

Educare a scrivere

Percorsi di scrittura digitale epistemica
nelle scuole di ogni ordine e grado

A cura di Alessandra Anichini e Alberto Parola



**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

Percorsi di ricerca

COLLANA DIRETTA DA **RENATO GRIMALDI**

Comitato scientifico: Roberto Albera – Dipartimento di Scienze Chirurgiche (Torino), Marco Cantamessa – Dipartimento di Ingegneria Gestionale e della Produzione (Torino), Elena Cattelino – Università della Valle d'Aosta, Marco Devecchi – Dipartimento di Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari (Torino), Vincenzo Lombardo – Dipartimento di Informatica (Torino), Sergio Margarita – Dipartimento di Management (Torino), Witold Misiuda-Rewera – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin), Silvano Montaldo – Dipartimento di Studi Storici (Torino), Giovanni Onore – Departamento de Biología (Quito), José Emilio Palomero Pescador – Universidad de Zaragoza, Maria Margherita Satta – Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione (Sassari), Roberto Trinchero – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Christopher Weiss – New York University

Le scienze umane e le scienze naturali sono destinate a cooperare nonostante la frattura cognitiva esistente. Questa collana, che nasce con il coinvolgimento di studiosi dei due campi, vede nella ricerca e nell'uso delle nuove tecnologie il luogo sia fisico sia concettuale per la creazione di un insieme di modelli di relazioni di riferimento per la costruzione di teorie e per l'orientamento di scelte rilevanti in campo politico, economico, industriale, tecnologico, sanitario, educativo, ambientale, storico, sociale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.



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: [Pubblica con noi](#)

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.

Educare a scrivere

Percorsi di scrittura digitale epistemica
nelle scuole di ogni ordine e grado

A cura di Alessandra Anichini e Alberto Parola



**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Isbn e-book Open Access: 9788835191834

Il volume è disponibile anche in formato cartaceo in versione commerciale.
Per maggiori informazioni consultare il sito www.francoangeli.it.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
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>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti
che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Ascoltatemi. Mi ascoltate? Nessuno mi dà retta. Parlo a quelli che, in questa classe, potrebbero essere interessati a scrivere. Voi scrivete in ogni momento della vostra vita. Scrivete perfino mentre sognate. Camminando per i corridoi di questa scuola incrociate varie persone e dentro di voi scrivete come forsennati. [...] Sognare, desiderare, fare progetti: tutto equivale a scrivere, ma la differenza fra voi e l'uomo della strada è che voi, amici miei, guardate tutto, lo imprimate nella memoria, comprendete il significato dell'insignificante e lo mettete su carta.

Franck McCourt, *Ehi prof!*

Indice

Introduzione, di <i>Alessandra Anichini, Alberto Parola</i>	pag. 9
---	--------

Parte 1 - Scenario

1. Le nuove scritture digitali tra evoluzione e involuzione, di <i>Alberto Parola</i>	» 19
2. La scrittura a scuola, di <i>Alessandra Anichini</i>	» 43
3. La scrittura del territorio, di <i>Rudi Bartolini</i>	» 66

Parte 2 - Ricerca

1. Cronistoria di un progetto. Una prospettiva di scuola per il dirigente, di <i>Gabriella Benzi</i>	» 85
2. Attraversare i gradi della scrittura, di <i>Alessandra Anichini</i>	» 97

Parte 3 - Sperimentazione.

Per un curriculum verticale di scrittura digitale

Agli esordi della scrittura

1. Quando ancora non si scrive, di <i>Ambra Coccia, Gigliola Pieroni, Fabiola Papa, Francesca Nicolai</i>	» 115
2. Narrazioni in progressione, di <i>Laura Raspino</i>	» 124

Le immagini il testo e altro ancora

- | | |
|--|----------|
| 3. Poesia visiva, di <i>Elisa Melillo</i> | pag. 132 |
| 4. Scrivere per esprimersi, di <i>Clelia Danusso</i> | » 136 |
| 5. Sonetti mutanti, di <i>Enrico Bosca</i> | » 140 |

