attiva e ben sviluppata è fondamentale.

Come contrastare il fenomeno, sin qui descritto, dell'impoverimento delle capacità alfabetiche? Wolf (2018) afferma che il fenomeno è più marcato nelle giovani generazioni perché più esposte all'abuso di tecnologie digitali; nelle generazioni meno giovani, invece, il fenomeno sarebbe più controllato perché l'utilizzo delle tecnologie è subentrato più tardi, quando il processo di acquisizione della letto-scrittura era già avvenuto con metodi tradizionali e non tecnologici. In altri termini, nei più giovani la modalità prevalente, quando non esclusiva, di leggere o scrivere un testo è quella *superficiale* perché è la più familiare; al contrario i meno giovani, anche se convertiti (per scelta o per costrizione) alle tecnologie, hanno una strutturazione cognitiva avvenuta con modalità differenti, tendenti alla *problematizzazione* piuttosto che alla *superficializzazione*, pertanto sarebbero meno esposti al rischio di indebolimento alfabetico. Si potrebbe, allora, intervenire già nei primi anni della scuola primaria avviando un processo di strutturazione di abiti mentali capaci di contrastare effetti di impoverimento causati da mezzi esterni. Come sostiene Wolf,

la questione [...] è se si stiano formando in maniera sufficiente nei giovani piattaforme interiori costruite con cura, prima che si rivolgano in maniera automatica alla loro intelligenza minima e cerchino su internet un nome o un concetto sconosciuto. Non è che io preferisca piattaforme di conoscenza interne anziché esterne; le voglio entrambe, ma quelle interne devono essere già formate in maniera sufficiente prima che subentri la dipendenza automatica da quelle esterne. Soltanto con questa sequenza di sviluppo confido che i giovani sapranno quando non sanno qualcosa (2018, p. 86).

4. La grammatica del segno

Grammatica del segno è il nome attribuito a un progetto di ricerca condotto dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre in collaborazione con l'I.C. Mar dei Caraibi di Ostia (Roma) e la Pelikan. Per *segno* si intende, ovviamente, il segno grafico; con la parola *grammatica* si vuole invece far riferimento alla padronanza della produzione del segno che si acquisisce gradualmente con lo svolgimento di esercizi a complessità crescente. In sostanza, se con la tecnologia si dà importanza allo strumento (p. es. la tastiera) con cui si traccia il segno, con la scrittura manuale l'attenzione torna al gesto scrittorio con cui si esegue il segno: in altri termini, attraverso l'esercizio e l'utilizzo di strumenti adeguati in ogni fase dell'appren-

dimento, il gesto viene gradualmente interiorizzato al punto da rendere l'esecutore in grado di riprodurlo – e quindi di gestirlo – in qualsiasi circostanza e, progressivamente, con qualunque strumento. Il passaggio successivo è lo sviluppo del pensiero favorito dallo sviluppo del segno, in un'ottica di progressiva acquisizione di autonomia da parte dei bambini (Angelini, 2016).

All'interno dell'obiettivo generale di promuovere nei bambini l'apprendimento della scrittura manuale e corsiva, il progetto *Grammatica del segno* sta perseguendo anche alcuni obiettivi specifici:

- formare le/gli insegnanti sull'educazione del segno grafico;
- proporre percorsi di acquisizione del segno grafico per bambini della scuola primaria con l'utilizzo di strumenti ergonomici prodotti dalla Pelikan;
- agevolare nei bambini lo sviluppo della motricità fine;
- incoraggiare nei bambini lo sviluppo dell'autonomia che deriva dalla capacità di gestire il segno grafico;
- favorire nei bambini l'esercizio della creatività attraverso l'utilizzo del segno grafico in attività affini alla scrittura (p. es. il disegno).

Il progetto è iniziato nel mese di settembre 2019 con la formazione delle/degli insegnanti ed è poi proseguito con le attività di disegno e scrittura, che vedono coinvolti: 1) bambini della 1^a classe della scuola primaria; 2) bambini della 3^a classe della scuola primaria.

In un arco di tempo di quattro mesi, cinque giorni a settimana, ai bambini si chiede di dedicare 15 minuti al giorno allo svolgimento di un esercizio di disegno/scrittura a partire da uno stimolo. Gli stimoli, ogni giorno differenti, sono stati prodotti dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e condivisi con le maestre delle classi coinvolte e rispondono, in linea generale, a due macrotipologie, una per i bambini della 1^a, una per i bambini della 3^a.

Nella prima macrotipologia (1^a primaria), i fogli-stimolo contengono: l'immagine colorata di un oggetto semplice e facilmente riconoscibile dai bambini (p. es. una tazza, il sole, un cagnolino, una sciarpa ecc.); la stessa immagine in bianco e nero, che i bambini devono colorare; un riquadro vuoto all'interno del quale i bambini devono riprodurre l'immagine; una riga bianca sulla quale i bambini devono scrivere il nome dell'oggetto rappresentato nell'immagine.

Nella seconda macrotipologia (3^a primaria), i fogli-stimolo contengono l'immagine in bianco e nero di un oggetto che produce un suono facilmente riconoscibile dai bambini (p. es. telefono, clacson, sveglia ecc.). Ai bambini viene prima chiesto di colorare l'immagine e poi di scrivere un testo pensando al suono prodotto dall'oggetto rappresentato nell'immagine.

Gli strumenti scrittori, tutti ergonomici, sono stati forniti dalla Pelikan e

consentiranno di lavorare sia sull'apprendimento dei colori (matite e/o pennarelli colorati), sia sulla capacità di tracciare segni con strumenti differenti (matita, penna biro, penna stilografica ecc.).

Alla conclusione delle attività di somministrazione, ci si attende:

1. nei bambini di 1^a primaria: oltre allo sviluppo delle capacità di scrittura normalmente atteso a questo livello del percorso dell'istruzione formale, i bambini dovrebbero aver acquisito la capacità di tracciare segni grafici con strumenti differenziati (matita, penna, pennarello). Almeno con gli strumenti di uso più comune in questa fascia d'età (matita, penna biro), per effetto dell'esercizio quotidiano, il gesto grafico dovrebbe già presentare tracce di spontaneità e fluidità;

2. nei bambini di 3^a primaria: considerando già acquisita, nei due anni precedenti, la capacità tecnica di uso dello strumento scritto, si attendono risultati legati soprattutto al miglioramento della fluidità, alla gestione dello spazio in cui si colloca il testo scritto, all'eventuale correzione di apprendimenti errati rispetto, p. es., all'impugnatura dello strumento. In merito alle capacità di pensiero, si prevedono miglioramenti nell'uso del linguaggio nel senso della capacità di organizzare il pensiero scritto in termini di sequenze logiche che si sviluppino soprattutto – se non esclusivamente – a livello simbolico (cioè di uso del linguaggio senza passare attraverso le azioni e le rappresentazioni grafiche).

Il progetto *La grammatica del segno* si innesta su una linea di ricerca più ampia, inaugurata dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale nel 2014 (cfr. Vertecchi, 2016) e da allora mai interrotta. Questo ha permesso, sino a oggi, di raccogliere circa 50.000 manoscritti prodotti prevalentemente da alunni di tutte le classi della scuola primaria, e un numero inferiore di manoscritti da alunni della II classe della scuola secondaria di primo grado. L'analisi costante e sistematica dei manoscritti, oltre a restituire, ogni anno, informazioni positive sul miglioramento della scrittura intesa sia in senso strumentale, sia in senso di sviluppo delle capacità di pensiero, ha permesso al Laboratorio di creare una base di dati che consentirà di tracciare l'evoluzione nel tempo di aspetti legati all'insegnamento e all'apprendimento della scrittura e, ove possibile, di stabilire correlazioni anche con variabili extrascolastiche.

Bibliografia

Angelini, C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di), *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.

- Angelini, C. (2017). I bambini tra scrittura manuale e scrittura digitale: due filosofie della comunicazione. *Scienze umane e Grafologia*, XXVI, n. 31, 2017, pp. 127-136.
- Angelini, C. (2019). Sviluppo del pensiero critico e cultura alfabetica. *Cadmo. Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, XXVII, 1, 2019, pp. 65-81.
- Angelini, C., Manetti, E. (a cura di) (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Gainotti, G. (2014). È utile che i bambini continuino a scrivere a mano?. *Crusca per voi*, II, 2014, n. 49, p. 4.
- Longcamp, M., Hlushchuk Y., Hari, R. (2011). What differs in visual recognition of handwriting vs. printed letters? An fMRI study. *Human Brain Mapping* (Lancaster), 2011 Aug; 32(8), pp. 1250-9.
- Mangen, A., van der Weel, A. (2015). Why Don't We Read Hypertext Novels?. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 23, 2, May 2015, pp. 166-181.
- Mangen, A., van der Weel, A. (2016). The Evolution of Reading in the Age of Digitisation: An Integrative Framework for Reading Research. *Literacy*, 50, 3, September 2016, pp. 116-124.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Sim, E.J., Helbig, H.B., Graf, M., Kiefer, M. (2014). When Action Observation Facilitates Visual Perception: Activation in Visuo-Motor Areas Contributes to Object Recognition. *Cerebral Cortex* (Oxford), 2014 May 2, pp. 2907-18.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Trad. it. di A. Petrelli. Milano: Corbaccio.
- Vertecchi, B. (a cura di) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B. (2018). «Dimmi come scrivi...». In C. Angelini, E. Manetti (a cura di). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Wamain, Y., Tallet, J., Zanone, P.G., Longcamp, M. (2012). Brain responses to handwritten and printed letters differentially depend on the activation state of the primary motor cortex. *NeuroImage* (Bethesda, Maryland), 2012 Nov. 15; 63(3), pp. 1766-73.
- Wolf, M. (2018). *Letto, vieni a casa*. Milano: Vita e pensiero.

Scrittura, lettura, orientamento: suggerimenti pedagogiche

di Viviana La Rosa

1. Introduzione

Nella società del cambiamento continuo, dell'immersione digitale, della liquidità e delle molte culture, la riflessione intorno ai processi formativi che supportano i processi di costruzione identitaria gioca un ruolo di radicale rilevanza in seno alla ricerca pedagogica. Le sfide che su questo piano vengono più spesso poste attengono alla capacità/possibilità del soggetto di costruire la propria identità nel flusso costante di cambiamento che deriva non solo dai contesti di vita attraversati (sempre più meticcianti sul piano della qualità delle relazioni, delle forme di comunicazione, delle possibilità di incontro con l'altro), ma anche dalle esperienze di apprendimento sperimentate. Sotto questo profilo di impegno, le domande più cogenti attengono a caratteri e qualità delle esperienze formative che possano promuovere un adattamento flessibile all'ambiente di vita, senza che questo si tramuti in uno smarrimento del proprio dominio identitario e cognitivo, ma affinché possa piuttosto costituire preziosa occasione di crescita umana e intellettuale.

Essere *flessibili*, sapersi adattare e piegare ai cambiamenti, accettare l'impermanenza del vivente non sono approdi scontati, gratuiti o che si possano improvvisare nella storia di formazione dell'uomo. Al contrario, il prezzo da pagare sul piano della negoziazione tra il proprio essere e l'altro, tra le convinzioni maturate e i fallimenti sperimentati nella storia di apprendimento e di costruzione del proprio dominio identitario, è salato sul piano emotivo, cognitivo e culturale.

La scoperta del nuovo, del diverso, del non conosciuto, infatti, chiama in causa la capacità di variare il proprio punto di vista, la prospettiva da cui si osserva il proprio vissuto e la propria storia di apprendimenti e richiede condizioni di flessibilità, plasticità e di adattabilità pensata che sono proprie dei processi sottesi all'azione stessa dell'apprendere. Ecco allora che nella delicata fase di passaggio che da conoscenze certe, vissuti confortevoli e

già sperimentati conduce verso territori di sapere inesplorati, non di rado fonte di crisi e disorientamento, indispensabile diviene la capacità dell'individuo di attivare strategie di risposta attiva al nuovo, di accompagnare il fluire del cambiamento, senza opporvi forzata resistenza, flettendosi piuttosto, di co-evolvere con l'ambiente attraversato, di agire e pensare flessibilmente, di *pensarsi in storie* (Fabbrì & Munari, 1984).

Per queste ragioni è necessario nutrire i processi di costruzione dell'identità sin dalla primissima infanzia, nella cura del tempo, degli spazi, delle relazioni che accompagnano la crescita del bambino. In questa prospettiva, nella consapevolezza di dover garantire pluralità di voci ai processi auto-centrati e a quelli socio-relazionali, alle istanze di cambiamento e ai baricentri culturali ed emotivi, l'esperienza dell'*essere in narrazione* sembra una condizione formatrice irrinunciabile nella plastica definizione del proprio dominio identitario e della cura dei processi di orientamento. Il nesso tra narrazione del sé e narrazione di sé, sin dalla nascita e nell'incontro di sguardi tra madre e bambino, si carica in questa prospettiva di valenze educative straordinarie e si nutre di fiabe, storie, racconti, personaggi e mondi fantastici.

Nell'economia di processi di costruzione identitaria, gli incontri *di carta*, le immersioni negli altrove letterari, proprio perché mettono il lettore/narratorio al sicuro dai rischi destabilizzanti di incontri e sperimentazioni reali, danno voce in altre parole tanto alle istanze individuali e autopoietiche, quanto alle istanze relazionali proprie della messa in forma del sé, offrendo una «safe zone» (Keen, 2007, p. 351) nella quale conoscere e conoscersi. Sotto lo stesso profilo, l'immersione nella lettura offre *script*, copioni, schemi narrativi irrinunciabili anche nei processi di scrittura e riscrittura di sé, offrendo una galleria di immagini, relazioni, figure archetipiche e dinamiche dell'essere di cui ciascuno può appropriarsi per narrare, scrivere e riscrivere, ancora e ancora, la propria e l'altrui storia di vita.

In questo lento e prezioso tracciare su pagine la propria vita, nel dialogo che si attiva tra coscienza, autocoscienza ed *eterocoscienza*, si costruisce altresì un tassello fondamentale in quel più ampio processo che orienta alle scelte di vita e che drappeggia con tratto deciso le pareti dell'umano esistere.

2. Identità e alterità tra storie e riscrittura di sé

Chi sono io? Così si intitola un libro di Gianni Rodari (2015), enfatizzando, con lo straordinario intuito educativo che attraversa tutte le opere dell'autore, la capacità della letteratura, in particolare di quella che si rivolge ai giovani lettori, di essere attivatrice preziosa di percorsi di consapevo-

lezza di sé. Esplorando la dialettica necessaria tra logica e fantastica, Rodari aveva altresì colto la natura di radicale rilevanza formativa che appartiene al fantastico, al creativo e al divergente nella costruzione di processi identitari. Nel porto sicuro di mondi fantastici, infatti, il rapporto con la propria identità può alleggerirsi dei caratteri di rigidità, di monodimensionalità imposti dal mondo reale, consentendo così al lettore/narratario, sin da bambino, di sperimentarsi nella flessibilità, piuttosto che nella rigidità, di accettare e accogliere il diverso da sé quale possibilità, anziché minaccia destabilizzante. La dialettica inconclusa e sempre in divenire tra identità e alterità è così non solo garantita, ma nutrita nel segno della preziosa reticolarità, dell'accettazione del divenire e del trasformarsi, delle metamorfosi possibili di sé e degli altri.

Tra gli spazi formativi più sicuri e stimolanti nei quali collocare, sin dai primi giorni di vita, esperienze di costruzione e conoscenza di sé, di incontro sicuro con l'altro (quand'anche spaventoso e perturbante), di sperimentazione delle diverse intelligenze, vi sono quelli che storie, fiabe e racconti costruiscono tra le loro pagine e attraverso immagini e parole. Non sono certo luoghi "neutri", anzi. Il portato culturale e valoriale che appartiene ai mondi "oltre lo specchio", all'*Isola che non c'è*, agli altrove *magici* è straordinariamente potente e cruciale. Questi luoghi del fantastico e dell'immaginario si offrono come veri e propri «simulatori di volo» (Oatley, 2008, p. 1030) per la vita sociale dell'uomo, grazie ai quali non solo è possibile sperimentare e apprendere le competenze relazionali che sono alla base della coesistenza equilibrata tra soggetti, ma permettono altresì di attraversare in forma mediata paure ed emozioni, di incontrare senza rischi l'altro, connettendo le narrazioni del proprio sé con le narrazioni di altri esseri, altri mondi, altre culture.

Come ricorda A. Chambers (2011, p. 63) «La maggior parte di noi non riesce a dare un senso, o un ordine, alla propria vita, talvolta nemmeno a riconoscere la propria esistenza, finché non ha tradotto in parole la propria esperienza o finché non ha trovato la propria esperienza riflessa nelle parole di qualcun altro». Sotto questo profilo, noi *siamo quello che leggiamo* (e che scriviamo), la nostra mente cambia e risponde al contatto con i libri e con le storie, come suggeriscono recenti studi su terreno del *cognitive criticism* (Nikolajeva, 2014) e delle neuroscienze (Wolf, 2007; 2018). Ma, per simili traiettorie, siamo anche ciò che scriviamo ed è altrettanto possibile ipotizzare che il confronto con la trasposizione di sé e del mondo in parole si traduca in una trasformazione cruciale delle nostre strutture cognitive ed etiche.

Nell'incontro con l'*Homo fictus* (Forster, 1927), dunque, l'individuo accede a occasioni inedite di conoscenza di sé, sperimenta (per immersione fantastica) l'esperienza del perturbante, dell'*unheimlich* (Freud, 1919), del

disorientamento che ci colpisce scoprendo le figure della duplicità, nel confronto con un io che «non è unico, ma doppio, scisso in una dualità non riconponibile, uguale e insieme irriducibilmente diverso rispetto all'immagine riflessa nello specchio, al sosia, all'ombra. Perturbante è la presa di coscienza di un'insuperabile ambivalenza, di una unità che non è, non può mai essere, semplice, ma sempre inesorabilmente duplice» (Curi, 1995, p. 42).

Ma la letteratura ci dice, in effetti, che non esiste solo la dualità, il sosia, il doppio, ma che anche le frammentazioni del sé sono potenzialmente infinite. Una prospettiva che rischia certamente di essere schizogena e distruttiva, ma che le storie ci insegnano a guardare nella sua potenziale generatività.

Pirandello è maestro in questo. Pensiamo a Mattia Pascal (Pirandello, 1973): nella narrazione di una identità che si smarrisce e si tramuta, attraverso quel processo di riscrittura di sé che trasforma Mattia Pascal in Adriano Meis, salvatore e nemesi, il lettore sperimenta la vertigine che la perdita della propria identità produce. Ma il disorientamento apparentemente paralizzante è superato nella consapevolezza dell'identità ontologica che non scompare, pur nel continuo divenire e nonostante il processo di riscrittura di sé: alla domanda «si può sapere chi siete?», non a caso, il protagonista risponde «Io sono il fu Mattia Pascal».

Tormenti identitari simili attraversa Vitangelo Moscarda (Pirandello, 1973): nell'accogliere l'idea di essere uno, nessuno e centomila egli definisce e mette a punto comunque un processo di ridefinizione di sé che, pur nella scomposizione e nell'accettazione della pluralità di volti, del divenire continuo, dell'incompiutezza necessaria, è costruzione identitaria fuori dal nome ma dentro l'uomo, confronto tra sé e l'altro all'interno della vita. Pirandello, nel processo di riscrittura di sé che compie Adriano Meis e nella follia lucida e generativa di Vitangelo Moscarda, coglie il carattere *liquido*, incompiuto eppure indistruttibile che appartiene all'identità dell'uomo. Nella poesia delle sue parole c'è tutta la struggente consapevolezza dell'essere umano che è sempre, necessariamente, un *divenire umano*:

Nessun ricordo oggi del nome di ieri; del nome d'oggi, domani. [...] Non è altro che questo, epigrafe funeraria, un nome. Conviene ai morti. A chi ha concluso. Io sono vivo e non concludo. La vita non conclude. E non sa di nomi, la vita. Quest'albero, respiro tremulo di foglie nuove. Sono quest'albero. Albero, nuvola; domani libro o vento: il libro che leggo, il vento che bevo. Tutto fuori, vagabondo (Pirandello, 1973, p. 901).

La vita non conclude, l'imprevedibilità, l'inatteso, il disordine, il cambiamento, costituiscono ingredienti naturali del nostro *essere*, nonché i tratti peculiari del nostro quotidiano. Il cambiamento è la cifra stessa del nostro divenire. Nulla è per sempre.

3. Scritture *ontologiche* ovvero dell'apprendere di sé

Chi accede ad immersioni nelle storie sperimenta così una delle esperienze più profonde e “geneticamente” interconnesse con la storia dell’umanità che si possano offrire a soggetti in formazione. Non si tratta solo di attingere ad un patrimonio di immagini e vissuti che, saggiati in modo mediato, nutrono l’immaginario e donano parole, ma anche di acquisire visioni e *occasioni*, piste di interpretazione di sé mediate dalle vite di carta dei personaggi, opportunità di accedere a quelle *narrazioni ontologiche* che consentono di attivare processi di costruzione identitaria e di attribuzione di senso, guardando al sé e all’identità nella loro natura evolutiva (Somers, 1994; Smorti, 1997).

Ontological narratives are used to define who we *are*; this in turn is a precondition for knowing what to *do*. [...] Ontological narratives make identity and the self something that one *becomes*. Thus narrative embeds identities in time and spatial relationship. Ontological narratives affect activities, consciousness, and beliefs and are, in turn, affected by them. (Somers, 1994, p. 618).

Nel filo sottilissimo, eppur tenace, che unisce inestricabilmente il lettore alla storia e al racconto si racchiude lo svolgimento di alcuni tra i più significativi processi di costruzione identitaria, di consapevolezza, di autoco-scienza, di apprendimento di sé. Nella sua natura fortemente perturbante, l’incontro con le storie ci espone al tratto della nostra inesorabile incompiutezza, alla frammentazione dell’io come condizione potenzialmente generativa dell’essere, ai labirinti dell’identità come spazi non asfittici della nostra distruttività e della nostra resilienza.

Questo incontro con la finzione narrativa appare determinante anche nel consentire al soggetto di accedere ad esperienze di scrittura come scrittura di sé e per sé. Senza entrare nel merito di un dibattito ormai da anni ampiamente sviluppato in ambito pedagogico sul terreno delle pratiche narrative e di strumenti autobiografici, appare in questa sede opportuno riflettere su quelle matrici generative che stanno alla base della capacità/possibilità della scrittura di offrire vie di espressione di un mondo interiore, di aprire a processi che, dal mondo interno a quello esterno, donano voce all’universo emotivo e cognitivo di chi scrive, attivando processi di decentrazione e consentendo di narrare se stessi in uno specchiamento continuo con il testo scritto, creando immagini speculari e molteplici.

Perché questo sia autenticamente possibile, sembra necessario ipotizzare una inscindibile reciprocità tra lettura e scrittura, nel senso che non può autenticamente darsi la prima senza la seconda e viceversa.

Quando ci si confronta con l'esperienza della scrittura, anche quando questa è esercizio di scrittura di sé, riemergono le impronte e le forme delle letture sperimentate, dei personaggi incontrati, delle trame narrative che sono rimaste impresse nella morfogenesi della nostra vita. Come ricorda Elena Ferrante, i passi verso la scrittura si legano alle storie lette e ascoltate, «attingendo in modo irriflessivo a convinzioni formatesi su libri letti molti anni fa e poi sconnesse e riconnesse grazie ad altre letture» (Ferrante, 2019, p. 6).

Ci muoviamo sulla scia di quel *pensiero narrativo* che Bruner ha felicemente formalizzato (1986; 2002a; 2002b) e che presuppone la capacità del soggetto di ricondurre il proprio vissuto entro le tracce proprie della narrazione, negli schemi e nelle strutture tipiche di fiabe e storie; una dimestichezza con le traiettorie codificate dalle trame del racconto che è nutrita nel percorso di crescita del soggetto sia dalla possibilità di condivisione e di ascolto di storie, sia dall'esperienza individuale di lettura, ma che certamente va coltivata sin dai primi istanti di vita, e per sempre, attraverso il contatto con altre storie, altre esperienze narrative, altri mondi immaginativi, altre occasioni di scrittura (La Rosa, 2019).

L'*essere in narrazione* appare in questo modo espressione irriducibile e radicale di umanità, condizione attraverso cui, ci ricorda Bruner, l'uomo è in grado di ricostruire le fila e i significati della propria storia di vita.

Nella cura dei processi di orientamento/apprendimento, tuttavia, narrare e scrivere non possono essere intesi in senso interscambiabile. Come magistralmente indicato da Ong nell'esplorare i nessi tra oralità e scrittura, «la scrittura, vale a dire l'affidare la parola allo spazio, amplia enormemente le potenzialità del linguaggio, ristrutturata il pensiero» (Ong, 1986, p. 26). L'esercizio della scrittura è pertanto condizione per dare uno spazio e un tempo ai vissuti, per ricostruirne la genealogia, per darne forma concreta attraverso rappresentazioni simboliche che, in quanto riconoscibili e condivise, sono connotate dal tratto della reciprocità. Ricorda ancora Ong (p. 59): «Senza la scrittura, le parole come tali non hanno una presenza visiva, anche quando gli oggetti che rappresentano sono visibili; esse sono soltanto suoni che si possono 'richiamare', ricordare, ma non c'è luogo alcuno dove 'cercarli'. Sono occorrenze, eventi».

La «scrittura che urge», per citare ancora Elena Ferrante, si impone per il bisogno insuperabile di dare voce al proprio mondo interiore, per lasciar scorrere flussi di autocoscienza altrimenti costretti a ingrotrarsi. In tal senso, le storie, anche e soprattutto quelle che scriviamo di noi stessi, sono in grado di essere cura e di nutrire processi di costruzione identitaria e di consapevolezza di sé irrinunciabili nei processi di orientamento. Storie che orientano alla e nella vita perché, seppur nell'accettazione del divenire costante e della complessità e multidimensionalità del reale, educano al dialo-

go con la frammentazione del sé e all'accoglimento fecondo dell'essere uno, nessuno e centomila. Scrivere di sé e così occasione per scrivere anche per sé, così da domare quella «frantumaglia» emotiva potenzialmente sovrachiante:

la frantumaglia è un paesaggio instabile, una massa aerea o acquatica di rottami all'infinito che si mostri all'io, brutalmente, come la sua vera e unica interiorità. La frantumaglia è il deposito del tempo senza l'ordine di una storia, di un racconto (Ferrante, 2007, pp. 94-95).

Una storia di sé che può essere scritta anche attraverso interruzioni e tratti del racconto non necessariamente lineari, nelle frammentazioni che sono mimesi delle frammentazioni del nostro essere, spezzando le logiche che impongono canoni di relazione tra lettore e scrittore, per stravolgerne piuttosto i nessi e le gerarchie, come fa Calvino in *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979), mettendo in scena, specularmente, i «drammi della scrittura» e i «turbamenti della lettura» (Scrivano, 2008, p. 91). Una scrittura in cui sperimentare, in altre parole, «la vertigine d'un vuoto che era tutto il possibile, tutto l'altrove l'altravolta l'altrimenti possibile» (Calvino, 2012, p. 206).

Conclusioni

Il contatto con le storie e la possibilità di sperimentarsi come narrante/narratario, anche attraverso prassi di scrittura (e riscrittura), rappresenta una delle condizioni più significative in vista della costruzione di processi identitari e percorsi di orientamento pedagogicamente fondati. Le storie, siano esse lette o scritte, rappresentano luoghi sicuri e si offrono come «simulatori di volo» per sperimentare, in forma mediata, vissuti ed emozioni. Anche quando la trama del racconto sembra caricarsi di contenuti angoscianti, schizogeni, destabilizzanti, l'azione di decentramento cognitivo ed emotivo che è consentita tanto dalla lettura quanto dalla scrittura consentono di riportare ordine nel disordine dell'io, di accedere alle esperienze più terrificanti, sconvolgenti e frantumanti senza reale rischio di vita. Anzi, proprio il confronto con le storie e l'azione perturbante che esse producono consentono di guardare all'instabilità, all'incompiutezza, al carattere impermanente del nostro essere, alla sua continua capacità di colliquarsi e riaddensarsi, come condizioni generative e mai ostantive dell'umano divenire.

Nelle more di questo processo di identificazione e proiezione, si definiscono altresì processi lenti e gradualmente di definizione e conoscenza di sé: le

storie ci raccontano di noi e ci permettono di raccontarci, offrono uno spazio-tempo relazionale in cui ogni soggetto coinvolto, lettore o scrittore, è in grado di orientarsi e definire la propria geografia emotiva e cognitiva.

Sotto il profilo dell'impegno pedagogico, la promozione di esperienze di lettura e di scrittura, in una reciprocità che ci sembra irrinunciabile, si carica di radicale rilevanza educativa, di una generatività formativa che andrebbe nutrita sin dai primi giorni di vita del bambino, affinché egli possa gradualmente ri-conoscere le increspature che attraversano la crescita umana, l'incompiutezza che connota l'essere, la frammentazione e la fragilità dell'io, così come la sua straordinaria resilienza e forza autopoietica. In tal senso, andrebbero fortemente incentivate le esperienze di lettura/scrittura in più luoghi e stagioni di vita, formando anche i diversi attori educativi, ciascuno per quello che può e che sa, a favorire gli incontri *oltre lo specchio*, prendendosi cura di tutte le storie e narrazioni possibili, anche di quelle che scelgono di lasciare aperto il finale.

Un colpo di vento scompagina i due manoscritti. La lettrice cerca di rimmetterli assieme. Ne viene un unico romanzo, bellissimo, che i critici non sanno a chi attribuire. È il romanzo che tanto lo scrittore produttivo quanto il tormentato avevano sempre sognato di scrivere. Oppure... (Calvino, 1979, p. 175).

Bibliografia

- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (2002a). *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (2002b). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino, I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (2012). *Ti con Zero*. In *Tutte le Cosmicomiche*. Milano: Mondadori.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: Equilibri.
- Curi, U. (1995). *Endiadi: figure della duplicità*. Milano: Feltrinelli.
- Fabbri, D., & Munari, A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari: Dedalo.
- Ferrante, E. (2007). *La frantumaglia*. Roma: e/o.
- Ferrante, E. (2019). *L'invenzione occasionale*. Roma: e/o.
- Forster, E.M. (1927). *Aspects of the Novel*, Harcourt. New York: Brace & World.
- Freud, S. (1919), *Das Unheimliche*. *Imago*, 5 (5-6), 297-324.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- La Rosa, V. (2019). La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Rivista Formazione. Lavoro. Persona*, 29, 95-102.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Oatley, K. (2008). The Mind's Flight Simulator. *Psychologist*, 21, 1030-1032.
- Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Pirandello, L. (1973). Il fu Mattia Pascal, in Id. *Tutti i romanzi*, Milano: Mondadori (prima edizione Milano: Treves 1918).
- Pirandello, L. (1973). Uno, nessuno e centomila, in Id. *Tutti i romanzi*, Milano: Mondadori (prima edizione Bemporad, Milano 1926).
- Rodari, G. (2015). *Chi sono io? I primi giochi di fantasia*. Torino: Einaudi.
- Scrivano, F. (2008). *Calvino e i corpi: il peso dell'immateriale*. Perugia: Morlacchi.
- Smorti, A. (ed.) (1997). *Il sé come testo. Creazione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. *Theory and Society*, 23, 605-649.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper Collins.

Scrivere e mettere in scena le emozioni: l'esperienza teatrale nel curricolo della scuola primaria

di Maria Buccolo

Premessa

Il contributo tratta il tema dell'educazione emozionale nella scuola primaria e le possibili modalità di innovare la didattica attraverso l'applicazione della metodologia teatrale, rendendo gli alunni attori e protagonisti dei propri apprendimenti. Il saggio parte dall'analisi del concetto di emozione come strumento di conoscenza, fino ad elaborare una vera e propria strategia educativa di "gestione delle emozioni", fondata sull'uso metodologico delle stesse, in chiave pedagogica, didattica ed educativa. La traduzione dei vissuti emotivi in scrittura ha rappresentato il nucleo fondante dell'esperienza educativa in classe, che ha permesso sia un miglioramento nelle attività curriculari sia nella vita di tutti i giorni. La scrittura emotiva ha portato, infine, alla realizzazione del copione teatrale dello spettacolo "Pinocchio: emozioni da favola", che ha rappresentato un vero e proprio esperimento di creazione di dialogo e relazione educativa tra scuola, famiglie e territorio.

1. L'educazione emozionale nella scuola primaria

Il tema dell'educazione emozionale diventa centrale, negli ultimi anni, in campo educativo e vede nella scuola primaria le possibili modalità per innovare la didattica. Le emozioni, infatti, contribuiscono ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza della persona che apprende, che trasferisce e applica i risultati di quanto appreso, coinvolgendo le proprie risorse emotive. Fino alla fine degli anni Ottanta, la tendenza dominante nel sistema di istruzione è stata quella di prediligere principi lineari e curriculari, ignorando la complessità degli esseri umani e la loro peculiarità. Oggi si è notato, invece, che

le emozioni influiscono sul processo di apprendimento in quanto agiscono come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee. In campo educativo, per comprendere il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento, si fa riferimento agli studi sulle intelligenze multiple di Gardner (2010), che danno molta importanza alle emozioni sperimentate in un percorso di studio: lo studente che scopre con entusiasmo un mondo nuovo ed è stimolato nella sua curiosità, apprenderà con maggior successo e con minore fatica rispetto a un compito imposto che considera privo di interesse. L'accademico statunitense sostiene, infatti, che se si vuole che certe conoscenze siano interiorizzate e successivamente usate, bisogna immetterle in un contesto capace di suscitare emozioni. Successivamente, anche gli studi di Goleman (2005) sull'intelligenza emotiva dimostrano che le emozioni influiscono nelle pratiche di vita quotidiana e sono ritenute cause dei successi o degli insuccessi della persona.

Il potenziamento dell'intelligenza emotiva diventa, quindi, fondamentale per il benessere psicologico che è dato dalla capacità della persona di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi. Quest'ultimi danno un senso alla vita: i primi permettono di apprendere e apprezzare gli aspetti più piacevoli, gli altri consentono di apprendere, riflettere e reagire. Per questo, sempre secondo Goleman, gli "insegnamenti emozionali" appresi durante l'esperienza a scuola possono plasmare le nostre risposte emozionali: è dunque necessario intervenire sin dai primi anni di scuola sul modo in cui prepariamo i bambini alla vita, senza tralasciare l'educazione emozionale (Goleman, 2005).

Nel contesto della classe, infatti, si può compiere un lavoro di educazione emozionale - con letture, con autoanalisi, con discussioni collettive, giochi-esercizi di teatro che allenano ogni singola emozione, scrittura creativa e drammatizzazione - che va in continuità con ciò che il bambino ha già coltivato all'asilo nido e alla scuola dell'infanzia.

In funzione di quanto detto, alla scuola vengono demandati più compiti (Buccolo, 2019, p. 87):

- lo studio delle emozioni attraverso la riflessione che può emergere da diversi mediatori quali la poesia, il teatro, le storie, i romanzi ecc.;
- l'analisi dei vissuti emotivi dei soggetti, secondo una riflessione sui fatti quotidiani di qualsiasi natura che portano a riconoscere emozioni e stati d'animo e a prenderne coscienza;
- capire il sistema di regolazione emotiva e coltivare l'empatia con attività di formazione esperienziale, in modo da incidere su processi di apprendimento autentico che aiutano a migliorare anche il clima in classe.

Il docente oggi si trova di fronte a classi sempre più eterogenee per provenienza sociale e culturale, modalità di comunicare, stili e bisogni di ap-

prendimento. In questo scenario, c'è bisogno di attivare strategie didattiche centrate sull'educazione emozionale che permettano di differenziare le modalità di insegnamento-apprendimento, in favore delle peculiarità di ciascun allievo per promuovere la valorizzazione di ciascuno. Il contributo sull'educazione emozionale a scuola parte dallo studio delle caratteristiche dell'attuale sistema sociale, per arrivare a definire le esigenze di rinnovamento che interessano l'educazione e il sistema scolastico. In questo quadro, l'azione educativa rappresenta uno strumento fondamentale per promuovere la costruzione di percorsi inclusivi, che permettano a tutti e a ciascuno di raggiungere la condizione di "ben vivere" auspicata da Morin (2015).

All'educazione emozionale va assegnata una sempre più significativa centralità, che si nutre delle varie scoperte e dei diversi richiami scientifici (si pensi ai neuroni a specchio), quanto delle attuali teorie che mettono al centro il soggetto, tenendo ferma la sua immagine plurale e dialettica. Di qui, un compito importante anche per l'educazione e le sue agenzie, in modo da inglobare quel mondo di affetti nell'agire educativo, guardando allo sviluppo di un soggetto che comprenda e tuteli la forza delle emozioni e le regoli al tempo stesso. Robinson propone, infatti, una rivoluzione vera e propria per i sistemi d'istruzione. Si è scritto molto, anche in favore di una didattica differenziata all'interno dei sistemi scolastici così come attualmente li conosciamo, per favorire l'emergere di attitudini individuali e di approcci alla didattica innovativi per favorire l'espressione creativa (Robinson-Aronica, 2017).

Nell'eterogeneità di classe, che rappresenta la regola e non l'eccezione, l'insegnamento adattato è la misura che permette di garantire il diritto all'istruzione per tutti. Tuttavia, si osserva che la didattica, benché scardinata dalla logica disciplinare e organizzata per competenze, benché resa flessibile e organizzata a favore dello sviluppo delle *soft skills*, non sempre riesce a favorire l'emersione delle potenzialità dello studente, che a ben vedere potrebbero rimandare a una sfera di competenza molto distante dall'attività scolastica. In effetti, la scuola è il luogo dove lo studente esercita le proprie competenze in astratto e dove la sperimentazione di sé, solitamente, non riguarda la persona nella sua interezza. Far emergere talenti e potenzialità richiede un ambiente favorevole, nonché una professionalità capace di osservare e incoraggiare operazioni generalmente non previste all'interno dei curricula, come l'introspezione e la riflessione su di sé per la maturazione dell'autoconsapevolezza.

Per far ciò, occorrono strumenti, metodologie e professionalità. Per questo non ci si può aspettare che la sola didattica e il solo corpo docente possano assolvere a questo compito. I pedagogisti e gli educatori (Iori, 2018), in sinergia con i docenti, potrebbero, con le loro competenze, predisporre

spazi adeguati, all'interno delle scuole, per sostenere questi processi di maturazione, con l'obiettivo di fornire agli studenti gli strumenti opportuni per sviluppare auto-consapevolezza, autostima e motivazione per realizzarsi con creatività, tenendo conto della loro identità e del loro sviluppo emotivo.

2. Teatro ed educazione emozionale nel curriculum scolastico

Le Indicazioni Nazionali del curriculum per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) e gli studi sullo sviluppo della personalità hanno dimostrato quanto sia importante l'aspetto emotivo nella comunicazione, nell'interazione sociale, nell'apprendimento scolastico, perché si è finalmente compreso che l'essere umano è una totalità di razionalità ed emotività e che, in quest'ottica, deve essere educato e deve imparare ad apprendere. L'idea che l'educazione emotiva non possa essere esclusa dalle attività curricolari è sostenuta chiaramente da Baldacci (2008), che suggerisce un tipo di approccio educativo teso a superare le tradizionali dicotomie che contrappongono area affettiva e area disciplinare, per proporre piuttosto un intreccio fondamentale tra le due dimensioni. La crescita emotiva non è mai disgiunta da quella cognitiva e l'educazione affettiva la si può sviluppare lavorando direttamente sui contenuti disciplinari; secondo questa prospettiva l'educazione emozionale risulta integrata nei processi di istruzione e non alternativa ad essi.

Per sviluppare quanto detto, risulta fondamentale mettere al centro del processo di apprendimento l'educazione emozionale, attraverso metodologie didattiche che possano essere facilmente applicate nei contesti educativi. Se adeguatamente valorizzate dalla didattica, le emozioni possono trasformarsi in risorsa, al pari del contenuto dell'azione formativa, perché l'allunno non solo pensa ed elabora, ma sente e partecipa. Se l'insegnante si pone come educatore emozionale (Buccolo, 2019) e le mette in luce, inglobandole nella pianificazione di un intervento didattico, può permettere alle emozioni di diventare una leva formidabile per la didattica, contribuendo a uno sviluppo che tenga presente, contemporaneamente e in maniera equilibrata, gli aspetti razionali, emozionali e cognitivi. Per mettere in atto azioni di didattica delle emozioni è fondamentale avere come obiettivo primario l'esistenza dell'alunno nella sua totalità.

Per essere efficace, un intervento basato sulla didattica delle emozioni, deve includere la dimensione emozionale nei suoi processi, ponendo massima attenzione allo spazio interiore, alla valorizzazione di ogni forma di diversità e alla formazione di essere umani completi in un clima di libera espressione. Le emozioni diventano risorsa formativa se nominate, ricono-

sciute e declinate. Una scuola che fa entrare le emozioni in classe, che “aprofitta” della loro naturale presenza, diventa un’istituzione che si impegna su un fronte ampio, in cui gli obiettivi diventano di tipo generale perché non riguardano solo l’istruzione in senso classico, ma la formazione umana del futuro cittadino.

Trasformare le emozioni in risorsa consente all’insegnante una serie di vantaggi preziosi in termini di stimolo per l’apprendimento, sintonia nella relazione, comunicazione più profonda, lavoro più significativo. Elementi, questi, che potenziano il coinvolgimento dell’alunno nel processo di apprendimento, creano una partecipazione attiva e collaborativa, producono un clima di gruppo favorevole allo sviluppo di relazioni.

Nell’attuale panorama degli studi psico-pedagogici, emergono molte ricerche che mettono in evidenza il ruolo e il significato delle emozioni, l’importanza di aiutare i bambini e i ragazzi a riconoscerle, nominarle e gestirle in un percorso di continuità educativa che nasce e a scuola, continuando per tutta la vita.