La scrittura che si fa progetto

- | | |
|--|-------|
| 6. Narrazioni digitali e progettazione di giochi, di <i>Sarah Sibona</i> | » 146 |
| 7. Scrivere nel digitale: il progetto dei ragazzi per un portale web per le discipline di studio, di <i>Alessandra Cenci</i> | » 152 |

La scrittura che esplora

- | | |
|---|-------|
| 8. La scoperta del territorio, di <i>Livia Alesi, Tiziana Di Pinto</i> | » 161 |
| 9. Il viaggio e la scrittura, di <i>Elena Rosciani, Claudia Gambini</i> | » 165 |

Tutti i codici del mondo

- | | |
|--|-------|
| 10. Le microconferenze: il public speaking come esercizio di scrittura, di <i>Pino Suriano</i> | » 172 |
| 11. RI-PORTO RIPETTA. Progetto di Ri-generazione urbana con Mapping audiovisivo, di <i>Antonio Buldini</i> | » 180 |

Scrivere per includere

- | | |
|--|-------|
| 12. Inclusività e scritture digitali, di <i>Laura Raspino</i> | » 191 |
| 13. Le indagini del piccolo storico, di <i>Elisabetta Gambi, Camilla Rossini</i> | » 195 |
| 14. Scritture condivise, di <i>Clelia Danusso</i> | » 198 |
| 15. <i>Text-to-image AI</i> e didattica della produzione scritta: un'attività didattica sperimentale, di <i>Charlotte Kohlloffel</i> | » 201 |

Introduzione

di Alessandra Anichini, Alberto Parola

Si resta talvolta delusi leggendo volumi di grandi autori che hanno tentato di mostrare al pubblico dei lettori i risvolti della loro opera, aprendo le porte dei loro laboratori creativi, rivelando trucchi e abitudini di scrittura, offrendo suggerimenti a chi voglia cimentarsi in questa stessa arte. Si finisce per pensare che la scrittura, come l'arte in genere, non la si debba raccontare, ma solo, semplicemente, praticare, lasciando ad altri – che non siano scrittori – la possibilità di indagarla, interpretarla, stabilirne le regole.

Eppure le norme, gli espedienti rivelati possono diventare un importante strumento per leggere meglio le opere e anche per capire come, assai spesso, la regola non sia sufficiente a spiegare la forza di alcune pagine. C'è sempre uno scarto (qualcuno lo ha definito “stile” e si vedano in proposito le riflessioni di Leo Spitzer sulla letteratura) che va oltre le grammatiche e le norme e le mette in discussione, seppure queste rappresentino il punto di partenza fondamentale di ogni riflessione sulla scrittura (in quel necessario passaggio tra *langue* e *parole* avviene spesso qualcosa che è in grado di sorprenderci). Questo vale ovviamente nel caso delle scritture creative, ma anche quando trattiamo di scritture funzionali, che assolvono ad usi diversi, più strumentali, nelle attività che svolgiamo quotidianamente. Riflettere sulla scrittura non è facile e dobbiamo accettare l'esistenza di un margine di imponderabile che riguarda la testualità e che non può essere ridotta a manuali più o meno esatti di indicazioni e procedure.

Detto questo, il ruolo dell'educazione alla scrittura nei percorsi formativi degli studenti continua ad apparirci fondamentale e questo volume vuole essere un contributo al sostegno dell'idea che alla scrittura debba essere assegnato un posto di rilievo nel curriculum. Non dobbiamo rinunciare ad insegnare a scrivere, pur accettando l'idea che non sarà solo il rispetto delle regole a rendere un testo significativo (soprattutto se vorremo prendere le distanze da una scrittura standardizzata che può essere facilmente

affidata a un sistema di AI). Dovremmo anche, come educatori, accogliere un'idea di scrittura intesa nell'ampia accezione che oggi abbiamo imparato a considerare e prevede forme fino a qualche anno fa impensabili, come ad esempio i post di un blog o gli *instant messages*, le storie visive affidate a Instagram.