Un’educazione alle emozioni sollecita l’insegnante a predisporre *setting* formativi capaci di andare “oltre” la tradizionale aula e la classica lezione frontale. Educare alle emozioni a scuola implica la progettazione di un itinerario intenzionale volto a formare ai sentimenti positivi (Cambi, 2015).

Il riconoscimento delle emozioni fondamentali (Goleman, 2005) apre progressivamente alla reciprocità nella relazione, la reciprocità che attiva la comprensione del sentirsi altrui (empatia).

La comprensione si promuove a scuola formando alle cosiddette “competenze personali”, ovvero alle abilità che mettono in condizione il bambino di saper leggere la propria interiorità e quella dell’altro. Queste abilità nel curriculum scolastico consistono nella promozione della riflessione meta-emotiva che può avere luogo attraverso vari percorsi: uno è l’analisi-interpretazione degli affetti in vari campi disciplinari come quello letterario, artistico, musicale ecc., l’altro è il possibile utilizzo di generi letterari come l’autobiografia o il diario, per favorire la pratica dell’espressione scritta delle personali emozioni o ancora pensiamo a tutte quelle metodologie didattiche che si fondano sull’educazione emotiva come l’ascolto attivo, la rappresentazione grafica delle emozioni e la rappresentazione scenica. Si tratta di dispositivi didattici attraverso i quali i vissuti emotivi emergono e vengono analizzati in profondità. Il teatro rappresenta, in tal senso, una dimensione ideale per lavorare sulle emozioni a scuola, poiché qualsiasi *setting* formativo si trasforma da subito in teatro, con la sua scena, i suoi attori, il suo pubblico e il suo testo da condividere (Bucolo-Mongili-Tonon, 2012).

Per spiegare l’inscindibile legame tra teatro e processo formativo è utile ricorrere alle parole di Massa:

Un progetto formativo viene concepito come un testo normativo. Se invece, come formatore, educatore, insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell'educare, lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che noi (educatore e allievi) dobbiamo recitare. Come nel teatro non preesiste infatti nessun senso all'azione educativa, è la relazione educativa che istituisce il senso, altrimenti si cade nel dogmatismo o nell'intellettualismo, nel nozionismo (Antonacci, Cappa, 2001, pp. 78-82).

Il teatro e l'educazione condividono, dunque, un analogo processo e pongono al centro l'emersione delle emozioni che sono fondamentali e garantiscono la base solida dove costruire sani principi di apprendimento.

La valenza educativa del teatro a scuola, come indicato nelle *Linee per l'utilizzo delle attività teatrali* (Miur, 2016), ha l'obiettivo di far sperimentare ai bambini le emozioni proprie e altrui, portandoli sulla strada della crescita emotiva e del ben vivere a scuola.

3. Scrivere e mettere in scena le emozioni

La scrittura è centrale nel processo per il percorso formativo, inteso come progressiva costruzione di identità individuale e collettiva che si apprende e si coltiva nella scuola primaria. La consuetudine ad esprimere le emozioni nei vari modi e tramite molteplici attività può essere implicita o esplicita e può realizzarsi in diverse forme di linguaggio (verbale, non verbale) o trovare nella scrittura il canale comunicativo più efficace per accedere agli stati d'animo più intimi. Infatti, nella scuola la scrittura non è pensata e proposta solo come un'abilità strumentale alle attività scolastiche (strumento per eseguire compiti proposti nella scuola), ma come una modalità di comunicazione in situazioni reali o simulate che riguardano le espressioni delle emozioni. Da qui, la crescita dell'offerta di attività educative legate alla scrittura, dal tema al testo libero, alle tipologie testuali tra le più variegate, a narrazioni, saggi, copioni e sceneggiature teatrali. Uno strumento utile per provare a esplorare le emozioni a scuola e rappresentarle con la scrittura è l'emozionario.

Questo fa parte delle tecniche di scrittura biografica, rappresenta una sorta di "diario di bordo" che contiene una raccolta di vissuti emotivi, rappresentati con racconti scritti o disegni realizzati dai bambini all'interno di un percorso formativo. La scrittura non è episodica, ma si concentra su ciascuna emozione elaborata e ha come scopo proprio quello di far conoscere in profondità l'emozione che si vive con tutte le sue sfaccettature (Buccolo, 2019). La scrittura di un emozionario diventa un esercizio di creatività e

introspezione per ciascun bambino e risulta poi un lavoro propedeutico alla creazione del copione teatrale. Le implicazioni didattiche sia in un caso sia nell'altro sono molteplici poiché, la complessità della scrittura può rappresentare un'occasione per mettere in atto un percorso di ideazione, progettazione e realizzazione, che restituiscono alla scrittura un valore innovativo rispetto alla concezione tradizionale legata ai saperi disciplinari. Nell'esperienza relativa al progetto "Pinocchio: emozioni da favola", il punto di partenza è stato la lettura analitica del testo *Le avventure di Pinocchio*, che ha portato solo successivamente all'elaborazione dei vissuti emozionali e alla stesura del copione. La scrittura di cui si parla non è spontanea e immediata, come nel caso dell'emozionario, non la si realizza di getto; presuppone un processo di creazione, analisi e revisione che chiama in causa conoscenze e competenze molteplici: saper comprendere e rappresentare gli stati d'animo dei personaggi della storia, capire l'ambientazione, focalizzarsi sui messaggi che si vogliono dare, rendere più attuale il testo modificando il linguaggio, ecc.

Scrivere un copione collettivo mettendo insieme le idee dei bambini, dei genitori e dei docenti, può risultare un'azione più complessa, ma sicuramente ricca di significati e di apprendimenti autentici. Nella scuola, è utile far scrivere gli alunni in situazioni significative e possibilmente autentiche. La scrittura deve superare una semplice funzione esercitativa per diventare una pratica guidata da scopi ben precisi, dichiarati dal docente e spiegati agli alunni e condivisi da essi. In definitiva, la scrittura è un potente strumento per raggiungere determinati scopi di autentico impatto culturale e sociale; da una scrittura scolastica si passa a una scrittura utile per la vita, qui e ora. In questo senso, la strutturazione di un'attività laboratoriale è una condizione ottimale perché la scrittura sia strumento per un fare cognitivo e operativo autentico. Infatti, il laboratorio di scrittura, che può essere organizzato semplicemente nell'aula, richiede e consente che l'apprendimento sia cooperativo e condiviso. Il laboratorio, così concepito, è inteso come una metodologia didattica, come una modalità di organizzazione di situazioni di insegnamento/apprendimento guidate da obiettivi dichiarati e precisi.

La didattica laboratoriale di scrittura emotiva richiede:

- apprendimento cooperativo;
- interattività tra docenti e bambini e tra loro stessi;
- ambiente condiviso nel quale si svolgono le attività;
- intreccio tra mediazione didattica e operatività dei bambini;
- materiali didattici strutturati e adatti a suscitare la curiosità dei bambini.

La scrittura emotiva, quindi, è una scrittura che si allontana da una dimensione scolastica di tale abilità e consente al bambino di sviluppare una competenza che lo accompagnerà nella vita reale e nel futuro. Una scrittura per la vita, in realtà, è una scrittura che riesce a far esprimere se stessi, toccando le corde emotive più profonde e favorendo la relazione empatica con l'altro.

4. Scrivere e mettere in scena le emozioni attraverso l'esperienza teatrale nel Progetto “Pinocchio: emozioni da favola”

L'esperienza sul campo del Progetto “Pinocchio: emozioni da Favola”, realizzata dalla classe 2F della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Via del Calice di Roma, pone al centro dell'unità didattica di apprendimento il coinvolgimento delle diverse discipline per favorire lo sviluppo della scrittura creativa e dell'intelligenza emotiva in classe, come base del successo formativo degli alunni.

Il progetto ha avuto come obiettivo generale lo sviluppo delle emozioni nel curriculum scolastico, attraverso lo “sfondo integratore” rappresentato dalla favola classica di *Pinocchio*, che è stata elaborata con un approccio interdisciplinare. Lo schema che segue è organizzato come una unità didattica di apprendimento per facilitare la lettura e la comprensione delle attività educative del progetto.

Destinatari: bambini della Classe 2F dell'IC Via del Calice Roma.

Durata: 4 mesi.

Discipline coinvolte: Italiano, Storia, Arte e Immagine,
Educazione alla cittadinanza.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze:

Comunicazione nella madre lingua

L'alunno:

- ascolta e comprende testi orali “diretti” o “trasmessi” dai media, individuandone il senso, le informazioni principali e lo scopo.
- partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il proprio turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro più possibile adeguato alla situazione.
- capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.

Competenze sociali e civiche

L'alunno:

- conosce e rispetta le norme della vita sociale e il valore della collaborazione.

Consapevolezza ed espressione culturale

L'alunno:

- usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi ed individuare successioni, contemporaneità, durata.
- rielabora in modo creativo le immagini con varie tecniche, materiali e strumenti.

Metodologie:

- brainstorming;
- cooperative learning;
- giochi-esercizi di training teatrale e scrittura creativa;
- visione di video educativi con discussioni guidate.

Valutazione:

- griglie di osservazione;
- rubrica di valutazione;
- scheda di autovalutazione.

Sintesi del percorso

Il percorso effettuato viene qui di seguito esposto in 10 punti:

1. Lettura del libro “Le avventure di Pinocchio” di M. Collodi.
2. Scrittura e rappresentazione delle emozioni contenute nella storia sull’emozionario. Giochi di teatro relative alle emozioni elaborate.
3. Visione delle cinque puntate del film “Le avventure di Pinocchio” di Comencini e discussione guidata.
4. Lavoro sul personaggio scelto (es. Pinocchio, Fata) e collegamento con i propri vissuti emotivi. Scrittura del copione collettivo per lo spettacolo di fine anno.
5. “Il peso delle bugie”, laboratorio di narrazione sul tema della bugia condotto da alcune mamme della classe che hanno scritto e messo in scena piccoli episodi quotidiani in cui i bambini dicono le bugie per far comprendere loro il valore del perdono. Il percorso è stato introdotto con la lettura del libro *Piccoli fantasmi*, di Thierry Robberecht e Philippe Goossens, Editore Zoolibri, 2006.
6. Visita guidata a Cinecittà e partecipazione al laboratorio “Pinocchio dal libro al film”. Visione delle diverse versioni del film di Pinocchio. Laboratorio di Storytelling con la ricostruzione di alcune scene del film. Ciascun bambino ha realizzato il proprio Storyboard.
7. Laboratorio “I nonni raccontano le storie”. Due nonni hanno raccontato ai bambini qualche aneddoto sulla storia di Pinocchio e hanno parlato della loro scuola attraverso delle foto. È stata disegnata alla lavagna la linea del tempo per far orientare i bambini.
8. Atelier di arte creativa: “Costruiamo i personaggi della storia di Pinocchio”. In occasione del Mercatino di primavera che viene organizzato nella scuola ogni anno, i bambini hanno scelto di costruire i personaggi della storia di Pinocchio. La classe è stata suddivisa in quattro isole, due isole dove si costruivano i cucchiari di legno a forma di “Fata Turchina e Grillo Parlante”, una dove si costruivano i segnalibri a forma del “Gatto e la Volpe” e l’ultima dove si realizzava la “Balena con Pinocchio nella pancia” come simpatico soprammobile. L’attività è stata organizzata in collaborazione con le mamme della classe.
9. Le scenografie per lo spettacolo di Pinocchio. La classe durante tutto l’anno ha

realizzato pezzi di scenografia utili per la rappresentazione teatrale di fine anno. La Balena in dimensioni reali è stata costruita da un papà.

10. Si va in scena con “Pinocchio: emozioni da favola”. Lo spettacolo di fine anno ha rappresentato un esperimento collettivo di collaborazione tra scuola e famiglie perché all’interno delle 5 scene del copione scritto insieme ai bambini, sono state inserite anche 4 piccole scene in cui le mamme hanno aiutato la Fata Turchina a spiegare cosa accade quando i bambini dicono le bugie. L’esperienza dello spettacolo teatrale per i bambini della classe seconda si è rivelata molto stimolante sia per lo sviluppo del linguaggio ma anche per la gestione delle emozioni e la costruzione della comunità educante grazie alla collaborazione con le famiglie¹.

5. Conclusioni: le ricadute educative della scrittura teatrale a scuola

Il teatro a scuola assume una notevole valenza, poiché tale attività è sostanzialmente di natura educativa e coinvolge in modo olistico la mente, il corpo e le emozioni. Appare evidente, pertanto, come il teatro inserito nell’ambiente scolastico non sia fine a se stesso, ma abbia come obiettivo quello di facilitare nel bambino l’acquisizione di una visione del mondo e della società, proprio mediante la pratica della rappresentazione; l’esperienza teatrale in ambito scolastico assume, perciò, come obiettivo, la formazione della persona e in particolare, della sua capacità critica. Per assolvere a questo compito, l’attività teatrale deve necessariamente abolire le rigide separazioni tra le diverse discipline d’insegnamento e considerare l’apprendimento connesso in maniera inscindibile con l’educazione integrale della persona. Ogni acquisizione, anche la più razionale, investe il mondo affettivo, emozionale della persona e ogni conoscenza è tale solo se si inserisce in uno sfondo che è razionalità e affettività insieme (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012). Questo porta allo sviluppo di processi di apprendimento più efficaci, ma ha una ricaduta ancora più significativa nella realizzazione di una buona relazione educativa e di un buon clima di classe fondato sul continuo dialogo ed il confronto. Nello specifico, le attività di scrittura delle emozioni e la costruzione collettiva del copione teatrale si configurano come momenti indispensabili di un processo educativo che implica un lavoro del soggetto su sé stesso, accompagnandolo alla scoperta del proprio essere uomo. L’obiettivo del teatro nel curriculum scolastico è proprio quello di offrire ai bambini uno spazio sia materiale che immateriale in cui valorizzare la libertà di pensiero, la creatività,

¹ Il copione integrale dello spettacolo di Pinocchio è contenuto nel volume di M. Buccolo (2009). *L’educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, Milano: FrancoAngeli.

l'immaginazione e la collaborazione con gli altri. L'esperienza della scrittura e della messa in scena dello spettacolo "Pinocchio: emozioni da favola", attraverso l'attività di monitoraggio, ha permesso di valutare l'efficienza, l'efficacia e la capacità d'impatto del processo di apprendimento degli alunni.

L'approccio scolastico tradizionale oppone lo sviluppo intellettuale a quello emozionale, ma l'educazione alla competenza emotiva è fondamentale per l'apprendimento e può essere insegnata e implementata.

Promuovere la competenza emotiva favorisce: la motivazione e lo svolgimento di processi cognitivi importanti per il rendimento scolastico (attenzione e memoria); l'apprendimento di abilità interpersonali per essere socialmente competenti, prendere decisioni corrette, avere successo con i coetanei e gli insegnanti, stare bene a scuola (Morganti, Bocci, 2017).

Dalle riflessioni fatte sin qui emerge che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella didattica, diventando una risorsa importante per la formazione alla vita. Molteplici sono gli effetti positivi della scrittura emotiva nella didattica: creano desiderio di partecipazione attiva; generano coinvolgimento, impegno, fiducia; riproducono un clima di classe collaborativo e disteso; aumentano l'interscambio costruttivo, consentendo alle relazioni di svilupparsi in un clima favorevole.

La scuola di oggi, dunque, è diventata sempre più consapevole dell'importanza dello sviluppo dell'intelligenza emotiva, ma anche della possibilità di educare in questo senso, insegnando agli studenti a prestare attenzione alle proprie emozioni e a quelle degli altri, alla necessità di riconoscerle e di gestirle per puntare alla costruzione di relazioni positive, per migliorare la qualità della vita sia in famiglia che a scuola.

I vissuti emozionali degli studenti e le loro relazioni sapranno, quindi, fare la differenza nella realizzazione dell'azione educativa, portando al benessere individuale e collettivo e promuovendo la motivazione come prima fonte di successo formativo.

Bibliografia

- Antonacci, F., Cappa, F. (a cura di) (2001). *Riccardo Massa: Lezioni su "La peste, il teatro e l'educazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonato, F. (2016). *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*. Trento: Erickson.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Mongili, S., Tonon, E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e prati-*

- che di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni. Per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- Contini, M.G., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio, A.R. (2009). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.
- Fontana, A. (2009). *Manuale di storytelling*. Milano: Etas.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2005). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Ianes, D., Demo, H. (2007). *Educare all'affettività*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- LeDoux, J. (1998). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Mariani, A. (a cura di) (2018). *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia.
- Mattia, L. (2011). *A scuola di narrazione. Come e perché scrivere con i bambini*, Casale Monferrato: Edizioni Sonda.
- Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Morganti, A., Bocci, F. (a cura di) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Robinson, K., Aronica, L. (2017). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.

Scrivere in Lingua Facile. Riflessioni culturali e aspetti di ricerca in prospettiva inclusiva

di Ines Guerini

Vivere senza esistere è la più crudele delle esclusioni
(Charles Gardou, *Nessuna vita è minuscola*)

1. Introduzione. Convenzione ONU e diritti delle persone con disabilità

Nonostante siano trascorsi dodici anni dall'entrata in vigore della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, l'attuazione dei diritti che essa intende garantire non è stata ancora raggiunta. Prima di discutere nello specifico alcuni suoi articoli che ci sembrano interessanti al fine del discorso che intendiamo qui affrontare, riteniamo opportuno fornire alcune delucidazioni relativamente alla Convenzione stessa.

La Convenzione ONU, che è composta da un Preambolo e da 50 articoli, è stata sancita nel 2006 (dopo un lavoro durato cinque anni) da parte delle Nazioni Unite ed è entrata in vigore il 3 maggio 2008. A partire da quella data è stata poi ratificata in numerosi Paesi del mondo, al punto che oggi sono 181 gli Stati Parti¹. I primi a ratificarla nel 2007 sono stati il Bangladesh, la Croazia, El Salvador, l'Ungheria, il Gabon, il Messico, l'India, la Giamaica, il Nicaragua, Panama, il Sud Africa e la Spagna. Nel 2009 è stata la volta dell'Italia e della Germania, insieme ai seguenti altri Paesi: le Isole Cook, la Repubblica Ceca, la Danimarca, la Repubblica Dominicana, il Malawi, il Guatemala, Haiti, la Mongolia, il Montenegro, il Marocco, l'Iran, l'Oman, il Portogallo, il Kirgizstan, la Repubblica Dominicana, la Repubblica Araba di Siria, la Turchia, la Serbia, le Seychelles, il Regno Unito, la Tanzania, il Sudan, lo Yemen e l'Uruguay. Gli ultimi Paesi a ratifi-

¹ Con *Stati Parti* si intendono gli Stati che hanno ratificato la Convenzione https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en.

care la Convenzione sono stati la Repubblica del Ciad, la Somalia e il Saint Christopher e Nevis nel 2019.

Per ciò che concerne l'Italia, con la legge 18/2009 non solo è stata ratificata la Convenzione, ma è stato anche istituito l'*Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità* (OND), i cui compiti sono:

- a) promuovere l'attuazione della Convenzione;
- b) elaborare il rapporto dettagliato sulle misure adottate per attuare gli obblighi in virtù della stessa Convenzione;
- c) incentivare la raccolta di dati statistici che possano descrivere la condizione delle persone disabili nei vari territori italiani;
- d) incentivare la realizzazione di ricerche al fine di individuare le zone territoriali verso cui indirizzare gli interventi di promozione dei diritti delle persone disabili.

In appendice alla Convenzione si trova il *Protocollo opzionale*, che non è stato firmato da tutti gli Stati che hanno ratificato la Convenzione. Difatti, dei 181 Stati Parti, sono solo 96 i Paesi che hanno provveduto a firmarlo. Laddove ciò non è avvenuto, come è il caso della Svizzera, «le persone con disabilità non possono ricorrere al giudice qualora i propri diritti non vengano rispettati»².

I principi affermati nella Convenzione sono relativi alla «piena ed effettiva partecipazione e inclusione all'interno della società» (art. 3), all'accessibilità e al «rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa» (ivi). Aspetti che richiamano la non discriminazione delle persone con *impairment*³ e difatti, la Convenzione sostiene che devono essere messe nelle condizioni di poter godere ed esercitare «tutti i diritti umani e le libertà fondamentali in campo politico, economico, sociale, culturale, civile o in qualsiasi altro campo» (art. 2).

Rientra nella discriminazione il rifiuto, da parte dei Paesi che hanno rati-

² Usiamo le virgolette, poiché stiamo riportando ciò che ci è stato riferito da un membro della Commissione Federale sull'Handicap, il quale – all'interno di una ricerca (condotta tra il 2015 e il 2018) relativa all'indipendenza abitativa delle persone con *impairment* intellettuale – è stato intervistato in qualità di *testimone privilegiato* (essendo il responsabile di una struttura residenziale del Canton Ticino).