Scrivere è prima di tutto, per definizione, un atto intenzionale che implica, di conseguenza, l'attivazione di un pensiero e di una responsabilità soggettiva ed è per questo che insegnare a scrivere si può e si deve, a partire da un'età che potremmo definire insospettabile, quando l'alfabeto non è ancora noto, ma le parole dette compongono già testi più o meno coerenti e sono chiamate a descrivere e a raccontare il mondo come si presenta ai nostri occhi e anche come lo si immagina. Da quel momento in poi, l'educazione alla scrittura rappresenta una scommessa costante e tiene conto di una varietà testuale che si fa sempre più complessa via via che l'età degli studenti cresce e che le forme della comunicazione si complicano, come sta avvenendo nei nostri anni. Così, se da un lato le capacità espressive degli studenti variano con il passare degli anni, si moltiplicano nel frattempo i contesti di comunicazione a cui essi partecipano, all'interno di un universo mediatico variegato, seppure caratterizzato, sempre più, da strutture espressive basiche, prive, troppo spesso, di alcuna complessità retorica. E non è una contraddizione: alla molteplicità delle piattaforme per la scrittura, che potrebbe essere letta come opportunità e ricchezza, corrisponde, di fatto, un appiattimento stereotipato delle forme comunicative affidate a sistemi spesso assai simili, ad una grammatica che si riduce a poche funzioni fondamentali. È una delle minacce del nostro tempo, alla quale dobbiamo resistere, in nome di una scrittura che possa svolgere ancora un ruolo propedeutico nei confronti del pensiero, oltre che dell'espressione delle emozioni. Per scongiurare, alla fine, il rischio di una delega totale a macchine potenti, in grado di "scrivere" meglio di noi e in più breve tempo, testi chiari e articolati. Se questo avvenisse (questa delega), rinunceremmo ad esercitare la nostra capacità di pensiero, la nostra competenza critica. Rinunceremmo forse, anche a quella meravigliosa prerogativa di progettare e "scrivere" la terra in cui abitiamo, i territori, gli spazi, consapevoli di un ruolo attivo, di una responsabilità soggettiva e sociale.

Sostenuti da queste convinzioni, abbiamo immaginato un lavoro sulla scrittura, su una scrittura *sui generis* come quella che è stata definita "digitale", ma che ormai possiamo chiamare semplicemente "scrittura" senza nessun aggettivo a connotarla. Una scrittura che consideri le diverse forme comunicative, le connessioni trans e intermediali, così come la combinazione di più codici espressivi, dall'alfabeto alle immagini fisse, all'audio e alle animazioni. Una scrittura, soprattutto, che tenga conto di

due fondamentali assiomi: 1. l'essere il risultato di una spinta espressiva e/o comunicativa che ha fatto tesoro di un'esperienza e la vuole raccontare, documentare, discutere; 2. porsi come strumento cognitivo, nella misura in cui riflette su se stessa e aiuta chi la pratica a prendere le distanze dall'esperienza stessa, invitando ad una sorta di ripiegamento, in un tempo lento di elaborazione e pensiero. Sulla scorta di questi due irrinunciabili assunti, abbiamo provato a delineare percorsi di educazione alla scrittura che a partire dall'infanzia giungono fino alla secondaria di secondo grado, in verticale, come si dice, con un'attenzione alle specifiche, ma con lo stesso approccio che sarà ampiamente descritto e raccontato in questo volume attraverso le esperienze vissute dalle classi durante tre anni di lavoro nel progetto "Scritture epistemiche". L'intento non è quello di elaborare e consegnare tecniche da sperimentare o procedure da seguire, quanto di suscitare nei docenti (e dove è possibile anche negli studenti) la consapevolezza del "potere" della scrittura in quanto "tecnologia" nata per esprimere, comunicare, riflettere, capire. Ciò sarà fatto valorizzando il contributo di colleghi che hanno scelto di dedicare a questa attività una parte importante del loro tempo scolastico.