³ Il corsivo (utilizzato qui e precedentemente) rappresenta la scelta compiuta in favore della prospettiva di ricerca multi-trans-inter-disciplinare dei Disability Studies che distingue tra *impairment* e *disability*; intendendo col primo termine l'impedimento, la condizione biologica della persona e con *disability* «la risultante di ciò che la persona si trova a subire a causa di un sistema sociale organizzato su base *abilista*» (Bocci, 2019, p. 177).

ficato la Convenzione, a creare un accomodamento ragionevole⁴ per far sì che le persone con impairment possano godere dei diritti e delle libertà fondamentali.

La Convenzione si esprime anche in termini di progettazione universale, su cui esprimiamo un accordo maggiore, poiché con essa è intesa una realizzazione a priori di «prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone» (art. 2) piuttosto che una modifica ex post come previsto dall'accomodamento ragionevole (che pure è necessario, ad esempio, per l'abbattimento delle barriere architettoniche nelle vecchie costruzioni).

In altri termini, riteniamo che costruire ex ante programmi e ambienti in grado di essere utilizzati da tutti e da ciascuno sia certamente l'innovazione culturale di cui necessitiamo per far sì che le persone non siano più disabilitate (Guerini, 2018), ossia rese disabili dai contesti che abitano. Le modifiche a posteriori continuerebbero, invece, a riprodurre nelle nuove generazioni l'idea che la diversità umana sia in ogni caso una deviazione dalla norma (Medeghini, 2015) e che pertanto vada sempre e soltanto assistita.

La medicalizzazione della disabilità è ciò che, difatti, la Convenzione vuole contrastare; considerando le persone con impairment cittadini come tutti gli altri, promuovendone l'indipendenza e sostenendo «un modello di disabilità basato sui diritti umani volto a rimuovere tutte le forme specifiche di discriminazione» (Speziale, 2016, p. 120). A tal proposito, ci sembra opportuno soffermarci sugli articoli 23 e 24, i quali fanno riferimento al diritto di avere una propria famiglia (art. 23) e al diritto di ricevere un'istruzione adeguata (art. 24). Più specificatamente, l'articolo 23 invita gli Stati Parti a «eliminare le discriminazioni contro le persone con disabilità in tutte le questioni che riguardano il matrimonio, la famiglia, la paternità e le relazioni personali, sulla base di eguaglianza con gli altri» (art. 23). Ciò che l'articolo intende garantire è il diritto, per coloro i quali ne abbiano l'età, di sposarsi e fondare una famiglia.

Allo stesso modo, deve essere salvaguardato il diritto di essere supportati nell'esercizio delle loro responsabilità di genitori. Per i bambini con disabilità la Convenzione garantisce che gli Stati Parti facciano in modo che non vengano separati dai propri genitori contro la loro volontà, «se non quando le autorità competenti, sotto riserva di un controllo giurisdizionale, non decidano, conformemente alla legge e alle procedure applicabili, che tale separazione è necessaria nel [loro] superiore interesse».

Infine, il diritto di scegliere in maniera autonoma e responsabile riguar-

⁴ Con accomodamento ragionevole s'intende tutta quella serie di cambiamenti ex post attuati per l'abbattimento delle barriere che ostacolano la partecipazione individuale delle persone che presentano qualsivoglia impedimento.

do al numero dei figli e all'intervallo tra la natalità di un figlio e l'altro deve essere assicurato. A tal riguardo, gli Stati Parti devono consentire alle persone con disabilità di accedere in modo appropriato secondo l'età alle informazioni, in materia di procreazione e pianificazione familiare e devono garantire il diritto per tutti, compresi i bambini, a conservare la propria fertilità.

Per quanto concerne il diritto all'istruzione, esso afferma che gli Stati Parti devono assicurare un sistema educativo in cui le persone con disabilità siano *integrate*⁵. Ciò al fine di assicurare a tutti un'educazione che persegua «il pieno sviluppo del potenziale umano [e] lo sviluppo da parte delle persone con disabilità della propria personalità, delle competenze, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità» (Friso, 2017, p. 34), consentendo in tal modo alle persone con impairment «di partecipare effettivamente a una società libera» (art. 24). A tal fine, è necessario che gli Stati Parti assicurino la non esclusione delle persone con impairment dal sistema di istruzione generale, così come quella dalla formazione permanente. L'istruzione deve chiaramente avvenire, sulla base di eguaglianza con gli altri, all'interno della comunità in cui vivono e deve essere sostenuta da un adeguato supporto individualizzato. La Convenzione garantisce anche che gli Stati Parti forniscano un accomodamento ragionevole «per andare incontro alle esigenze individuali» (art. 24). Inoltre, è necessario che le persone con impairment acquisiscano le *competenze pratiche e sociali* (art. 24) affinché possano prendere parte all'istruzione e alla vita comunitaria. Di conseguenza, gli Stati Parti dovranno:

(a) agevolare l'apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, delle modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione alternativi e migliorativi, di abilità all'orientamento e alla mobilità e agevolare il sostegno tra pari e il mentoring;

(b) agevolare l'apprendimento del linguaggio dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità dei non udenti;

(c) assicurare che l'istruzione delle persone, ed in particolare dei bambini ciechi, sordi o sordociechi, sia erogata nei linguaggi, nelle modalità e con i mezzi di comunicazione più appropriati per l'individuo e in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e lo sviluppo sociale (art. 24).

In ragione di ciò, saranno coinvolti «insegnanti, ivi compresi insegnanti con disabilità, che siano qualificati nel linguaggio dei segni e o nel Braille e per formare professionisti e personale che lavorino a tutti i livelli dell'istruzione» (art. 24).

Pur trovandoci in disaccordo sul fatto che sia stato necessario emanare

⁵ È la Convenzione stessa a usare il termine *integrazione* piuttosto che *inclusione*.

una specifica Convenzione per le persone con disabilità e nonostante non condividiamo appieno il linguaggio con cui essa si esprime, riteniamo che la ratifica della Convenzione ONU nei numerosi Paesi abbia certamente costituito una significativa possibilità per transitare da una logica (per certi versi) segregante a una inclusiva. A tal proposito è opportuno ricordare che gli Stati europei, differentemente da quanto accaduto in Italia, non hanno vissuto un periodo quarantennale di pratiche integrative⁶. Di conseguenza, risulta evidente come attraverso la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità sia stato possibile diffondere una nuova cultura relativa alla condizione delle persone con impairment e dei loro familiari, costituendo «la sintesi di alcune dinamiche relative alla disabilità sviluppatasi nella seconda metà nel Novecento» (Schianchi, 2012, p. 233), di cui parleremo nel paragrafo successivo.

2. Disabilità intellettuale e pratiche escludenti

Erroneamente associata alla malattia psichiatrica e per questo “curata” in manicomio⁷, la codificazione della disabilità intellettivo-relazionale (così come la conosciamo oggi) si è diffusa solo a partire dal XX secolo. Fino ad allora si era soliti nominarla con termini quali *demenza*, *oligofrenia*, *frenesia*, *idiotia*, *frenastenia* (Babini, 1996; Bocci, 2011).

Il ricovero in manicomio rispondeva al bisogno sociale di *mettere via* (Paolini, 2012) chi era ritenuto pericoloso per la società, ingenerando così l’idea che la disabilità intellettiva costituisse un mondo a parte (Schianchi, 2012). Il costo per il mantenimento degli istituti in cui venivano curate le persone con disabilità intellettiva ha costituito, durante il periodo nazista, il fondamento su cui costruire l’ampia propaganda che il Nazionalsocialismo produsse. Film, manifesti e opuscoli sparsi lungo tutto il territorio tedesco avevano, infatti, lo scopo di rendere noto che il denaro speso per il sostenimento dei manicomi «poteva essere utilizzato meglio per il progresso del popolo tedesco sano» (Anffas onlus Emilia-Romagna, 2013, pp. 9-10). Un vero e proprio regime propagandistico da cui neanche la scuola venne esen-

⁶ Ci riferiamo alle leggi 118/71, 517/77 e 104/92 (che hanno dato la possibilità agli alunni con disabilità di entrare nella scuola comune) e alla legge 180/78 che ha fornito alle persone con disabilità intellettiva la soluzione delle case-famiglia (e prima ancora delle comunità alloggio).

⁷ Tra i manicomi più noti in Italia, ricordiamo il “Santa Maria della Pietà” a Roma, il “San Servolo” a Venezia e il Manicomio di Trieste. Qui è interessante la vicenda del Padiglione Ralli (conosciuto come il Piccolo Manicomio di Trieste). Si veda in proposito: Cappellari & De Rosa (2003).

tata. È tristemente conosciuto, a tal proposito, il problema di aritmetica riportato nei libri dell'epoca che recita quanto segue:

un pazzo costa allo stato 4 Reichsmark al giorno, uno storpio 5,50, un criminale 3,50. In molti casi un impiegato statale guadagna solo 3,50 Reichsmark per ogni componente della sua famiglia e un operaio non specializzato meno di 2. Secondo un calcolo approssimativo, risulta che in Germania gli epilettici, i pazzi eccetera ricoverati sono circa 300000. Quanto costano complessivamente questi individui a un costo medio di 4 Reichsmark? Quanti prestiti di 1000 Reichsmark alle coppie di giovani sposi si ricaverebbero all'anno con quella somma? (Paolini, 2012, p. 42).

Tale propaganda ha fatto sì che in Germania ci fosse terreno fertile per mettere in atto la politica di eliminazione, denominata "Aktion T4", la quale è stata innanzitutto motivata da logiche eugenetiche, diffuse nel XX secolo in diversi Paesi europei⁸ (soprattutto del Nord) e negli Stati Uniti, derivate dall'errata interpretazione delle teorie darwiniste (operata dallo scienziato Francis Galton, cugino di Charles Darwin)⁹.

Il suddetto progetto di eliminazione delle persone con disabilità è noto anche col nome di *eutanasia*, poiché ai familiari era fatto credere di concedere una morte liberatoria ai propri cari ritenuti incurabili e che erano solitamente segregati negli istituti. Dagli istituti erano, infatti, poi prelevati e mandati in altri luoghi di ricovero/contenimento, dove venivano uccisi attraverso i farmaci, l'inedia o, successivamente per gli adulti, i forni crematori e le camere a gas. Queste ultime erano opportunamente camuffate con delle docce, esattamente come avvenuto poi nei campi di sterminio (come la storia ci ha drammaticamente insegnato).

I medici erano soliti osservare l'intera operazione, giacché dovevano anche scegliere i corpi da sezionare per compiere gli esperimenti e quelli, invece, che erano destinati ai forni crematori. A decesso sopraggiunto, era inviata una seconda lettera¹⁰ ai parenti per informarli della morte, generalmente celata «dietro cause riconducibili a malattie generiche o a cui era già stata soggetta la persona con disabilità» (Schianchi, 2012, pp. 194-195).

⁸ La presenza della Chiesa in Italia ha fortemente contenuto il propagarsi del pensiero eugenetico.

⁹ Va detto che già a metà Ottocento ha avuto un grande impatto sociale la teoria sulla *degenerazione della razza* riconducibile ad Augustin Bénédict Morel (Babini, 1996). Certamente non si può attribuire a Morel alcuna diretta responsabilità delle follie eugenetiche, tuttavia è innegabile che a partire da questa visione siano anche nate due scuole antropologiche con implicazioni assai diverse: quella di Cesare Lombroso (finalizzata a una certa lettura della devianza) e quella di Giuseppe Sergi, orientata all'igiene e alla prevenzione (Pesci, 2003; Bocci, 2011). Si veda anche su questo tema Simonazzi, 2013.

¹⁰ Solitamente la prima li avvisava del trasferimento del proprio familiare.

Nel 1939 è stata poi segretamente progettata, sotto la direzione della cancelleria privata di Hitler, la prima fase dell'operazione eutanasia, che ha come scopo l'eliminazione dei bambini con disabilità. L'intera operazione comincia nell'agosto dello stesso anno, nel momento in cui i medici e le ostetriche sono obbligate da un decreto (non reso ufficialmente pubblico) a dichiarare la presenza nei propri ospedali di neonati e bambini disabili con età inferiore ai tre anni. Al fine di non far emergere ciò che stava accadendo per ordine del Führer, l'intera operazione era gestita nel massimo della segretezza e secondo opportune modalità. Ad esempio, le persone disabili imparentate non erano trasferite nel medesimo luogo, gli istituti in cui venivano uccisi erano solitamente lontani da quelli da cui provenivano o, ancora, diverse erano le cause inventate di morte. Tuttavia, nonostante i suddetti accorgimenti, vennero commessi degli errori (come l'invio di un'urna con le ceneri di una bambina con sindrome di Down, riportante però la foto di un bambino) che destarono l'attenzione del popolo tedesco, al punto che chi ne aveva la possibilità, riportò a casa il proprio familiare.

Per quanto concerne l'Italia, è vero che la politica eugenetica ha, fortunatamente, faticato a essere applicata, ma è altrettanto noto che le persone con impairment intellettuale nel nostro Paese hanno vissuto un lungo periodo di istituzionalizzazione, dove erano soggette a violenze e dove veniva loro praticato l'elettroshock. In effetti, sostiene Paolini (2012, p. 5), le persone con disabilità intellettiva in Italia «continuarono a morire dopo, dopo la liberazione, dopo che il resto era finito».

L'esistenza dei manicomi ha fatto sì che si diffondessero nell'immaginario collettivo rappresentazioni del *malato pericoloso* e dell'*eterno bambino* e che, in qualche modo, persistono tutt'oggi e costituiscono la base per tutta quella serie di «risposte 'istituzionali' [pensate] per le persone con disabilità intellettiva in età adulta» (Lepri, 2016, pp. 16-17).

L'emarginazione dalla società dei soggetti istituzionalizzati, la rigidità dell'organizzazione e delle dinamiche interne all'istituzione stessa, nonché il controllo praticato nei confronti dei membri dell'istituzione sono caratteristiche che ci consentono di parlare di *istituzioni totali*¹¹.

¹¹ Il concetto di *istituzione totale* si deve a Goffman, che lo ha esposto nel suo testo "Asylums" del 1961. Secondo il sociologo sono cinque le tipologie di istituzioni totali: a) quelle create allo scopo di assistere le persone *bisognose*, ne sono un esempio gli istituti per i disabili o gli orfanotrofi; b) le istituzioni nate per recludere le persone rappresentanti un pericolo (seppure non intenzionale) per gli altri, come, ad esempio, gli ospedali psichiatrici; c) quelle pensate per recludere coloro i quali rappresentano un pericolo (intenzionale) per il resto della società, ad esempio le carceri; d) le istituzioni create allo scopo di svolgere una particolare attività funzionale nel tempo, come, ad esempio, i collegi o le navi; e) quelle ideate per coloro i quali desiderano allontanarsi dal resto della società, ad esempio, per motivi religiosi (parliamo quindi di conventi o monasteri).

Non è un caso che l'Italia abbia vissuto negli anni Ottanta – attraverso il lavoro svolto dallo psichiatra Franco Basaglia – una fase di deistituzionalizzazione. La denuncia della «condizione non umana e non terapeutica della persona internata in manicomio» (Cutrera, 2016, p. 42) operata da Basaglia portò, difatti, alla Legge 180/78 che sancì la chiusura dei manicomi.

Al contrario, come noto, negli altri Paesi europei vi sono ancora oggi degli ospedali psichiatrici, seppure con un numero inferiore di utenza ricoverata rispetto a quanto avveniva in passato. Di conseguenza, è da pochi anni che si parla di deistituzionalizzazione, mentre l'Italia avverte la necessità di operare una *re-deistituzionalizzazione* (Bocci & Guerini, 2017). Urgenza (quella della re-deistituzionalizzazione) percepita perché, nonostante la chiusura degli istituti psichiatrici (che certamente ha costituito un passo importante verso l'integrazione di coloro i quali presentavano una disabilità intellettiva), «il soggetto etichettato come 'disabile intellettivo' [è rimasto] esposto a particolari strutture, processi e pratiche all'interno di certe istituzioni, impostato su un orizzonte specifico (socialmente predefinito) di possibili identità» (Rösner, 2014, p. 141; trad. nostra).

Infatti, se con la chiusura dei manicomi (fase di deistituzionalizzazione) le persone con impairment intellettivo sono andate ad abitare nelle comunità alloggio, pur – si badi bene – non avendolo autonomamente scelto, le attuali tipologie residenziali a *bassa soglia assistenziale* (come ad esempio, le case-famiglia e i più recenti gruppi-appartamento) sono considerate – e nella maggior parte dei casi lo sono realmente – delle istituzioni. Da qui la necessità di compiere una fase di re-deistituzionalizzazione.

In effetti, nelle tipologie residenziali solitamente destinate alle persone adulte che presentano un impairment intellettivo (anche in quelle più innovative, come ad esempio sono i *gruppi-appartamento*¹² in Italia, gli *appartamenti inclusivi*¹³ in Germania e gli *appartamenti protetti*¹⁴ in Svizzera) resta ancora scarsa la possibilità offerta a coloro che ci abitano di sperimentarsi nelle diverse vicende della vita (ad esempio il lavoro o il tempo libero) e dunque di sviluppare il proprio processo decisionale: divenire ed *essere pensati* (Montobbio, 1993) adulti, in altri termini. L'innovazione (rispetto alla casa-famiglia) delle tre suddette tipologie residenziali consiste nel fatto che gli abitanti restano da soli durante la notte (l'intervento dell'operatore¹⁵

¹² I *gruppi appartamento* sono appartamenti in cui 2 massimo 5 persone con impairment (solitamente intellettivo) convivono. Tale numero è inferiore rispetto a quello che si ha generalmente nelle case-famiglia (in cui 6-8 persone si ritrovano ad abitare insieme).

¹³ Gli *appartamenti inclusivi* sono appartamenti, esistenti per ora solo in Germania, in cui studenti universitari e persone con impairment convivono.

¹⁴ Gli *appartamenti protetti* sono simili ai gruppi appartamento italiani.

¹⁵ E dello studente nel caso degli appartamenti inclusivi tedeschi.

è, tuttavia, assicurato qualora per necessità venisse chiamato dagli abitanti stessi).

Tuttavia, senza scelta decisionale alcuna è evidente che non si ha a che fare con un contesto residenziale, quanto piuttosto con un contesto *istituente* (Hess & Weigland, 2008), dove le pratiche messe in atto dipendono non tanto e non solo dagli spazi fisici, ma da chi li abita e dal ruolo esercitato.

Difatti, le attuali tipologie residenziali esistenti per le persone con impairment intellettivo possono essere, in qualche modo, definite come la «versione moderna e più a misura umana delle strutture di antica maniera» (Cicciani, 2011, p. 120), ma restano pur sempre delle istituzioni totali, come sottolinea Trescher (2016).

3. Lingua Facile come mediatore per l'accessibilità delle informazioni

La Lingua Facile nasce come lingua pensata per le persone con impairment intellettivo, per assicurare cioè l'accessibilità alle informazioni a una parte di popolazione che ne è solitamente esclusa. Il simbolo internazionale che la rappresenta è un riquadro blu al cui interno si trova una persona col pollice alzato che legge un documento (Fig. 1).



Fig. 1 - Simbolo internazionale della Lingua Facile

Non si tratta di una mera semplificazione della lingua, bensì di un modo insolito di strutturare l'informazione: un modo che, per i particolari accorgimenti e il carattere usato, si presta a essere letto anche dalle persone ipovedenti, nonché ad essere compresa dalle persone la cui prima lingua non è l'italiano, dalle persone sorde, da coloro i quali presentano un livello basso di istruzione e dalle persone con disturbi dell'attenzione o della lettura.

Avere informazioni accessibili è un diritto sancito dalla Convenzione ONU del 2006 (art. 9). Difatti, partendo dal presupposto che ciascuno ha il diritto di ricevere informazioni nel modo in cui riesce a comprenderle, In-

clusion Europe¹⁶ con il supporto di altre associazioni e organizzazioni (quali, ad esempio, l'ANFFAS¹⁷ per l'Italia) ha pubblicato delle linee guida (su cui torneremo in seguito) – scaricabili dalla loro pagina internet e utilizzabili da tutti – affinché le persone imparino a scrivere in Lingua Facile.

In Italia, dal 2018 l'ANFFAS sezione Veneto (attraverso il progetto *Leggiamo-leghiamo*¹⁸) sta promuovendo corsi di Informatica (utilizzo del computer, utilizzo dello smartphone, utilizzo di internet, ecc.) in Lingua Facile per le persone con impairment intellettivo. Un lavoro iniziato già nel 2014, a livello nazionale, con il progetto *Io cittadino*¹⁹. Il suddetto progetto (terminato nel 2016) ha avuto il grande merito di insegnare (in Lingua Facile) alle persone con impairment intellettivo a riconoscere i loro diritti e a trovare soluzioni per migliorare la loro vita e quella degli altri cittadini.