Ma andiamo con ordine... Il percorso di ricerca che farà da sfondo alle riflessioni presenti in questo volume, si colloca nell'ambito di un progetto promosso da INDIRE in collaborazione con l'Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione e Cinedumedia – Centro Interdipartimentale di Ricerca per il Cinema, l'Educazione e i Nuovi media – e l'IC Govone di Govone, in provincia di Cuneo, Istituto capofila del progetto "Curricoli digitali", attivato a seguito della vincita dell'Avviso pubblico n. 11080 del 2016. Oltre all'Istituto capofila, hanno preso parte alla ricerca l'IC "Baccio da Montelupo" di Montelupo Fiorentino (FI) e l'IC "Solari" di Loreto (AN). Nel capitolo scritto da Gabriella Benzi, allora dirigente dell'IC Govone, troverete descritte le fasi di questa azione che ha impegnato docenti e ricercatori per tre anni consecutivi. L'IC Govone collaborava da tempo con INDIRE nell'ambito di una delle Idee di Avanguardie Educative (CDD Integrazione Libri di Testo). Il 2020 fu l'anno di avvio del progetto "Curricoli digitali. Antologie 2.0". In seno a questa complessa azione che vedeva coinvolte numerose scuole, ci ritagliammo uno spazio, provando a proporre una declinazione dell'idea di curricolo digitale virata sul tema della scrittura come attività in grado di riassumere alcune delle competenze e delle conoscenze oggi richieste ad uno studente per svolgere il suo compito di cittadino "digitalmente" attivo. Attorno alla scrittura digitale ruotano, infatti, una serie di riflessioni e di attività che coinvolgono la creatività dei soggetti, la loro capacità di confrontarsi con la comunicazione (in Rete e non), questioni inerenti alla privacy e al copy-

right, come alla trasposizione mediale e alle sinergie espressive concesse dai nuovi supporti. Occuparsi di scrittura digitale significa, quindi, nella sostanza, occuparsi di educazione ai media, affrontando anche la complessa tematica del rapporto tra scrittura soggettiva e scrittura di gruppo, tra scritture invisibili e comportamenti.

Alla base della nostra ricerca vi era l'obiettivo principale di scongiurare una credenza diffusa che proponeva nuove generazioni di "nativi digitali", naturalmente predisposti all'utilizzo dei nuovi strumenti, in guerra contro una scuola ed una cultura retrograda, ancorata a vecchi modelli analogici. L'idea che sostenevamo, in accordo con la teoria medio-educativa più avanzata (si vedano i lavori di David Buckingham e di Sonia Livingstone) era legata piuttosto alla necessità di immaginare percorsi formativi che mettessero gli studenti in grado di approcciarsi alle tecnologie e ai nuovi linguaggi secondo una prospettiva critica, come utenti consapevoli e creativi di nuove testualità. Sebbene il ricorso a device digitali fosse un importante incentivo alla motivazione, i nativi digitali non ci apparivano, di fatto, così scaltriti nei confronti di una tecnologia in evoluzione costante, orientata a ridurre progressivamente la distanza tra strumenti e prodotti, nella direzione di una immediatezza d'uso prima inimmaginabile. A parere di molti dei docenti che hanno preso parte al progetto, gli studenti presentavano timori e incertezze, lacune conoscitive in questo ambito, una tendenza a trascurare i dettagli, a non cogliere la complessità di una comunicazione; rifuggivano istintivamente la cura nella produzione dei testi. Nei loro confronti, gli adulti potevano svolgere ancora il ruolo centrale di "educatori al linguaggio", soprattutto se si vestivano dell'umiltà necessaria per apprendere, loro stessi, qualcosa a proposito dei nuovi media. Nella scuola, del resto, l'educazione alla scrittura è trascurata e non lo è meno in rapporto ai nuovi strumenti, oggi a disposizione. Il percorso di formazione al digitale è stato ed è arduo, disseminato di progetti ministeriali, di iniziative pensate e volute dalle scuole stesse, di una fondamentale diffidenza, da parte dei docenti (almeno fino agli anni della pandemia che hanno mutato in parte il rapporto con i nuovi strumenti). L'introduzione del digitale nella scuola è difficile da sostenere se non si rivede il rapporto tra vecchi e nuovi strumenti, se l'uso delle nuove tecnologie non diventa parte costitutiva di percorsi formativi legati alla didattica disciplinare e in particolare all'educazione alla scrittura, poiché il digitale è ormai parte costitutiva della nostra esperienza di produttori di testi e della nostra formazione. L'avvento del digitale ha modificato il nostro rapporto con la scrittura così come con la lettura. Come può la scuola non tenerne conto? Soprattutto oggi che i sistemi di intelligenza artificiale tendono a subentrare nelle nostre pratiche scritte sostituendosi a noi. Qualcosa deve essere fatto per educare i gio-