L'idea di promuovere il progetto è derivata dall'esigenza avvertita a livello internazionale di rendere le persone con disabilità intellettiva capaci di autorappresentarsi. In tal senso, è necessario che le informazioni siano accessibili, ossia in grado di essere comprese da chi presenta un impairment intellettivo. A tal fine, da alcuni anni l'ANFFAS promuove la *self-advocacy* (auto-rappresentanza) delle persone con impairment intellettivo a cui i suoi servizi sono rivolti. Con *self-advocacy* s'intende la «diretta tutela e promozione dei propri diritti e/o di quelli di un gruppo/collettività e della comunità» (Speziale, 2016, p. 124). È evidente che le persone coinvolte debbano avere consapevolezza dei propri diritti. Motivo per cui l'ANFFAS si sta impegnando nel proporre interventi di formazione e informazione accessibile, attraverso l'utilizzo della Lingua Facile per la divulgazione delle informazioni alle persone con impairment intellettivo. Difatti, la Lingua Facile – utilizzando il carattere “Arial” o “Tahoma” e non giustificando il testo – assicura una migliore fruibilità delle informazioni da parte di chi generalmente fa fatica a comprenderle. Altre caratteristiche di cui tenere conto per scrivere in Lingua Facile sono le seguenti:

- a) non usare il corsivo;
- b) utilizzare la sottolineatura con moderazione (poiché la sottolineatura può rendere il testo più difficile da leggere per coloro che presentano un impairment intellettivo);

¹⁶ Inclusion Europe è un'organizzazione no profit, composta dalle persone con disabilità intellettiva e dalle loro famiglie. Gli associati di Inclusion Europe sono organizzazioni nazionali di 36 Paesi diversi. La stesura delle Linee Guida è avvenuta attraverso un progetto europeo, dal titolo *Percorsi di formazione per persone adulte con disabilità intellettiva*, il cui scopo è rendere accessibili alle persone con disabilità intellettiva i percorsi di formazione permanente.

¹⁷ Associazione Nazionale Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale.

¹⁸ <http://www.linguafacile.org/?cat=6>.

¹⁹ <http://www.anffas.net/it/progetti-e-campagne/io-cittadino/>

- c) usare il grassetto per evidenziare i concetti più importanti;
- d) non usare caratteri con effetti speciali (come, ad esempio, il contorno o l'ombreggiatura);
- e) utilizzare lo stesso carattere all'interno dello stesso testo;
- f) evitare di usare i caratteri speciali (come, ad esempio: &, <, §, #, \);
- g) scrivere preferibilmente le date per esteso (ad esempio, lunedì 10 febbraio 2015 piuttosto che 10.02.2015 o, ancora, 10/02/2015);
- h) non usare numeri romani;
- i) lasciare lo spazio tra i paragrafi;
- j) non scrivere tutto in maiuscolo (poiché le lettere di dimensioni piccole risultano più facilmente leggibili).

Relativamente al lay-out, Inclusion Europe raccomanda di non scrivere a colori per almeno tre ragioni. La prima concerne il fatto che alcune persone non distinguono la differenza tra i vari colori. La seconda è data dalla possibilità che il testo prodotto debba essere fotocopiato in bianco e nero; di conseguenza, i colori non si vedrebbero bene. La terza ragione è relativa all'esistenza di colori che non si vedono bene su alcuni sfondi. Ne è un esempio il giallo che su carta bianca non è facile da vedere e, quindi, da leggere e da comprendere (Fig. 2).

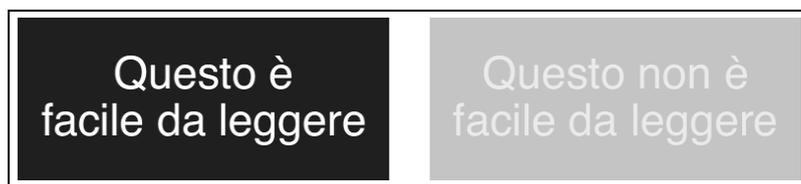


Fig. 2 - Come redigere testi in Lingua Facile
(Fonte: Inclusion Europe, 2016, p. 13)

Inoltre, è importante usare un formato che risulti non solo facile da leggere, ma che sia anche comodamente fruibile e fotocopiabile (come, ad esempio, sono i formati A4 o A5 stampati non fronte-retro).

È altresì opportuno ricordare di utilizzare una grafica e un formato che non rendano difficoltosa la lettura (e quindi, la comprensione) del testo.

A tal fine, Inclusion Europe ricorda di non usare come sfondo del testo una foto o un motivo geometrico (Fig. 3).



Fig. 3 - Esempio di scrittura con sfondo geometrico
(Fonte: *Inclusion Europe*, 2016, p. 12)

Altri accorgimenti da seguire durante la stesura di testi in Lingua Facile sono i seguenti:

- a) usare una scrittura larga, spaziosa (un esempio è Arial 14);
- b) preferire margini grandi a quelli stretti;
- c) non giustificare il testo (poiché nel testo giustificato lo spazio tra le parole aumenta e, di conseguenza, risulta difficile da leggere);
- d) allineare tutto il testo a sinistra;
- e) non usare il rientro per la prima riga;
- f) non utilizzare le note a piè di pagina;
- g) numerare le pagine scrivendo tutto per intero (ad esempio: pagina 1 di 5).

Per quanto concerne il contenuto, è opportuno considerare il target a cui sono rivolte le informazioni. Se, quindi, ci si rivolge agli adulti, bisogna usare un linguaggio per un pubblico adulto (non per bambini)²⁰.

È al contempo necessario spiegare l'argomento trattandolo in modo chiaro, poiché non tutti i destinatari potrebbero conoscerlo. Di conseguenza, qualsiasi termine la cui comprensione potrebbe risultare complessa deve essere spiegato.

L'utilizzo di illustrazioni (come le foto, i simboli o i disegni) all'interno del testo possono aiutare a comprendere meglio di cosa si sta parlando. L'illustrazione deve, ovviamente, essere adeguata al pubblico cui le informazioni sono rivolte (adulti vs bambini), deve essere sempre la stessa all'interno dello stesso testo per spiegare il concetto di cui si sta parlando e deve essere chiara, ossia, non deve contenere molti aspetti su cui prestare attenzione (Fig. 4).

²⁰ Questione questa che ci ricorda il linguaggio infantilizzante e l'eccessivo ricorso al tu, solitamente utilizzati con coloro i quali presentano un impairment intellettivo.

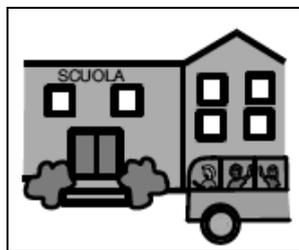


Fig. 4 - Esempio di illustrazione chiara
(Fonte: *Inclusion Europe*, 2016, p. 20)

Le metafore non sono semplici da capire, per cui non vanno utilizzate nella realizzazione di informazioni in Lingua Facile.

Laddove possibile, è consigliabile far poco ricorso ai termini stranieri (fatta eccezione per il lessico entrato ormai nella lingua italiana, come lo è, ad esempio, la parola *baby-sitter*), agli acronimi (che vanno, difatti, sciolti), alle percentuali e a numeri grandi (piuttosto è possibile utilizzare i termini *alcuni* e *molti* per spiegare ciò che si vuole affermare).

All'interno dello stesso testo è, inoltre, importante limitare l'utilizzo dei sinonimi. Difatti, risulta più semplice da comprendere un'informazione che riporta, lungo tutto il documento, la stessa parola per spiegare lo stesso concetto.

Per la scrittura delle frasi bisognerebbe attenersi alle seguenti regole:

- a) usare frasi brevi (è, quindi, preferibile utilizzare il punto piuttosto che la virgola o la congiunzione coordinativa);
- b) andare a capo quando si inizia una nuova frase;
- c) utilizzare gli elenchi puntati piuttosto che la separazione con le virgole;
- d) preferire frasi di senso positivo piuttosto che quelle di senso negativo;
- e) utilizzare, se possibile, verbi in forma attiva piuttosto che passiva;
- f) usare il tempo presente piuttosto che il tempo passato (laddove sia necessario utilizzare il tempo passato, è preferibile usare il passato prossimo e non il passato remoto);
- g) far ricorso all'utilizzo del modo indicativo e del modo imperativo piuttosto che del condizionale e del congiuntivo.

Infine, *Inclusion Europe* raccomanda di coinvolgere sempre le persone con disabilità intellettiva quando si realizzano informazioni in Lingua Facile. Le persone, infatti, potrebbero essere coinvolte nella scelta dell'argomento da discutere, nella decisione relativa a cosa dire a proposito dell'argomento selezionato e su come diffondere le informazioni (opuscolo, pagina internet, contenuti audio o contenuti video).

L'importanza di coinvolgere coloro i quali presentano un impairment intellettuale nella stesura in Lingua Facile delle informazioni è del tutto in linea con quanto precedentemente affermato circa l'autorappresentanza delle persone con impairment intellettuale e a tal fine, Inclusion Europe ha realizzato un altro opuscolo, dal titolo *Non scrivete su di noi senza di noi! Coinvolgere le persone con disabilità intellettuale quando si scrivono testi facili da leggere*.

In tal senso, la Lingua Facile costituisce un valido strumento in grado di far partecipare attivamente le persone con impairment intellettuale (e non solo loro, come abbiamo visto) alla comunità, contribuendo al contempo alla rimozione delle barriere alla partecipazione e, conseguentemente, i segni dello *stigma* (Goffman, 1963) ancora esistente nei loro confronti.

Queste le ragioni per cui abbiamo voluto sperimentare l'utilizzo della Lingua Facile all'interno di una ricerca – relativa alla condizione abitativa delle persone con impairment intellettuale – condotta negli anni 2015-2018.

4. Aspetti di ricerca: sperimentazione della Lingua Facile

All'interno della suddetta ricerca la Lingua Facile è stata utilizzata nella costruzione dell'ABD (Autovalutazione del Benessere e dei Desideri), un questionario appositamente realizzato (Guerini & Bocci, n.p.) per sondare i desideri di un gruppo di partecipanti (adulti con impairment intellettuale) e rilevare il grado di soddisfazione relativo alla propria condizione abitativa e alla propria vita.

Particolarmente significativa per la messa a punto del questionario è stata la fase di try-out, avvenuta con 16 abitanti di 3 diverse case-famiglia di Roma. Il try-out ha coinvolto i partecipanti nelle scelte redazionali da compiere e negli accorgimenti da seguire, per fare in modo che il questionario fosse effettivamente facile da comprendere e da compilare. Difatti, attraverso la loro partecipazione attiva nella ricerca è stato possibile verificare la chiarezza espositiva degli item dell'ABD. Laddove necessario, alcuni termini poco chiari sono, quindi, stati modificati.

Diversi gli aspetti del questionario su cui le persone con impairment intellettuale sono intervenute. Innanzitutto la scelta stessa del titolo: *Autovalutazione del Benessere e dei Desideri* è infatti la mediazione a cui si è giunti dopo un focus group condotto in una casa-famiglia, dove gli abitanti avevano scelto di denominare il questionario *Cosa cambieresti della tua vita* o, in alternativa, *La tua vita*. Nel medesimo focus group i partecipanti ci hanno anche fornito altri suggerimenti.

Il primo suggerimento ha riguardato l'utilizzo del “tu” all'interno del

questionario e non del “lei”, come inizialmente scelto nel rispetto della dimensione evolutiva delle persone.

In secondo luogo ci hanno consigliato di dividere il seguente item *Grazie al centro diurno e alla struttura in cui abito ho imparato molte cose in questi anni* in due item differenti, perché non tutti frequentano o hanno frequentato in passato un centro diurno. Nella versione definitiva dell’ABD gli item sono così diventati *Grazie al centro diurno ho imparato molte cose in questi anni* e *Grazie alla struttura in cui abito ho imparato molte cose in questi anni*.

Inoltre hanno chiesto di semplificare l’item *Durante il fine settimana riesco a fare ciò che desidero a prescindere da quello che fanno gli altri abitanti della struttura*, perché di difficile comprensione e che è difatti divenuto *Durante il fine settimana faccio ciò che voglio a prescindere da quello che fanno gli altri abitanti della struttura*.

Infine abbiamo deciso di utilizzare il termine *studenti dell’Università* al posto di *studenti universitari*, poiché abbiamo notato fosse di più facile comprensione da parte dei partecipanti.

Il try-out nelle altre due case-famiglia è stato invece importante per altri tre motivi. Il primo è relativo all’inserimento nel questionario di alcuni item non precedentemente previsti (come, ad esempio, quelli relativi alla patente di guida e al desiderio di possedere la macchina).

Il secondo concerne la decisione di lasciare a ciascun partecipante la scelta di utilizzare il questionario nella versione scritta in Lingua Facile oppure nella versione che non la utilizza.

Il terzo motivo è inerente alla scelta di dividere il questionario in quattro ambiti (*Informazioni generali, Gradimento della propria abitazione, Gradimento della propria vita e Desideri*), mentre inizialmente gli ambiti relativi alla *propria abitazione* e alla *propria vita* erano fusi in un unico ambito.

Dopo la fase di try-out, il questionario è stato somministrato (in forma anonima) a 76 adulti (M=35, F=41; età media=40, DS=11) con impairment intellettivo abitanti in case-famiglia e gruppi appartamento di Roma, Padova, Bologna e Pordenone (Fig. 5).

Sesso partecipanti ABD		Età media partecipanti ABD	
Frequenza		N	Valido 76
M	35		Mancante 0
F	41	Media	39,6645
Totale	76	Deviazione std.	11,05965

Fig. 5 - Sesso ed età media partecipanti ABD

Alla somministrazione dell'ABD erano presenti gli operatori (delle strutture residenziali coinvolte), i quali in alcuni casi hanno supportato le persone nella compilazione del questionario (barrando al loro posto la casella corrispondente all'alternativa di risposta che avevano scelto), in altri casi hanno solo assistito a quanto le persone coinvolte svolgevano del tutto autonomamente.

Nei primi minuti della somministrazione, il questionario veniva fatto circolare sia nella versione redatta in Lingua Facile (che è quella qui riportata) sia nella versione che non utilizzava la Lingua Facile, in modo tale che le persone potessero verificare quale delle due versioni trovassero di più semplice comprensione. Per compilare l'ABD occorre indicare su una scala Likert a 5 punti (0=*non so*; 1=*moltissimo*; 2=*abbastanza*; 3=*poco*; 4=*per niente*) il proprio grado di accordo con gli item proposti, ad eccezione del primo ambito in cui vanno indicate le informazioni sociodemografiche (Fig. 6).

 
ABD (Autovalutazione del Benessere e dei Desideri) Guerini e Bocci
Ambito 1: Informazioni generali
1. Et�:

2. Sesso:
<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
3. Da quanto tempo abiti nella struttura?

4. Nella struttura dove abiti hai una stanza tutta per te?
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
5. Hai abbellito la tua stanza con oggetti e foto che ti piacciono?
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
6. Durante il giorno lavori?
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
7. Durante il giorno frequenti un centro diurno?
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
8. Durante il giorno resti a casa?
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
9. Attualmente hai un fidanzato/una fidanzata?
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
10. Hai la patente di guida?
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO

Fig. 6 - Ambito 1 dell'ABD

Nel primo ambito, infatti, i partecipanti sono invitati a indicare il sesso, l'età, gli anni di permanenza nella struttura, la propria situazione sentimentale, l'eventuale possesso di una stanza singola e della patente di guida.

Il secondo ambito riguarda, invece, l'abitazione e comprende item indaganti, ad esempio, il grado di soddisfacimento della propria sistemazione (camera singola/camera doppia), il rispetto della propria privacy e delle proprie preferenze alimentari (Fig. 7).





ABD (Autovalutazione del Benessere e dei Desideri)
Guerini e Bocci

Ambito 2: Gradimento della propria abitazione

Nella compilazione del questionario ricorda che

0 indica non so
1 indica moltissimo
2 indica abbastanza
3 indica poco
4 indica per niente

	0	1 ☺	2	3	4 ☹
1. Mi piace condividere la stanza con un'altra persona.					
2. Considero il posto dove abito casa mia.					
3. Nella struttura in cui abito la mia riservatezza è rispettata.					
4. Sono contento di abitare con i miei attuali coinquilini.					
5. Durante il fine settimana faccio ciò che voglio a prescindere da ciò che fanno gli altri abitanti della struttura.					
6. Nella struttura in cui abito i miei gusti alimentari sono considerati.					

Fig. 7 - Ambito 2 dell'ABD

Come si evince dall'immagine appena riportata (Fig. 7), per facilitare la compilazione degli ambiti 2-4, nella scala Likert sono state inserite due faccine: una sorridente (☺) sotto il valore *moltissimo* e una triste (☹) sotto il valore *per niente*.

Inoltre, a coloro i quali riscontravano difficoltà nell'individuazione della cella corretta da barrare, è stato fornito un foglio bianco in modo tale che

venissero coperte le righe successive e, quindi, risultasse più semplice e più rapido trovare la cella su cui apporre il segno.

Il terzo ambito concerne il gradimento della propria vita e consta di item relativi alla quotidianità, al lavoro (se svolto) e al tempo libero (Fig. 8).





ABD (Autovalutazione del Benessere e dei Desideri)
Guerini e Bocci

Ambito 3: Gradimento della propria vita

Nella compilazione del questionario ricorda che

0 indica non so
1 indica moltissimo
2 indica abbastanza
3 indica poco
4 indica pochissimo

	0	1 ☺	2	3	4 ☹
1. Durante il giorno faccio attività che mi piacciono.					
2. Mi sto dando da fare per trovare un lavoro.					
3. Il lavoro che svolgo mi piace.					
4. È necessario che io lavori.					
5. Ho scelto io di andare a lavorare.					
6. Non riesco a trovare lavoro.					
7. Grazie al centro diurno ho imparato molte cose in questi anni.					
8. Esco con gli amici la sera o il fine settimana.					
9. Durante il giorno mi annoio.					
10. Grazie alla struttura in cui abito ho imparato molte cose in questi anni.					

Fig. 8 - Ambito 3 dell'ABD

I desideri delle persone sono invece oggetto del quarto ambito del questionario in cui si fa quindi riferimento al desiderio di possedere una stanza singola, di avere la macchina, di abitare con gli amici o con il proprio/la propria partner o ancora con degli studenti universitari (Fig. 9).




ABD (Autovalutazione del Benessere e dei Desideri)
Guerini e Bocci

Ambito 4: Desideri

Nella compilazione del questionario ricorda che

0 indica non so
1 indica moltissimo
2 indica abbastanza
3 indica poco
4 indica pochissimo

	0	1 ☺	2	3	4 ☹
1. Vorrei una stanza tutta per me.					
2. Vorrei abitare con i miei amici.					
3. Vorrei avere un lavoro.					
4. Vorrei abitare da solo.					
5. Vorrei avere la macchina.					
6. Vorrei abitare con il mio fidanzato/ la mia fidanzata.					
7. Vorrei abitare con alcuni studenti dell'università.					

Fig. 9 - Ambito 4 dell'ABD

5. Conclusioni: accessibilità delle informazioni e sviluppo identitario per le persone con impairment intellettivo

L'utilizzo della Lingua Facile nella ricerca ha rappresentato una sperimentazione per validarne le potenzialità e individuarne gli eventuali limiti.

Un elemento da problematizzare è, ad esempio, l'utilizzo del simbolo con cui la Lingua Facile viene identificata a livello internazionale (di cui abbiamo discusso nel paragrafo 3). Difatti, tale simbolo potrebbe ingenerare – anche se involontariamente – forme di discriminazione o stigmatizzazione in quanto le persone senza disabilità potrebbero ritenere che si tratti, come accaduto per il Braille o per la LIS, di linguaggi speciali per persone speciali (in questo caso le persone con impairment intellettivo).

L'opportunità offerta ai partecipanti di decidere quale versione del questionario compilare (se, cioè, quella redatta in Lingua Facile oppure quella che non la utilizza) deriva dalla convinzione che consentire alle persone con impairment intellettivo di scegliere rappresenta una occasione per resti-

tuire loro la propria identità (questione spesso dimenticata per l'impairment intellettivo).

Nella ricerca qui brevemente accennata, durante la fase di try-out dell'ABD è stato riscontrato un maggior utilizzo della versione in Lingua Facile da parte delle persone con Sindrome di Down (non da tutte ad ogni modo), ma non dalle persone che presentano altri tipi di impairment intellettivo. Da non sottovalutare è stato il discrimine dato dal livello di scolarizzazione delle persone coinvolte e anche dal fatto se fossero abituate a leggere libri e/o quotidiani, che – come noto – non sono scritti in Lingua Facile.

Alla luce di quanto finora argomentato e da quanto emerso lungo l'esperienza di ricerca, riteniamo che redigere testi in Lingua Facile sia necessario per l'abbattimento delle barriere culturali e per lo sviluppo di processi inclusivi, possibili solo se l'accessibilità (in questo caso, delle informazioni) è assicurata.

Allo stesso modo, coinvolgere le persone con impairment intellettivo nella costruzione di materiale accessibile è importante, poiché significa ritenere i maggiori esperti della propria condizione e, conseguentemente, gli unici a poter affermare cosa sia effettivamente appropriato e utile per loro.