vani studenti alla scrittura, sia essa digitale che non. È così che, partendo dall'assunto che la scrittura è un potente strumento del pensiero, sosteniamo la necessità di praticarla nella scuola perché rappresenti un'occasione per maturare negli studenti spirito critico e consapevolezza. Alla base della nostra ricerca vi è l'ipotesi che la pratica diffusa di una scrittura (digitale), intesa nell'ampia accezione che le abbiamo assegnato, possa incidere in senso positivo sugli apprendimenti degli studenti, soprattutto attraverso percorsi che valorizzino da un lato le loro capacità espressive e comunicative e dall'altro favoriscano la riflessione sui processi creativi, in direzione dello sviluppo di una competenza metacognitiva. La scelta non sta tanto nell'alternativa tra lo scrivere fine a se stesso e una scrittura sempre rigorosamente progettata, bensì nella capacità di intercettare quel territorio mentale intermedio, che consente a ciascun allievo di alternare consapevolmente scritture differenti e atteggiamenti adeguati che le accompagnano di volta in volta.

Per mettere in atto tutto questo, c'è da affrontare anche la questione annosa del rapporto tra curriculum istituzionale e progetti, nel momento in cui si prefigura una scuola dove i progetti non possono considerarsi qualcosa di avulso dalle attività ordinarie, ma devono coinvolgere le discipline, in una prospettiva inter e transdisciplinare. Per gli studenti, l'alfabetizzazione alla scrittura mediale, e più in generale la *media literacy*, richiede interventi didattici su piani molto differenti e in svariati contesti espressivi, ma sempre legati agli apprendimenti previsti dal curriculum. Nel nostro caso la sperimentazione si è legata profondamente ai percorsi di educazione linguistica, anche là dove hanno coinvolto altre discipline come la matematica, la storia o la geografia, o abbia interessato studenti piccolissimi.

Il nostro percorso di ricerca/azione ha coinvolto diversi attori, Scuola/Università/INDIRE, chiamati a collaborare attorno ad una riflessione e ad una sperimentazione sul campo. Dopo una fase iniziale di condivisione del quadro teorico e degli strumenti (con interventi di formazione sui temi della "scrittura digitale", della narrazione, della produzione video, delle strategie di progettazione e produzione testuale e dei processi di apprendimento ad esse connessi), si è proceduto alla progettazione di percorsi didattici. La sperimentazione all'interno delle classi è stata oggetto di osservazione e di riflessione da parte del gruppo dei ricercatori e degli stessi docenti coinvolti. Durante il primo anno, che ha coinciso con il periodo pandemico (anno 2020), in considerazione della particolare situazione delle scuole, dei tempi ridotti e del numero delle classi, obiettivo della ricerca è stato soprattutto quello di avviare un lavoro di riflessione che coinvolgesse quanto più possibile i docenti. Attraverso incontri, interviste e focus group, abbiamo indagato il loro rapporto con la didattica della scrittura. Ispirandosi al la-

voro di Bereiter e Scardamalia, abbiamo proposto ai docenti una riflessione su quattro gradi della scrittura, passaggi quasi obbligati, compresenti e connessi, oltre che ricorsivi. Partendo da un ipotetico livello 0 abbiamo immaginato una sorta di scala che comprendesse diversi aspetti: abbiamo così parlato di scrittura 1. spontanea, 2. strutturata, 3. prospettica e 4. critico/epistemica. Il primo grado, quello della “scrittura spontanea”, fa riferimento a una tipologia espressiva senza regole stringenti, creativa e sostanzialmente libera da vincoli etici e valoriali o riferibile a destinatari specifici: sul web possiamo riscontrarne una grande quantità di esempi sia sotto forma di scrittura manuale/verbale “digitata”, sia nel senso più ampio di multimedialità (commenti sui social e uso di emoji, podcast, video estemporanei, creazioni istintive tramite Instagram e così via). Tale livello può essere assimilabile a una sorta di sperimentalità in attesa di essere educata.

Il secondo grado, quello della “scrittura strutturata”, è assimilabile alla conquista di una grammatica dello scrivere e di una sintassi, di semplici regole per impostare messaggi diretti a destinatari più o meno reali. In questo caso, parliamo di una struttura che, nel tempo, solo in parte è stata sviluppata a dovere a causa del fatto che l’insegnamento scolastico è tuttora notevolmente orientato alla scrittura manuale e al logos, per così dire, tradizionale.

Il terzo grado, della “scrittura prospettica”, consente a un soggetto di affrancarsi (non per sempre) da una modalità di scrittura egocentrica per aprirsi a una relazione significativa con il destinatario del messaggio, imparando a muoversi dinamicamente su una linea che gli permette di attivare un processo di distanziamento e avvicinamento continuo dal e al testo prodotto.

L’ultimo grado, la “scrittura critica/epistemica”, rappresenta la possibilità di mettere in campo valori e punti di vista dell’altro, un salto di consapevolezza che fa un uso notevole delle capacità metacognitive e consente al soggetto di raggiungere un traguardo i cui contenuti sono rappresentati dall’autonomia di espressione e giudizio e dalla responsabilità etica nei confronti dei propri lettori. Esso delinea un importante punto di arrivo per ciascun allievo, ma anche l’inizio verso un percorso di perfezionamento continuo di una scrittura usata come conoscenza di sé, dell’altro e del mondo, quest’ultimo inteso come sistema complesso di soggetti, oggetti e ambienti di vita. Il termine epistemico ci sembra essere adeguato, anzi ci pare possa rinforzarsi ulteriormente rispetto all’utilizzo che gli autori ne fanno all’interno del loro modello. La scrittura è produzione, ma anche e soprattutto specchio della crescita cognitiva, emotiva ed empatica del soggetto. Il concetto di empatia, a sua volta, si potenzia e si irrobustisce proprio perché stringe un patto ancora più grande con la moltitudine delle scritture,

espandendo le sue possibilità e il suo significato. La sequenza indicata può essere considerata “progressiva” e non solo “cumulativa”, proprio perché potrebbe, talvolta, risultare possibile raggiungere il livello epistemico, ad esempio, senza per forza aver completato il livello strutturato.

Attraversare i livelli proposti rappresenta l’obiettivo dei percorsi educativi progettati dai docenti e realizzati nelle classi, che si sono focalizzati sui processi di sviluppo e produzione di scritture medialità individuali e di gruppo. I percorsi potevano avere come oggetto una serie molteplice di forme testuali, che andavano da scritture di tipo più soggettivo, espressive, fino a scritture sbilanciate sulle funzioni informative o argomentative. Ai gradi sopra proposti, dunque, si sono intrecciate categorie testuali, ricavate in parte dalla vecchia definizione jakobsoniana, riletta e semplificata all’occorrenza. Pur nella loro compresenza e intreccio continui, infatti, le forme testuali praticate nella scuola rispondono ad una serie di funzioni che potremo così schematizzare: 1. la prima che potremmo definire “fatica” riguarda i testi utilizzati per comunicare in maniera immediata, in una conversazione quasi dialogica, quotidiana; 2. la seconda emotiva/poetica è legata all’espressione dei propri stati d’animo, con un focus sul soggetto scrivente; 3. la terza, definita “conativa”, riguarda una testualità tesa a persuadere gli altri e quindi con un’attenzione precipua sul destinatario; 4. la quarta, “referenziale” è centrata invece sull’oggetto, sul tema trattato (così è ogni scrittura argomentativa e documentaria).

	<i>Fatica</i>	<i>Poetica</i>	<i>Conativa</i>	<i>Referenziale</i>
Spontanea				
Strutturata				
Prospettica				
Critico/Epistemica				

L’intreccio delle tipologie e dei gradi della scrittura indica già una possibile direzione delle attività da portare avanti nella scuola, in relazione ai temi affrontati dal curriculum e alle competenze che si intende sviluppare negli alunni.

Le attività svolte hanno compreso così una serie molteplice di “scritture” e hanno previsto percorsi di produzione e sviluppo dei testi, con un’attenzione agli aspetti che vanno dalla spontaneità fino alla progettazione, al controllo, alla revisione e alla riflessione sui processi messi in atto. L’uso della “sceneggiatura” o di altre scritture di servizio e di progettazione è stata il cuore delle attività ed è stata proposta agli studenti di varie età come strumento per “anticipare” lo sviluppo dei testi e per esercitare la creatività.