Bibliografia

- Babini, V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia: 1870-1910*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci, F. (2019). *Disability Studies e Disability Studies in Italia*. In L. d'Alonzo (a cura di). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé, pp. 176-185.
- Bocci, F. & Guerini, I. (2017). Casa è dove voglio stare. Un'indagine sulle percezioni dei disabili intellettivi e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 281-288.
- Cappellari, G. & De Rosa, D. (2003). *Il padiglione Ralli. L'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*. Milano: Unicopli.
- Ciccani, P. (2011). Oltre quel cancello. In A. Goussot (a cura di). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore, pp. 115-129.
- Cutrerà, S. (a cura di) (2016). *Stop ai crimini d'odio contro le persone con disabilità*. Roma: PG PrimeGraf srl.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini.
- Goffman, E. (1961). *Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Random House.

- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Guerini, I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi, M. Fiorucci (a cura di). *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTrE-Press, pp. 113-124.
- Guerini, I. & Bocci, F. (n.p.). *ABD (Autovalutazione del Benessere e dei Desideri)*.
- Hess, R. & Weigand, G. (2008). *Corso di analisi istituzionale*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Inclusion Europe (2016). *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere l'informazione facile da leggere e da capire per tutti*, <https://easy-to-read.eu/it/european-standards/>. Ultimo accesso 29 febbraio 2020.
- Lepri, C. (a cura di) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R. (a cura di) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Montobbio, E. (1993). *Il falso Sé nell'handicap mentale*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Paolini, M. (2012). *Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute*. Torino: Einaudi.
- Pesci, F. (2003). *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Roma: Aracne.
- Rösner, H. U. (2014). *Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Simonazzi, M. (2013). *Degenerazionismo. Psichiatria, eugenetica e biopolitica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Speziale, R. (2016). Autodeterminazione, auto-rappresentanza, inclusione nella società: realtà o sogno per le persone con disabilità intellettiva? In C. Lepri (a cura di). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli, pp. 118-127.
- Trescher, H. (2016). *Wohnräume als Pädagogische Herausforderung: Lebenslagen Institutionalisiert Lebender Menschen mit Behinderung*. Berlin: Springer VS.

Creatività e scrittura. *Un binomio davvero fantastico*

di Fabio Bocci

*Ciò che è creativo non ha paragone possibile a cui fare riferimento,
fa correre dei rischi. Ciò che non è ripetuto o non è ripetitivo
non può essere giudicato, non rientra nelle norme codificate*
(Françoise Dolto, *Verso una pedagogia istituzionale*)

*La scrittura e le cose non si somigliano.
Tra esse, Don Chisciotte vaga all'avventura*
(Michel Foucault, *Le parole e le cose*)

Prologo

Il lettore immagini questa situazione di vita scolastica.

Siamo in una classe terza della Scuola Primaria (al momento l'indicazione della località non è rilevante). La maestra entra in aula e assegna agli alunni la seguente attività (le cronache ci dicono che questo *compito* è funzionale al fatto che deve sbrigare con urgenza una certa pratica per il Dirigente): *disegnare una testa d'uomo*. Trascorsi una decina di minuti, uno dei bambini si avvicina alla cattedra per mostrare all'insegnante il suo lavoro, anche perché ha alcuni dubbi su come procedere. La maestra, forse anche infastidita per via dell'incombenza che deve assolvere, dà uno sguardo al foglio e *constata inorridita che il ragazzo ha disegnato l'interno di una testa*. Non solo: evidentemente contrariata, rimprovera ad alta voce l'alunno davanti a tutta la classe. *Quante volte – urla – devo spiegarti qualcosa perché tu la faccia un po' come si deve? Con te c'è sempre qualcosa che non va! Naturalmente tu non potevi disegnare una vera testa come tutti gli altri, macché! Gli altri bambini hanno capito tutti cosa dovevano fare, soltanto tu no. Perché solo tu devi sempre far sentire la tua voce stonata fuori dal coro?* Il bambino resta pietrificato. Sopraffatto dall'amarezza e dalla delusione – aveva immaginato che la sua idea di disegnare una testa vista dall'interno fosse interessante – ritorna mestamente al suo posto.

Ora il lettore si lasci trasportare in quest'altra situazione.

Siamo in una classe quarta della scuola primaria e oggi è una giornata particolare. Un giovane ricercatore di una università è venuto a scuola per

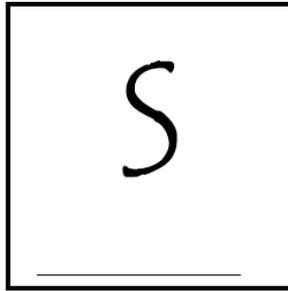
coinvolgere le bambine e i bambini in una certa attività che ha a che vedere con il gioco e con l'invenzione. Il ricercatore, che gli alunni chiamano maestro (è usuale per i bambini identificare come insegnanti gli adulti che non sono i genitori e che entrano in classe) ha assegnato loro una *missione*. Si devono dividere in piccoli gruppi (da formare a loro scelta) con l'obiettivo di inventare la nuova pubblicità di una nota bevanda dissetante (la Coca-Cola). Nella finzione, infatti, i manager di questa famosa multinazionale hanno deciso di assegnare proprio a dei team di giovanissimi il nuovo *spot* (con immagine e testo) che sarà affisso sui cartelloni pubblicitari nelle strade del mondo. I componenti di ciascun gruppo dovranno fare una serie di bozzetti (quanti ne desiderano) e poi discuterne in gruppo fino a giungere a una decisione comune e al prodotto finale (da riportare su un cartellone più grande), che contempla naturalmente anche la fusione delle varie idee scaturite dal lavoro individuale e congiunto. È facilmente intuibile l'entusiasmo che si genera in aula. Stabiliti i gruppi, tutti si mettono all'opera in un clima caratterizzato da un chiasso operoso.

Dopo qualche minuto, due delle insegnanti della classe si avvicinano al ricercatore con un'aria seria. Questi immagina che in qualche modo siano preoccupate per il rumore dei pensieri in fermento, che potrebbe risultare fastidioso per gli altri che nelle altre aule stanno invece lavorando in silenzio. Ma nulla di tutto questo. Una volta fattesi sotto, le maestre a bassa voce e all'unisono sussurrano: *Professore* (i ricercatori di genere maschile, benché giovani, sono sempre nella percezione sociale *Professori*, a differenza delle studiose di genere femminile che anche se docenti ordinarie vengono appellate, a seconda dell'età, signorine o signore)... *Professore, li vede quei quattro laggiù? Sì, quei quattro elementi che sghignazzano? Beh, quelli... quelli sono deficienti!*

Chiediamo infine al lettore, con l'auspicio che non opponga troppe resistenze, di accompagnarci anche in questa terza situazione.

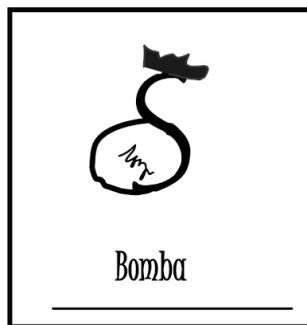
Siamo intorno alla fine di settembre e ci troviamo in una classe prima della scuola secondaria di I grado. L'insegnante di Lettere entra in aula e chiede a ragazze e ragazzi di accomodarsi perché li vuole coinvolgere in una certa attività. Gli allievi si siedono e non sembrano mostrare grande sorpresa, anche perché stanno iniziando a conoscere questa professoressa che – a loro dire – è piuttosto simpatica e un po' *strana*.

Senza fornire troppe spiegazioni preliminari l'insegnante consegna loro un foglio dove è riprodotto in nove riquadri (tre per fila) un segno (che *sembra* una S) con alla base una breve riga. Per far comprendere meglio riproduciamo qui l'immagine di un riquadro:



L'insegnante chiarisce che il segno non è una S, ma uno stimolo grafico e li invita a fare tanti disegni, quanti ne vengono in mente, che devono in qualche modo contemplarlo (in altri termini ogni disegno deve contenere il segno stimolo di partenza o essere un prolungamento dello stesso). Alla base di ogni disegno devono assegnare, scrivendolo, un titolo. L'invito è quello di lasciarsi andare con l'immaginazione e di fare del loro meglio senza preoccuparsi di *sbagliare*.

Con una certa divertita curiosità (e anche qualche perplessità) gli studenti danno avvio all'attività cimentandosi. Dopo qualche tempo, uno studente – tra quelli più *esuberanti*, il quale, tra l'altro, appena venuto a conoscenza della richiesta ha esclamato: *Professore', ma io disegno come i bambini di prima elementare, so' proto-etrusco* – si avvicina baldanzoso alla scrivania mostrando sorridente il primo disegno che ha realizzato. Per l'esattezza questo:



Non contento di condividere con la docente la sua prima opera, decide di socializzarla ulteriormente mostrandola, con una certa fiera (sopportata dall'affermazione: *ho fatto un capolavoro!*) – all'intera classe, suscitando naturalmente risate più o meno contenute e qualche commento sarca-

stico. A questo punto, ci si aspetterebbe¹ un intervento dell'insegnante finalizzato a ristabilire un certo ordine: da un lato interrompendo i brusii e invitando gli studenti a proseguire ciascuno *per conto proprio*, dall'altro ricollocando il presunto *capolavoro* nell'ordine (estetico, ma forse, in una certa ottica, anche *naturale*) delle cose.

Invece, con grande sorpresa (questa volta sì) la professoressa non fa nulla di tutto questo. Con fare giocoso ma serio (un ossimoro caro ai territori dell'immaginazione) prende in considerazione quanto ha fatto il ragazzo e comincia a parlarne con *lui* e *con* la classe. Mostra curiosità: come ti è venuto in mente? Vedo che qui hai fatto... Che ne dite? ecc. Poi rilancia. Va bene – dice – ora se volete proseguite e poi, quando decidete di aver completato (il che contempla che possono decidere di aver finito anche se non hanno completato tutti e nove i riquadri) ciascuno sceglie uno o più disegni che ha fatto e a partire dal titolo ci scrive sopra una storia o più storie. Quando siete soddisfatti ci raccontiamo queste storie e magari vediamo se possiamo costruire insieme una storia che accolga tutte le storie...

Il suggerimento viene accolto con interesse dagli studenti e... la vita di classe prosegue.

1. Nell'introdurre il tema sveliamo anche gli *altarini*

Prima di avventurarci nelle nostre analisi e argomentazioni ci sembra opportuno dire qualcosa di più sulle tre situazioni che abbiamo appena descritto.

La prima è la trascrizione, con qualche adattamento, di un episodio di vita scolastica riportato da Arthur J. Cropley, uno dei massimi studiosi della creatività umana (particolarmente in rapporto all'educazione e all'istruzione) nel volume *La creatività nella scuola e nella società* pubblicato in Italia nel 1983. Soffermandoci su questa vicenda troviamo una incredibile assonanza con quanto affermato da Rogers in un suo contributo della metà degli anni Sessanta:

La tendenza presente nell'educazione [...] è di distanza dalla libertà; vi sono oggi tremende pressioni – culturali e politiche – a favore del conformismo, della docilità e della rigidità. La richiesta è di studenti tecnicamente addestrati [...] e non vi è nessun (presunto) nonsenso intorno ad un'educazione che possa migliorare i

¹ A onor del vero si tratterebbe di una aspettativa per molti versi sincera, per non dire autentica, prevalentemente basata su molte delle nostre esperienze pregresse vissute come studenti oltre che desunte da molta letteratura (anche scientifica) e da molti film o serie Tv ecc... (Bocci, 2005).

nostri rapporti interpersonali [...] Sentimenti personali, libera scelta, unicità hanno poco o nessun posto nella classe. Si può osservare per ore una classe elementare senza annotare un solo caso di creatività individuale o di libera scelta, salvo quando l'insegnante volta le spalle (Rogers, 1962, p. 56).

Si potrebbe obiettare che sono trascorsi molti anni dall'esperienza di cui ci parla Cropley e ancora di più dalla riflessione di Rogers. Siamo perfettamente d'accordo. La scuola e il sistema formativo in genere hanno fatto passi in avanti sul piano del riconoscimento dei differenti stili cognitivi, dei molteplici profili di funzionamento degli studenti. Basterebbe citare i contributi che hanno introdotto – almeno sul piano della conoscenza – gli studi di Guilford, di Sternberg, di Gardner o gli esiti delle ricerche delle stesse neuroscienze e così via. Eppure anche senza scomodare alcune pur interessanti invettive sulla scuola (Frediani, 2019) che riprendono la tradizione di un Papini (1914) o di un Illich (1972), ma restando ancorati a dati di ricerca sulle pratiche didattiche adottate dai docenti (esempio le indagini periodiche TALIS)², nonostante queste nuove *consapevolezze*, nonostante l'impegno e l'attenzione a valorizzare anche chi *diverge*, sappiamo anche che, generalmente, il sistema formativo è ancora prevalentemente basato su pratiche didattiche di tipo trasmissivo e sappiamo altresì che chi è fuori dagli standard, chi è atipico, non conforme, rischia di finire ai margini, relegato ai piani bassi o di essere definitivamente messo fuori (si pensi all'elevata percentuale di mortalità scolastica che ancora affligge la scuola del nostro Paese). Ce ne parla senza mezzi termini, tra gli altri, Ken Robinson. In *Cambiare i paradigmi dell'educazione* lo studioso britannico riflettendo su una ricerca longitudinale di Land e Jarman (1993) – nella quale si dimostra come in circa dieci anni le produzioni divergenti degli alunni decrescano vertiginosamente invece di aumentare – afferma che ciò è imputabile al sistema di istruzione. Nei dieci anni dello studio, infatti, agli allievi del campione sono accadute molte cose; quella principale è che sono andati a scuola e a scuola gli è stato (e gli continua ad essere) detto che «c'è una risposta sola e che si trova alla fine del libro e che non devono guardare e tantomeno copiare, perché copiare significa imbrogliare [...]». Ciò accade non solo perché gli insegnanti lo vogliono ma perché è parte del DNA del sistema scolastico»³.

Una *struttura genetica* del sistema formativo che, aggiunge Robinson,

² TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE sull'insegnamento e sull'apprendimento. Coinvolge insegnanti e dirigenti scolastici e tiene conto anche dell'ambiente di apprendimento nelle scuole. Per l'Italia si veda: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=SVeNeN4MoNU>. Si veda anche Robinson, 2011.

continua a distinguere ciò che attiene all'*accademico* (l'allievo/a *scolarizzato/a*) e ciò che caratterizza il *non accademico* (il/la non conforme), prediligendo e privilegiando ciò che riconduce al primo a discapito di ciò che contraddistingue il secondo.

A supporto di questa nostra riflessione viene in aiuto – se proprio vogliamo dire così – la seconda situazione della quale abbiamo parlato. Anche in questo caso si tratta di un episodio reale, addirittura personale, estratto da una esperienza sul campo. L'atteggiamento delle insegnanti non è certamente generalizzabile – e ci mancherebbe altro – però ci è utile come riscontro diretto in merito a quanto appena detto, citando Robinson, su una certa tendenza presente nell'istituzione scolastica (e anche universitaria) a giudicare preventivamente (e, diciamo, talvolta anche pregiudizievolemente) quelle individualità che per *talune loro caratteristiche* non sono percepite come *allineate* all'*idealtipo* dell'allievo secondo i canoni stabiliti dalla norma. Su questo episodio torneremo alla fine del nostro contributo, anticipando che potremmo assistere a un colpo di scena.

Infine, anche la terza situazione descritta fa capo a una vicenda accaduta realmente. In questo caso l'insegnante si contraddistingue per tutta una serie di modalità comunicative e relazionali che sono all'impronta di un approccio creativo alla didattica. La mossa di apertura è finalizzata a stimolare il pensiero creativo: *l'immaginazione, l'inventiva, l'intuizione...* il tutto a supporto della *fantasia*. Fin qui niente di nuovo, ci verrebbe da dire. Se non proprio tutti, la maggior parte degli insegnanti di ogni ordine e grado cerca di agire – o almeno lo persegue nelle intenzioni – affinché queste *facoltà* siano sviluppate. Ma le intenzioni, lo sappiamo, sono una condizione necessaria ma non sufficiente. Affinché ciò possa accadere nella quotidianità della vita scolastica, devono essere allestite (e non solo garantite in termini dichiarativi) da maestre/i e professori/esse le condizioni (esterne e interne ai singoli e al gruppo classe) sia sul piano cognitivo sia su quello socio-affettivo-relazionale. A partire dalla creazione di un *clima di classe* (Chiari, 1994) che faciliti la percezione *da parte di tutti* che *tutto sia realmente possibile per tutti* (Colasanti & Franta, 1991). L'assenza di giudizio (preventivo e anche immediatamente dopo la *risposta*) è fondamentale, come sanno bene gli estimatori del *Brainstorming* (Osborn, 1957). Ma non solo. Offre l'opportunità (reale e non fittizia) che, dato uno stimolo, sia accettata dal contesto una classe di risposte. Ciò in controtendenza alla pratica didattica usuale (che abbiamo incontrato nella vicenda narrata da Cropley e nelle riflessioni di Robinson) di partire da classi di stimoli per accettare un'unica risposta. Infine, coinvolgendo tutti nella lettura e nella scrittura condivisa l'insegnante dà voce (e soprattutto corpo) a quella felice intuizione linguistica di Maurizio Mazzotta (1990) quando afferma che *la creatività è una interazione e si assume per contagio*.

2. Qualche annotazione su quello di cui stiamo cercando di parlare

Abbiamo appena detto con Mazzotta che la creatività è un'interazione (aggiungiamo con se stessi, con gli altri, con l'ambiente, con gli oggetti, con le situazioni, con gli eventi, ecc.) *che si assume per contagio*.

È dunque, azzardiamo, una *facoltà di molteplici facoltà* che si attiva/no mediante le infinite interazioni che la persona instaura con l'ambiente psichico, fisico e relazionale in cui è immersa, con le condizioni *in cui e per cui* si trova ad agire. È lo spazio/tempo in cui prendono vita tutti i *probabili*, i *possibili* e, perché no, i *futuribili* dell'esistenza. Per noi che ci occupiamo di pedagogia a partire dall'educativo (Bocci, 1999; 2004; 2012; 2019; Bocci, Bonavolontà & Nanni, 2013).

Abbiamo anche fatto riferimento agli *ingredienti* che insaporiscono la creatività umana: la capacità di *immaginare*, di *intuire*, di *inventare*, di accedere alla *fantasia*. Proviamo a dire qualcosa su queste componenti.

In primo luogo l'immaginazione. Un grande studioso, qual è Vygotskij (2010), nel ribadire, secondo la prospettiva storico-culturale, che è legata all'esperienza (Zona, 2016), la pone quale fondamento d'ogni attività creativa, ovvero come facoltà che permea tutti gli aspetti della vita, fino ad arrivare ad affermare che «tutto il mondo della cultura è per intero, rispetto a quello della natura, un prodotto dell'immaginazione umana e della creatività che su questa si fonda» (Vygotskij, 1972. Ed. cons. 2010, pp. 19-20).

Quando immaginiamo, compiamo una *operazione* che ci consente di andare oltre le informazioni che possediamo. In altre parole, partiamo da dati che sono in nostro possesso o a nostra disposizione (dati conoscitivi/esperienziali), ma siamo in grado di riutilizzarli per una nostra rielaborazione (a livello individuale o collettivo). In tal senso, afferma Laeng (1993), l'immaginazione consente di comporre infinite variazioni combinatorie dei dati di realtà. E questo aspetto è fondamentale per l'apprendimento, il quale – in quanto processo ci ricorda Bruner (1962) – non è una *semplice attività* di ricezione e di immagazzinamento di stimoli, quanto un'attività cognitiva che si basa sull'elaborazione dell'informazione, sull'utilizzo di strategie, sulla verifica di ipotesi e sulla tendenza a superare i limiti cognitivi andando, come detto, *oltre l'informazione data*. Del resto l'apprendimento è sempre un atto creativo (nuovo) per chi apprende e non può esserci creatività senza che vi sia apprendimento (Bocci, 2019).

Unitamente all'immaginazione troviamo l'intuizione. Secondo il già citato Maurizio Mazzotta, intuire significa «arrivare alla soluzione senza fare uso dell'algoritmo opportuno, cioè di quella sequenza logica di operazioni che porterebbe alla soluzione prevedibile» (1990, p. 9). Una considerazione

che, immediatamente, richiama e rimanda alla Scuola della Gestalt, soprattutto per quel che concerne Max Wertheimer (1965) relativamente agli studi sul *Pensiero Produttivo* e Wolfgang Köhler (1971) per i suoi esperimenti sull'*Insight* condotti soprattutto con gli scimpanzé (Ballanti, 1988; Hill, 2000). Questi studi hanno contribuito a comprendere come l'atto creativo contempi – oltre all'immaginazione – anche un processo di riconfigurazione della realtà, ovvero di una certa situazione percepita come problematica, sfidante o anche più *semplicemente* significativa dal soggetto coinvolto.

Sulla base delle ricerche sulle diverse modalità di percepire e di avvicinarsi alla realtà, Guilford (1950; 1967) – nell'elaborare il suo modello multifattoriale dell'intelligenza – ha operato una distinzione tra pensiero *convergente* e pensiero *divergente*. Il primo si palesa con la tendenza a uniformare le risposte anche in presenza di una moltitudine di informazioni o di stimoli in entrata (*input*). Il pensiero divergente, invece, caratterizza chi anche avendo a disposizione un solo stimolo o una sola informazione elabora (a nostro avviso questo va bene anche solo in potenza e non necessariamente in atto) in uscita (*output*) un'ampia gamma di risposte. Tutto ciò – sempre facendo riferimento a Guilford – sia in termini quantitativi (numero di risposte, ossia *fluidità*), sia qualitativi nella differenziazione della tipologia delle risposte (*flessibilità*), sia, infine, di rarità o addirittura di unicità delle risposte (*originalità*).

Alcuni studiosi, ad esempio Witkin (1974), fanno risalire questa caratterizzazione ai tratti di personalità. Nello specifico lo studioso statunitense, a seguito degli esiti di una serie di ricerche sperimentali che hanno preso le mosse dalla distinzione operata da Rorschach tra individui *introvertiti* ed *extratensivi*, parla di soggetti *campo-dipendenti* (legati al pensiero convergente) e di soggetti *campo-indipendenti* (ossia divergenti).

Dal nostro punto di vista (che è pedagogico) siamo spinti a ritenere che più (o solo) dei tratti di personalità (condizioni interne) incidano le condizioni esterne, quindi i fattori sociali, prevalentemente di tipo educativo. In altri termini, non esiste una vera e propria dicotomia tra *pensiero convergente* e *pensiero divergente*.

A supporto di questo convincimento ci vengono incontro anche gli studi di diversi autori che hanno elaborato modelli che cercano di definire e descrivere lo sviluppo del processo creativo (tra questi: Wallas, 1926; von Oech, 1983; Urban, 1995). A pensarci bene, la stessa tecnica del *Brainstorming* (Osborn, 1957) pone l'*analisi del reale* (il dato di partenza, l'informazione, l'inquadramento del problema, ecc.), quindi la dimensione del pensiero convergente, come fondamento per lo sviluppo del pensiero divergente. Un dato che abbiamo anche potuto appurare come esito di nostre personali ricerche (Bocci & Olmetti Peja, 2006; Bocci, 2007).

L'immaginazione e l'intuizione sono, in quanto ingredienti della creatività, in stretta correlazione anche con la capacità di inventare.

Non vi è dubbio che la *produzione* di idee originali, ovvero rare o uniche in quanto a innovatività, sia una operazione/manifestazione peculiare dell'atto creativo. Tuttavia, questa originalità che sancisce la presenza di una invenzione, non è universalmente considerata come tratto dell'essere creativi. Ad esempio il grande matematico Poincaré (1997) sostiene che per esserci creatività questa idea deve essere non solo unica (originale) ma anche *utile e bella*. Lo stesso Robinson si trova d'accordo, arrivando a distinguere il pensiero divergente dalla creatività. Il primo è un componente essenziale della seconda, ma non c'è automatica corrispondenza. Ovvero si può essere divergenti e anche scoprire/fare cose originali, ma se queste scoperte/azioni non sono riconosciute e non hanno un impatto sulla realtà sociale (nella sua accezione più ampia) non si può parlare di vera e propria creatività. Esisterebbe pertanto una *creatività maggiore*, caratterizzante quelle che Howard Gardner (1994) ha definito *intelligenze creative* (ossia gli innovatori di un certo *campo*, riconosciuti universalmente come tali) e una *creatività minore*, quella che appartiene alla stragrande maggioranza delle persone, validissima per l'esistenza propria e probabilmente anche di altri ma non al punto tale da essere universalmente validata come effettivamente Creativa (con la C maiuscola).

Non a caso Gardner nel mettere a punto il proprio modello, ha fatto riferimento agli studi di diversi ricercatori del calibro di Gruber (1982a; 1982b) – che ha studiato la personalità di alcune figure universalmente riconosciute come creative per la loro capacità di incidere profondamente e a lungo nel loro settore di studi (es: Darwin, Piaget) – o di Csikszentmihalyi (1988), che ha elaborato un modello per rispondere al quesito: *dov'è la creatività?* (ossia la capacità di innovare in modo universalmente riconosciuto?). Csikszentmihalyi risponde ponendo in relazione tre dimensioni: il *talento individuale*; il *campo di elezione della propria azione*; l'*ambiente che giudica*. In altri termini, affinché si possa dire che siamo in presenza di un individuo o di un atto Creativo (sempre con la C maiuscola) occorre che vi sia un talento (che, nell'accezione gardneriana, non è limitato a pochi ma a tutti), il quale però ha bisogno di un preciso campo in cui esercitare questo talento e soprattutto di un ambiente che decide se attribuire o meno questo appellativo.

Ora, non abbiamo dubbi che il sistema funzioni in questo modo. Ce lo dimostra anche (e, ci sia consentito, in barba alle teorie dello stesso Gardner sull'universalità della presenza del talento in tutti e in ciascuno) l'atteggiamento di quelle figure educative (insegnanti in primis, come quelli descritti nei primi due episodi della nostra *ouverture*) che nell'attesa di veder

palesare nel *loro campo* un atto della cosiddetta *Creatività maggiore* (e quindi anche di scoprire un vero *Creativo*) tendono a ignorare (e spesso a umiliare) quegli atti di *creatività minore* che sono alla base dei quotidiani processi di insegnamento-apprendimento.

Per non correre il rischio di cadere in questo abbaglio e mortificare la creatività sia nelle sue espressioni manifeste sia, anche, nelle sue specifiche componenti che vengono o poco sollecitate o altrettanto scarsamente riconosciute, è necessario modificare anche l'idea stessa che abbiamo di quella che abbiamo definito *facoltà di molteplici facoltà*. Per chiarire meglio: se pensiamo che per sancire un atto creativo o per riconoscere una persona come creativa occorra un *campo specifico* (tra l'altro culturalmente approvato come tale), un *ambiente che giudica* (secondo evidentemente canoni culturali di un certo tipo), e che, inoltre, sia riconosciuto come *utile e bello*, la maggior parte delle innovazioni che gli individui realizzano mentre apprendono e crescono non solo restano sottaciute ma – per assenza di un feedback ambientale adeguato – sono soggette a essere via via inibite nel corso del tempo e sostituite con risposte che non sono semplicemente attinenti al pensiero convergente (che, abbiamo visto, svolge una significativa funzione anche nel pensiero creativo), ma sono, molto più realisticamente, solo di tipo conformistico.

Non a caso uno dei massimi studiosi della creatività, H. H. Anderson (1972), già diversi anni orsono ha rilevato come in età adulta la creatività sia, per la maggior parte delle persone, quasi del tutto assente, mentre – aggiungiamo facendo appello a Vygotskij – dovremmo attenderci il contrario.

Compito della scuola dovrebbe quindi essere quello di creare le condizioni (interne ed esterne all'allievo) affinché questi possa *sperimentarsi in e sperimentare un significativo e continuo apprendimento esperienziale e per scoperta* (citando, *en passant*, John Dewey).

Se vogliamo però che questo accada, dicevamo, dobbiamo ripensare una certa idea di creatività, diffusa anche nel mondo scolastico ed educativo.

Ad esempio, come abbiamo avuto modo di affermare altrove (Bocci, 2004; 2019) parlando di *persona* o di *individuo* e non di *talento*, costruito che (nonostante tutti gli studi, gardneriani e non) continua a generare quantomeno ambivalenze a livello interpretativo. Ripartiamo dall'idea che tutti gli esseri umani, nessuno escluso, sono *portatori sani* di atti creativi. E poi fare riferimento alle *attività* che si intraprendono invece che a un *campo* o a una *disciplina*. L'atto creativo come attività umana non deve necessariamente essere agito (ossia manifesto o concreto) in funzione di un compito formale ma può anche restare potenziale (mentale, astratto, inespresso). Infine, sostituire *ambiente che giudica* con *condizioni*. Se usciamo dalla logica del campo o della disciplina, superiamo anche i limiti di un prodotto

creativo che debba essere giudicato (per poter essere definito tale). Le condizioni, tra l'altro, possono essere ricondotte all'ambiente fisico (il luogo), al contesto (il momento, la situazione), alla situazione relazionale (la presenza di un clima favorevole o l'atteggiamento delle persone presenti), oppure alle dimensioni interne alla persona (le conoscenze e le competenze acquisite, l'esperienza maturata, le motivazioni, il concetto di sé, il senso di autoefficacia, l'agentività, lo stile attributivo, ecc.).

Per quel che ci riguarda la creatività non può essere solo concepita alla stregua di una variabile *assegnata*, che attiene unicamente alle caratteristiche dell'individuo (il talento). Allo stesso modo non è solo una variabile *indipendente*, in quanto non sono soltanto l'ambiente o il compito a sviluppare e a implementare la creatività individuale, così come a determinare la qualità e la quantità degli atti creativi delle persone. Infine, non è neppure soltanto una variabile *dipendente*, poiché non può essere solo il derivato dell'esistenza di persone, di compiti o di ambienti creativi (Bocci, 2004; 2019). È tutto questo e qualcosa di più, giacché ha a che vedere con l'originalità e con l'unicità di ciascun essere umano.

Non a caso immaginazione, intuizione e inventiva si correlano all'apertura, alla curiosità, all'elaborazione, all'espressività. E tutti questi fattori si compendiano nella fantasia che è al tempo stesso una matrice e un propulsore incessante. Affinché l'individuo realizzi e si realizzi in una vita psichica qualitativamente significativa, soddisfacente, caratterizzata da *benessere*, è fondamentale che la fantasia abbia uno spazio e un tempo per essere nutrita.

Seguendo le riflessioni e gli studi di grandi maestri del pensiero scientifico nel campo dell'educazione, la fantasia costituisce una *energia* di fondo che *appartiene al fatto di essere vivi* (Winnicott, 1974), è un'istanza ineludibile di autorealizzazione e di autodeterminazione che permea l'esistenza umana conferendole senso e significato. È, per armonizzare la visione di studiosi del calibro di Fromm, Maslow, May o Rogers (1972), *un modo di concretizzarsi dell'imperioso bisogno umano a espandersi*.

Un *quid* che ci rende al tempo stesso soggettività individuali e collettive, componenti di un disegno esistenziale che – volendo – ci trascende, contemplandoci nell'unicità di cui ciascuno è espressione senza dissolverci nel tutto. In fondo questa è esattamente la creatività umana. E per questa ragione riteniamo che una delle più belle (e volutamente utilizziamo questo termine non scientifico) riflessioni sulla creatività l'abbia elaborata Mario Mencarelli, quando afferma che:

è un diritto personale, cioè il diritto alla attuazione [...] del potenziale umano che appartiene a ciascun essere umano (che è potenziale di motivazioni, affettività,

pensiero, linguaggio, socialità ecc.) [...]. Una profonda esigenza sociale, cioè la condizione necessaria perché una società possa crescere su se stessa evitando depressioni ed emarginazioni, alienazioni e strumentalizzazioni di potenziale umano [...]. L'espressione di un'ansia metafisica, come quella della persona, della società, della cultura contemporanea, coinvolte in un momento storico aggrovigliato, tormentato dai dubbi e dalle ambiguità, e pertanto sollecitato a riproporsi il problema del destino umano, dei valori per i quali merita vivere (Mencarelli, 1976, p. 14)⁴.

3. Creatività e scrittura: un *binomio* davvero *fantastico*

Dopo la condivisione di alcuni aspetti essenziali concernenti i fattori (da noi volutamente definiti ingredienti) della creatività, riprendiamo il nostro viaggio all'interno delle infinite possibilità che la creatività offre all'educazione e al fare scuola.

Lo facciamo anche con l'intenzione di rendere omaggio al già citato Maurizio Mazzotta e al gruppo di lavoro che in Italia tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio dei Novanta ha dedicato una serie di studi al pensiero creativo e all'educazione. Sono ormai trascorsi trent'anni dalla pubblicazione di *Come educare alla creatività* di Maurizio Mazzotta (1990) e siamo vicini a festeggiare il trentennale anche dell'articolo a firma Galluzzi, Mazzotta, Olmetti Peja e Tornar (1992) intitolato *Fantasia. Una proposta per la creatività*. Si tratta di un volume e di un contributo, frutto di anni di studio e di ricerca da parte di questi autori, che hanno influito in modo determinante sulla nostra formazione (ci sia consentita questa nota autobiografica), tanto da aver costituito (oltre all'argomento per la discussione della tesi di laurea nel 1993) una delle linee di ricerca che portiamo avanti con grande passione e dedizione.

Nel rispetto di questi mentori, nel presente paragrafo proponiamo alcune attività attingendole proprio dall'*Assessment Fantasia*, lo strumento ideato da questo gruppo di studiosi e da loro illustrato nel contributo che abbiamo appena menzionato. In questo caso, ce ne avvarremo però non come strumento per rilevare (in ingresso e in uscita) le produzioni creative degli allievi ma per sollecitare delle attività didattiche finalizzate a esplorare il fantastico connubio tra scrittura e creatività. Naturalmente parlando nel titolo di *binomio fantastico* facciamo anche riferimento (come ulteriore omaggio) all'infinita creatività di Gianni Rodari, autore che insieme ad altri (Guilford, Torrance, Wallach & Kogan, Getzels & Jackson, Calvi, Fattori, An-

⁴ Mario Mencarelli ha dedicato altre opere alla Creatività. Si vedano Mencarelli (1972; 1977). Sul pensiero pedagogico di Mencarelli si veda Macchietti (2011).

dreani Dentici, D'Alessio, ecc.)⁵ fanno capolino – insieme ad altri che citeremo via via – all'interno delle proposte dell'*Assessment Fantasia*.

Chiariamo anche, è giunto il momento di farlo, che l'attività proposta dall'insegnante della nostra terza situazione raccontata in avvio (la cosiddetta S che non è una S) appartiene proprio a questo strumento e pertanto, può essere considerata ora per quel che è: una prima idea di come sviluppare attività di scrittura avvalendosi della creatività. Vediamone insieme qualcun'altra.

3.1. Prima proposta: mettete dei fiori nei vostri cannoni

La prima proposta fa riferimento a una *vignetta* (Fig. 1) che viene presentata all'allievo con l'indicazione di elaborare, a partire da quello che vede raffigurato, un dialogo o una storia. Lo stimolo fornito recita: *Cosa stanno dicendo?*



Fig. 10 - Vignetta A dell'*Assessment Fantasia*
(Fonte: Galluzzi, Mazzotta, Olmetti Peja, Tornar, 1992)

⁵ Per una rassegna degli autori qui citati e di altri studiosi della creatività si vedano almeno: Beaudot (1977; 1983); Rubini (1980); Sternberg, 1988; Trombetta (1989); Antonietti & Cerioli (1996); Andreani Dentici (2001); Kaufman & Sternberg (2006).

La finalità nell'utilizzare questa vignetta come strumento (Galluzzi, Mazzotta, Olmetti Peja & Tornar, 1992) è quella di enucleare, a partire da quanto scritto dallo studente sotto forma di dialogo/racconto, tutti gli elementi effettivamente presenti nello stimolo (*Analisi del Reale*) e tutti quelli che invece sono introdotti ex-novo, ossia inventati (*Analisi dell'Immagnato*).

Allo stesso modo, sotto forma di attività didattica l'insegnante può utilizzare questa situazione stimolo (o un'altra simile di sua creazione o tratta da qualche altra fonte) per sollecitare forme di scrittura creativa individuali o collettive. In altri termini, può fornire (o proiettare) l'immagine della vignetta e chiedere agli allievi di scrivere un testo dando fondo alla loro inventiva (evitando il più possibile di imporre lacci e laccioli).

A titolo esemplificativo riproduciamo il dialogo di un'alunna di una quarta classe di Scuola Primaria emerso durante l'applicazione di questa attività.

- Cameriera: “Signora, alla radio stanno trasmettendo il Festival di Sanremo”
- Signora: “Davvero?”
- Cameriera: “Sì!... Senta ascolti...”
- Radio: “*Mettete dei fiori nei nostri cannoni...*”
- Signora: “Ma questa canzone è vecchia... la ascoltavo quando ero bambina. Che emozione” (si rovescia il caffè dalla tazzina sulla tavola).
- Cameriera: “Sì ha ragione... allora è una trasmissione di ricordi”.
- Signora: “Che bello!”.

Al di là dell'evidente atto creativo dell'allieva (peraltro basato su un sapiente uso dei dati a disposizione), ci interessa qui condividere il prosieguo della vicenda. L'insegnante, infatti, che ha fatto leggere ad alta voce a tutti gli alunni i dialoghi inventati, resta incuriosita dalla citazione di una canzone degli anni Sessanta e chiede alla bambina di raccontare come ne sia venuta a conoscenza⁶. Emerge che durante il Festival di Sanremo appena concluso, avendo assistito a una delle serate in TV con il nonno, questi si è messo a canticchiare questa canzone (dei suoi tempi) incuriosendo e divertendo la nipote. L'occasione è colta al volo dalla maestra per aprire un dialogo (questa volta reale) con tutta la classe e una ricerca (grazie all'utilizzo dei dispositivi digitali) sulle canzoni degli anni Sessanta, con la scrittura e riscrittura (questa volta inventata per mezzo di una attualizzazione dei bambini) dei testi. Ecco un estratto proprio di *Mettete dei fiori...*

⁶ Per gli appassionati si evidenzia che il titolo della canzone è *Proposta* ed è stata presentata al Festival di Sanremo del 1967 da I Giganti in abbinamento (consuetudine di quegli anni) con i The Bachelors (un trio britannico).

Testo originale	Rielaborazione creativa
Mettete dei fiori nei nostri cannoni era scritto in un cartello/Sulla schiena di ragazzi che senza conoscersi, di città diverse/Socialmente differenti in giro per le strade della loro città/Cantavano la loro proposta, ora pare ci sarà un'inchiesta	Mettete dei fiori nei nostri cannoni, perché siamo bambini e non conosciamo la guerra/e allora smettetela di odiare e lanciate l'amore/siamo tutti differenti e nessuno è strano/questo lo sappiamo/e quindi lo cantiamo
Mettete dei fiori nei vostri cannoni perché non vogliamo mai nel cielo/Molecole malate, ma note musicali che formano gli accordi/Per una ballata di pace, di pace, di pace.	Mettete dei fiori nei vostri cannoni/perché abbiamo solo questa Terra/e vogliamo crescere sicuri/che un domani sarà sana e non ammalata/piena di gente/che vive ballando/in pace, pace, pace

3.2. Seconda proposta: le formiche e le Olimpiadi

Questa seconda attività fa riferimento alla richiesta di trovare un titolo a una storiella che viene presentata alla classe. Nell'*Assessment Fantasia* vi sono due racconti che sono stati elaborati appositamente. Qui di seguito ne riportiamo uno:

Le formiche erano tutte eccitate; avevano ricevuto un invito alle Olimpiadi. "Bisogna fare una dura selezione", gridava il capo, "dobbiamo assolutamente portare a casa quante più medaglie possiamo. Perciò d'ora in avanti faremo ogni giorno gare e allenamenti". La formica Eraldo era molto contenta: finalmente avrebbe seguito una cura dimagrante.

L'avvio dell'attività corrisponde esattamente a quanto previsto dallo strumento, ossia chiedere agli/alle allievi/e di inventare quanti più titoli vengono loro in mente, senza starci troppo a pensare e senza ritenere che ve ne siano di corretti e di sbagliati, di migliori o di peggiori e così via. Si fa evidentemente qui riferimento alla tecnica del *brainstorming*, e alla convinzione che dalla quantità ideativa (fluidità) emerga la flessibilità fino all'originalità.

Come è possibile immaginare, i titoli proposti dalle/gli allieve/i sono innumerevoli e fantasiosamente articolati: si va dai più ricorrenti (*Le Olimpiadi delle formiche, Eraldo e le Olimpiadi, La cura dimagrante*) a quelli più insoliti (*Ma dove correte tutti?, La formica che odiava lo sport*) a quelli davvero originali (*Eraldo il ciccione e la fuga dal formichiere ai tempi delle Olimpiadi*).

Anche in questo caso gli insegnanti, a partire da queste idee tempestose espresse dai singoli, possono avviare altre attività legate alla scrittura crea-

tiva, come ad esempio riscrivere il testo utilizzando più titoli o prendere un titolo ritenuto particolarmente interessante e scriverci una nuova storia magari utilizzando anche la tecnica dello storyboard che, com'è noto, avendo una impronta cinematografica consente anche una *visualizzazione* sincronizzando ulteriormente la dimensione dell'immersione con quella dell'astrazione propria dei processi narrativi.