Il Gruppo di lavoro è costituito da Alberto Parola, docente di Pedagogia sperimentale presso il dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e di Metodologia della Ricerca Educativa e Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento. Co-Direttore della rivista scientifica e della collana Media education: studi, ricerche, buone pratiche e Presidente di CinEduMedia, Centro Interdipartimentale di Ricerca per il Cinema, l'Educazione e i Media dell'Università di Torino, Alessandra Anichini, Rudi Bartolini, Francesca Pestellini, ricercatori INDIRE, docenti dell'IC Govone (CN): 2 classi 4^a primaria, 2 classi 2^a secondaria di primo grado. Si è arricchito negli anni seguenti della presenza di un ricercatore INDIRE (Andrea Nardi), di Charlotte Kohlloffel, dottoranda dell'Università di Torino, e di docenti di altre scuole tra cui la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado dell'IC Solari di Loreto, la secondaria di primo grado dell'IC Baccio da Montelupo di Montelupo Fiorentino. Durante il terzo anno abbiamo continuato l'attività con le scuole con un altro progetto "Visivamente", promosso dall'Istituto Centrale dei Beni sonori e audiovisivi e che ha visto la collaborazione di Antonio Buldini e di altri docenti che hanno accettato di portare avanti sperimentazioni significative.

In questo volume troverete, quindi, le riflessioni scaturite da tre anni di ricerca, narrate dai protagonisti, ricercatori e docenti che hanno lavorato a stretto fianco sostenuti dalle dirigenti. Vorremmo ringraziarli tutti:

Ambra Coccia, Gigliola Pieroni, Maria Tiziana Di Pinto, Fabiola Papa, Francesca Nicolai, Elisabetta Gambi, Camilla Rossini, Elena Rosciani, Lucia Filipponi, Clelia Danusso, Silvia Alesi, Daniela Pavarino, Alessandra Cenci, Elvira Rocco, Enrico Bosca, Sarah Sibona, Elisa Melillo, Laura Raspino, Serena Bergaglio, Barbara Bertone, Isabella Petrelli, Paola Traferro.

Un ringraziamento particolare va ai dirigenti delle scuole in questione che hanno consentito lo svolgimento di queste attività: a Gabriella Benzi, Annunziata Iacolare, Luigia Romagnoli, Maddalena Scafarto e Giovanna Tarantino.

Parte 1

Scenario

1. Le nuove scritture digitali tra evoluzione e involuzione

di *Alberto Parola*

1.1. Dalle scritture medialità alle scritture epistemiche

Questo contributo in volume è figlio di un libro nato nel 2017 dal titolo *Scritture medialità* (Parola, Denicolai, 2017). Il testo, negli anni successivi, ha aperto alcuni varchi allo scopo di analizzare a fondo le nuove modalità di scrittura sulla base di legami transdisciplinari, tra cui la *media education*, la semiotica, le forme narrative e il buon uso delle tecnologie dell'apprendimento orientate verso il mondo social. La reputazione del/nel web, nel tempo, ha perso una buona dose di stima e, infatti, se ne parla sempre più spesso in riferimento all'accezione negativa. Come già suggerito dalla comunità web, non occorre più decidere di sostare nella parte di luce (es. attività proattive) o quella di ombra (es. le *challenges*), ma osservare attentamente ciò che accade ogni giorno, allo scopo di incamerare elementi di novità per prepararci ad entrare e approcciare il mondo immersivo, che cambierà ulteriormente i nostri comportamenti e le scelte splittate tra natura e digitale. L'intelligenza artificiale, attraverso le chat GPT (Generative Pretrained Transformer), ci ha già suggerito nuove condizioni, equilibri, prassi e modalità del nostro vivere quotidiano. Noi tratteremo, prima di tutto, le possibilità legate alle nuove scritture (pensando oltremodo di facilitare i molti ragazzi che, in questa epoca, trovano disagi ad ampio spettro) tramite un'idea di scrittura inclusiva e creativa.