3.3. Terza proposta: Quadro-Grillo fa Quadrillo

La terza attività, che nell'*Assessment Fantasia* è denominata *Scintille*, risale indubbiamente al *binomio fantastico* di Gianni Rodari. Com'è noto – secondo quanto inventato da questo geniale scrittore, giornalista, pedagogista, poeta (e quant'altro) – si tratta dell'accostamento di due parole insolite (non tanto in sé quanto per la loro vicinanza) in grado di innescare un *corto circuito* (appunto una scintilla nel caso dell'*Assessment*) nella mente delle persone in modo da creare una storia. Le *Scintille* dell'*Assessment Fantasia* attingono, in qualche modo, anche al *Remote Association Test* ideato da Martha Mednick (1967). Il *RAT* propone tre parole stimolo (es: *cura, campagna, libro*) e richiede una risposta (es: *casa*, visto che quest'ultima appare nelle espressioni *casa di cura, casa di campagna, casa editrice*). Si intravede in questo test – e lo rileviamo con una certa tensione critica – l'impronta dell'approccio comportamentista (diciamo senza indugi che prevedere una risposta è poco creativo) ma è interessante comunque tenere presente la supposizione di fondo della studiosa che suggerisce si possa arrivare alla soluzione (per l'appunto) attraverso tre differenti modalità: per *serendipità* (combinazione fortuita di elementi); per *somiglianza* (combinazione che sfrutta le somiglianze fra gli elementi); per *mediazione* (combinazione che utilizza la mediazione di elementi comuni)⁷.

Tornando alle *Scintille* fantasticamente binomiali, trattandosi di una modalità ben nota a insegnanti ed educatori, ci riserviamo soltanto di porre in evidenza un aspetto che è proprio di questa modalità di sollecitare il pensiero creativo. Nell'*Assessment Fantasia* nel presentare l'attività gli autori hanno inserito questo esempio:

NASO – CONCHIGLIA

Tirai fuori dal naso una caccola che sembrava una conchiglia.

⁷ Per chi volesse cimentarsi nel *RAT* suggeriamo <https://www.remote-associates-test.com/>.

Questa *trasgressione linguistica*, proposta da un adulto educatore di riferimento, ha sempre un impatto piuttosto interessante, soprattutto con gli alunni della Scuola Primaria. È, a tutti gli effetti, una sorta di grimaldello (o di passe-partout, o per gli amanti di Harry Potter una *Passaporta*) che autorizza a esplorare possibilità inedite, con effetti sorprendenti soprattutto in allievi che solitamente sono (o si sentono) poco apprezzati (se non addirittura ritenuti atipici, come lo studente del racconto di Croyley).

Ecco, allora, l'episodio di un bambino di una classe quinta che, inaspettatamente, durante questa attività (le parole del binomio stavolta erano *Quadro-Grillo*) sfodera, sbalordendo un po' tutti, una serie di binomi/scintille che fanno davvero faville:

- *L'artista che si sente un grillo dipinge nei quadri la verità.*
- *Un quadro disse al grillo: salta dentro che facciamo la storia.*
- *Il grillo non va al Museo a vedere i quadri. Però se capita ci si posa sopra e diventa anche lui un'opera d'arte.*
- *Ah, beh: Quadro-Grillo fa Quadrillo!*

3.4. Quarta proposta: C'era una...

Chiudiamo con l'ultima proposta che è a dir poco un classico. Lo facciamo per due ragioni. La prima è per ricordarci che per essere creativi e per consentire agli altri di esserlo non occorrono effetti speciali, ma è necessario fare le cose che già si fanno con una maggiore consapevolezza e una attenzione al fatto che siano aperte alla molteplicità e all'eterogeneità dell'umano, disponibili, orizzontali, propense a rispettare la libertà di espressione e così via. La seconda vuole essere un altro omaggio, questa volta al maestro Albino Bernardini. Il maestro di Pietralata, non a caso amico di Rodari (che tra l'altro portava spesso nelle sue classi di bambini ribelli, difficili, scartati...), ideatore delle *storie senza finale*, racconti appositamente incompiuti per lasciare agli allievi la possibilità di farlo con la loro inventiva.

Nell'*Assessment Fantasia* sono proposti due Raccontini (*C'era una mosca che aveva le scarpe* e *C'era un professore che aveva le ruote...*). In questo caso viene addirittura fornito solo un incipit e si lascia a bambine e bambini/ragazze e ragazzi di andare avanti scrivendo la storia.

Gli insegnanti che intendono avvalersene come attività didattica possono stimolare la scrittura creando, a loro volta, una storia che fa da cornice a quanto richiesto agli alunni/studenti. Ad esempio, si può giocare a trasformare l'aula in un corso di scrittura creativa, come quelli tenuti da scrittori

famosi⁸, sollecitando la produzione creativa degli allievi con una serie di proposte (anche inusuali).

Allestire un ambiente di apprendimento che genera divertimento, oltre che impegno, è una chiave per... rendere felici mentre si apprende, ovvero rendere felici di apprendere.

4. Sconclusioni: vi ricordate dei *deficienti*?

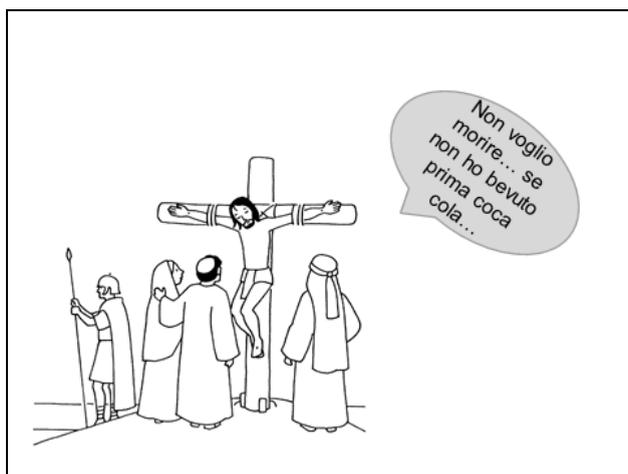
Abbiamo cercato di proporre alcune suggestioni sulla creatività legando la nostra argomentazione al tema del volume, la scrittura nella sua accezione più ampia. Lo abbiamo fatto senza la pretesa di fornire verità o soluzioni ma con l'intento di offrire ulteriori chiavi di analisi e spunti di riflessione per rilanciare la questione della creatività in ambito educativo.

Abbiamo anche cercato di assumere come sfondo alcune situazioni concrete dalle quali siamo partiti e verso le quali ci siamo diretti con alcune proposte da condividere con i lettori. E, a proposito delle situazioni, abbiamo anticipato che ci saremmo dedicati in chiusura alla seconda esperienza da noi narrata, quella del gruppetto di alunni appellati come *deficienti* dalle loro insegnanti.

Ricorderete che i gruppi di bambine/i dovevano realizzare collettivamente, a partire da una serie di bozzetti prodotti individualmente, il cartellone di una pubblicità di una nota bevanda. Durante tutto questo lavoro il gruppetto in questione, messosi immediatamente e con grande lena al lavoro, si era distinto anche per una particolare effervescenza, accompagnata da

⁸ Ci vengono in mente Raymond Carver e Pier Vittorio Tondelli, che hanno avuto un influsso straordinario su più generazioni di scrittori. Carver oltre ai romanzi e alle poesie ha scritto un saggio molto importante sui temi della scrittura intitolato *Il mestiere di scrivere* (2008), che ancora oggi costituisce un punto di riferimento ineludibile, soprattutto per l'approccio *didattico* dell'autore. Tondelli, sulla base di una vera e propria iniziativa di *didattica della scrittura* finalizzata a dare voce alle istanze espressive e comunicative dei più giovani, ha dato vita a una serie di progetti editoriali definiti *Under 25*. I punti nodali dell'azione intrapresa da Tondelli sono essenzialmente tre: la scrittura come espressione del proprio vissuto; la riscrittura come esercizio stilistico; la lettura quale base per l'arricchimento espressivo. Le tre raccolte, *Giovani Blues* (1986), *Belli e perversi* (1988) e *Papergang* (1990), hanno consentito a diversi giovani scrittori di emergere: tra questi menzioniamo (sempre attingendo alle preferenze personali) Giuseppe Culicchia e Silvia Ballestra. Tondelli ha portato avanti con sistematicità questa iniziativa pubblicando articoli e saggi sulla scrittura in numerose riviste, come *Rockstar*, *Reporter*, *Fare Musica*, *Annabella* o *Linus*. Scomparso prematuramente, come del resto lo stesso Carver, questi lavori sono stati raccolti nel volume *Un weekend postmoderno* (1990).

risate (a dire il vero mai sguaiate) e altri gesti di complicità divertita⁹. Al termine dell'attività ciascun gruppo, per mezzo di un rappresentante scelto al proprio interno, è stato chiamato a illustrare alla classe il lavoro svolto. Ebbene, tutti i lavori sono stati davvero brillanti e originali, ma quello che ha davvero sbaragliato tutto e tutti è stato – neanche a dirlo – quello del gruppetto dei cosiddetti *deficienti* che – in modo creativamente irriverente – ha immaginato e inventato la seguente pubblicità (la riproduciamo perché non abbiamo l'originale):



Che dire? Siamo davanti ad alunni *deficienti*?

Molto più probabilmente siamo dinanzi a bambini che, come tutti, hanno necessità di esprimere la loro creatività e quando ciò non gli viene consentito indirizzano il loro *imperioso bisogno umano di espandersi* altrove, con modalità che, evidentemente, una certa idea di istituzione tende a stigmatizzare (anche con epiteti vari, come *elementi*, *soggetti* o *casi*) e a reprimere.

E questo ci deve far riflettere. Non fosse altro perché, come afferma la protagonista di un bellissimo romanzo di David Grossman (1996), nel mondo ci sono persone rotonde o a forma di triangolo... ma ci sono anche persone (a partire dai bambini) a zigzag.

⁹ Per dare una idea, l'associazione (non remota) che ci è venuta in mente è quella con i personaggi di *South Park*, serie televisiva animata statunitense creata da Matt Stone e Trey Parker (https://it.wikipedia.org/wiki/South_Park).

Bibliografia

- Anderson, H.H (a cura di) (1972). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Andreani Dentici, O. (2001). *Intelligenza e Creatività*. Roma: Carocci.
- Antonietti, A., & Cerioli, L. (a cura di) (1996). *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*. Milano: FrancoAngeli.
- Ballanti, G. (1988). *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Beaudot, A. (1977). *La Creatività*. Torino: Loescher.
- Beaudot, A. (1983). *Il problema della creatività a scuola*, SEI, Torino.
- Bocci, F. (1999). La Creatività, cinquant'anni dopo Guilford. *Scuole e Città*, 11: 449-458.
- Bocci, F. (2004). Creatività, disabilità, diversità. Oltre il concetto di limite, *Studium Educationis*, 3, 619-628.
- Bocci, F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.
- Bocci, F. (2007). Quando la creatività genera creatività: una esperienza pilota educativo-speciale e riabilitativa. *Ricerche Pedagogiche*. 163: 13-20.
- Bocci, F. (2012). Non disabilitare la creatività. Una questione educativa generale con qualche implicazione speciale. In M. Corsi & S. Ulivieri (a cura di). *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Bocci, F. (2019). Creatività a/e Scuola. Un connubio possibile. In Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie Urbane (a cura di). *Scuola, spazio aperto alla cultura*. Roma: De Luca Editori d'Arte.
- Bocci, F., Bonavolontà, G. & Nanni W. (2013). Figli di una Creatività minore? Che cosa pensano le persone normodotate del connubio creatività-disabilità, *ECPS Journal*, 8: 87-111.
- Bocci, F. & Olmetti Peja, D. (2006). La Creatività: un modo diverso per analizzare la realtà. Esiti di un'indagine esplorativa. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*. 3-4: 689-701.
- Bruner, J. S. (1962). The condition of creativity. In E. Gruber, G. Terrel & M. Wertheimer (Eds). *Contemporary Approaches to Creativity Thinking*. New York: Atherton Press.
- Carver, R. (2008). *Il mestiere di scrivere: esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa*. Torino: Einaudi.
- Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento. Una ricerca sull'efficacia di un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Colasanti, A.R. & Franta, H. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Cropley, A. J. (1983). *La creatività nella scuola e nella società*. Roma: Armando.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, Culture and Person: a System view of creativity. In R.J. Sternberg (Eds.). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

- Frediani, W. (2019). *Seduti e zitti. Invettiva sull'istituzione scolastica*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Fromm, E. (1972), L'atteggiamento creativo. In H.H. Anderson (a cura di). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Galluzzi, P., Mazzotta, M., Olmetti Peja, D. & Tornar, C. (1992). Fantasia. Una proposta per la creatività. *Nuova Paideia*, 4: 44-61.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Ghandi e Martha Graham*. Milano: Feltrinelli.
- Grossman, D. (1996). *Ci sono bambini a zigzag*. Milano: Mondadori.
- Gruber, H. E. (1982a). *Darwin on Man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gruber, H. E. (1982a). Piaget's Mission. *Social Research*, 49 (1), pp. 239-264.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9): 444-454.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Hill, W.F. (2000). *L'apprendimento. Una rassegna delle teorie dell'apprendimento in psicologia*. Bologna: Zanichelli.
- Kaufmn, J.C. & Strinberg R.J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Köhler, W. (1971). *Evoluzione e compiti della psicologia della forma*. Roma, Armando.
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*. Milano: Mondadori.
- Laeng, M. (1993). *Processi cognitive e linguaggi nella scuola elementare*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Land, G. e Jarman, B. (1993), *Breakpoint and beyond. Mastering the future-today*, Harper Business, New York.
- Maslow, A. H. (1972). La creatività nell'individuo che realizza il proprio Io. In H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- May, R. (1972). La natura della creatività. In H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Mazzotta, M. (1990). *Come educare alla creatività*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Mednick, S.A., & Mednick, M.T. (1967). *Examiner's manual: Remote Associates Test*. Boston: Houghton Mifflin.
- Macchietti, S.S. (2011). La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese. *Studium Educationis*, XII (1): 7-17.
- Mencarelli, M. (1972). *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia.
- Mencarelli, M. (1976). *Creatività*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, M. (1977). *Creatività e valori educativi*. Brescia: La Scuola.
- Osborn, A.F. (1957). *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribner's Sons.
- Papini, G. (1914). Chiudiamo le scuole. *Lacerba*. Giugno.
- Poincaré, H. (1997). *Scienza e metodo*, Torino: Einaudi.
- Robinson, K. (2011). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.

- Rogers, C.R. (1962). Learning to be free. *Pastoral Psychology*, 13, 9, 43–51.
- Rogers, C. R. (1972). Per una teoria della creatività. In J.S. Parnes & H.F. Harding (a cura di). *Educare al pensiero creativo*. Brescia: La Scuola.
- Rubini, V. (1980). *La creatività. Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*. Firenze: Giunti.
- Sternberg, R. J. (Eds) (1988). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Tondelli, P.V. (1990). *Un weekend postmoderno. Cronache dagli anni Ottanta*. Milano: Bompiani.
- Trombetta, C. (1989). *La creatività. Un'utopia contemporanea*. Milano: Bompiani.
- Urban, K.K. (1995). Different Models in Describing, Exploring, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal of High Ability*, 6: 143-159.
- von Oech, R. (1983). *A Whack on the Side of the Head: How to Unlock Your Mind for Innovation*. New York: Warner Books.
- Vygotskij, L.S. (1972. Ed. cons. 2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. London: Cape.
- Wertheimer, M. (1965). *Il pensiero produttivo*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Witkin, H.A. (1974). *Psychological Differentiation: Studies of Development*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Zona, U. (2016). La pedagogia di Lev Vygotskij tra potere e potenza. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona. *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: PensaMultimedia.

Le autrici e l'autore

Cinzia Angelini

Professore associato di Pedagogia sperimentale e di Pedagogia sperimentale. Modelli e procedure per l'educazione degli adulti, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. È responsabile del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS), all'interno del quale è stata avviata nel 2014 la linea di ricerca *Nulla dies sine linea* sullo sviluppo delle capacità di scrittura nei bambini. A oggi, sono stati raccolti e analizzati 50.000 manoscritti. È autrice di numerose pubblicazioni tra volumi, saggi e articoli scientifici, in italiano e in inglese. È stata Consigliere di Amministrazione dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (Invalsi).

Fabio Bocci

Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Coordina il CdL in Scienze della Formazione Primaria, dirige il Corso di Specializzazione per il sostegno ed è responsabile del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale. Socio fondatore della SIPeS, è anche socio di altre società pedagogiche (SIPED, SIRD, SIREM, MED). Esponente dei *Disability Studies Italy*, ha focalizzato i temi di ricerca sulle questioni epistemologiche della Pedagogia Speciale, sulla formazione degli insegnanti, sulla storia dell'educazione dei disabili, sulle rappresentazioni sociali della disabilità e della diversità e sulla creatività. È autore di oltre 200 pubblicazioni tra volumi, saggi e articoli su riviste.

Maria Buccolo

Dottore di ricerca in Progettazione e Valutazione dei processi formativi e docente a contratto di Didattica Generale e DSA presso il CDL in Scienze

della Formazione Primaria, Università La Sapienza di Roma, già docente di discipline pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Coordina le attività didattiche del Master di Pedagogia Teatrale presso l'Istituto Nazionale di Pedagogia Familiare di Roma. È formatrice e consulente all'interno di diverse organizzazioni sia pubbliche che private e tiene corsi di formazione e aggiornamento per docenti di ogni ordine e grado di scuola sul tema della gestione delle emozioni.

Ines Guerini

Dottore di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa. Attualmente è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, dove conduce una ricerca nell'ambito della formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Presso il medesimo Dipartimento è cultrice della materia per l'insegnamento di Pedagogia e Disability Studies. I suoi interessi di ricerca vertono sui processi inclusivi a scuola (e nella società), sulla formazione docenti e sui meccanismi di disabilitazione. È autrice di diverse pubblicazioni inerenti tali ambiti di ricerca.

Viviana La Rosa

Professore associato di Pedagogia generale e sociale e coordinatrice del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi "Kore" di Enna, dove ricopre l'insegnamento di Letteratura per l'infanzia e Storia della scuola primaria e dell'infanzia. Conduce i propri interessi di ricerca intorno ai modelli neopiagetiani della formazione, alla pedagogia della lettura e della narrazione, all'orientamento come pratica educativa.

Teresa Savoia

Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, dove è anche cultrice della materia per l'insegnamento di Pedagogia sperimentale. È, inoltre, docente di ruolo di lingua e cultura inglese presso la Scuola Secondaria. Ha conseguito un dottorato europeo in Innovazione e valutazione dei sistemi educativi presso l'École doctorale Internationale, con sede presso l'Università Roma Tre, in cotutela con l'Università di Paris Ouest, Nanterre, La Défense. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la scrittura a mano e la scrittura nella lingua straniera, per i quali segue e collabora alle sperimentazioni condotte in alcune scuole italiane dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università Roma Tre.

Alessia Scarinci

Ricercatrice in Didattica generale e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi Aldo Moro di Bari. Ha condotto studi sulle tecnologie dell'istruzione e sull'innovazione didattica, in particolare nel contesto dell'educazione alla sostenibilità. Collabora attivamente con il consorzio EDUOPEN e con il centro di ricerca GREAV dell'Università di Barcellona, dove ha trascorso periodi di formazione e ricerca.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

L'ARTE DI SCRIVERE

Parlare di scrittura può sembrare banale: l'atto di scrivere è parte di noi e della nostra cultura. È così scontato che difficilmente ci si rende conto del potere straordinario che la scrittura conferisce a chi la possiede. E ancora, è così scontato che non lo si considera una *tecnologia*. È semplicemente *scrivere*, qualcosa che tutti sappiamo fare perché l'apprendimento della scrittura è una tappa obbligata del nostro percorso di istruzione formale.

Perché, allora, un libro sulla scrittura? Sicuramente per riaffermarne l'importanza e la polivalenza. All'interno del volume, infatti, il tema *scrittura* è presentato da prospettive differenti ma interagenti. Ogni autore ne mette in luce una potenzialità: dal potenziamento delle capacità linguistiche, cognitive e del pensiero critico alla scrittura in *lingua facile* per favorire i processi di inclusione; dalla scrittura manuale in L2 a vantaggio non solo dell'apprendimento della lingua straniera, ma anche del miglioramento della lingua madre, alla dimensione narrativa della scrittura che guida la costruzione di processi identitari; dalla scrittura come mediatore per la promozione della creatività alla scrittura di ultima generazione, quella digitale.

Un volume, in sintesi, che vuole offrirsi come un'opportunità di confrontarsi con il *tema* della scrittura in modo multiprospettico. Per questa ragione il lettore, nella frequentazione del testo, può anche prediligere itinerari non lineari, lasciandosi guidare (come d'altronde è giusto che sia) dai propri interessi di studio, ricerca, approfondimento.

Cinzia Angelini è professore associato di Pedagogia sperimentale e di Pedagogia sperimentale. Modelli e procedure per l'educazione degli adulti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. È responsabile del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS), all'interno del quale è stata avviata nel 2014 la linea di ricerca *Nulla dies sine linea* sullo sviluppo delle capacità di scrittura nei bambini. È autrice di numerose pubblicazioni tra volumi, saggi e articoli scientifici, in italiano e in inglese.

Fabio Bocci è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Coordina il CdL in Scienze della Formazione Primaria, dirige il Corso di Specializzazione per il sostegno ed è responsabile del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale. È autore di oltre 200 pubblicazioni tra volumi, saggi e articoli su riviste.