In seconda istanza, andremo a sondare le nuove *affordances* che si palesano ogni giorno davanti ai nostri schermi e ai nostri contesti di vita, attraverso il metodo del bricolage e delle analisi minuziose legate alle immagini. Si tratta di una attività creativa che, tuttavia, deve essere arginata per essere controllata. Senza controllo, è impossibile pensare grammatiche e sintassi solide ed efficaci.

In terza istanza cominceremo a riconoscere le procedure, gli schemi e le liste molto significative di Demetrio (2008), allo scopo di entrare nelle emozioni della scrittura clinica (sia nel senso negativo, che generativo), quindi considerata come farmaco, ma anche come opportunità. Questo terzo baluardo è fondamentale poiché nei social occorre costruire un metodo pregnante per l'osservazione del malessere di molti adulti e ragazzi, allo scopo di “vedere” ciò che accade veramente mentre si scrive o si vede scrivere. Tuttavia, gli schermi, a questo punto, diventano un veicolo utile e, allo stesso tempo, una pietra d'inciampo.

Demetrio indica che:

Le pratiche di scrittura personale – di questo sono ormai convinto e non sono il solo – tanto più se stimolate, incoraggiate e assistite, costituiscono una possibilità assolutamente soggettiva di reazione alle forze oscure della depressione, della sfiducia in se stessi, dello smarrimento più devastante. Sono una risposta – pur nel mantenimento prezioso dei legami – alla solitudine di chi soffre: quale ne sia la causa. Da centinaia di anni, scrittori famosi o sconosciuti, le cui testimonianze epistolari, diaristiche, poetiche ci siano comunque giunte, testimoniano quanto lo scrivere per passione, per mestiere, per reazione alle traversie di ogni sorta, possa aiutare a oltrepassare queste congiunture o possa rappresentare una “medicina” inusuale della quale non si può più fare a meno. Coloro che senza maestri, talvolta già negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, scoprono il potere lenitivo, balsamico, auto-curativo dello scrivere (talvolta da alcuni – come diremo – oggi ritenuto fin terapeutico), trovano pertanto nelle attività programmate di autoformazione alla scrittura di sé la riprova di queste loro precedenti scoperte (p. IX).

Inoltre: “La scrittura è prolungamento del desiderio di esistere, di sentirsi esistere oltre ogni possibile interlocutore” (ivi, p. 4), un’“avventura” del pensiero individuale” (ivi, p. 8). E ancora “Il quotidiano esercizio introspettivo è circolare” (ivi, p. 25). Nel caso del diario, si scrive quando si avrebbe bisogno di parlare; per lasciare un'immagine di noi stessi diversa da quella che altri hanno di noi; per far emergere i lati sconosciuti di sé; per vivere una solitudine sopportabile; perché si ha paura di parlare; si scrive per sopportare l'angoscia; si scrive per darsi coraggio e, infine, per ritrovarsi rileggendosi (ivi, p. 27). Sappiamo tuttavia, che, da circa trent'anni, le scritture si sono fuse e aggrovigliate reciprocamente (pensiamo a una poesia scritta su un social e, invece, un riassunto ricco di strafalcioni scritto a mano) ciò per dire che il “digitale” e il “naturale” restano neutri, mentre neutra non è la scelta di chi scrive. La circolarità è fondamentale in qualsiasi contesto, clinico o scolastico che sia, e consente allo scrittore di riprendere ciò che ha tralasciato per recuperarlo in altre situazioni, che sia un adulto, o un allievo di otto anni, dodici, oppure diciotto. Il recupero

è inizialmente un problema, richiede un lavoro assiduo di cernita attenta. Le scritture digitali che convivono con noi da circa trent'anni, sono ormai, perlopiù sparite dai radar della nostra coscienza, nonostante la tecnologia possa aiutarci tramite i motori di ricerca. Tuttavia, "Chi scrive è più attento a quanto gli è accaduto di vivere in precedenza, si sforza di ricordare con più accanimento memorialistico; trova nella scrittura un'occasione per vivere una doppia esistenza (la reale e l'illusoria, pur essendo questa una finzione che trae dalla vita alimento)" (ivi, p. 65).

La doppia esistenza diventa elemento fondamentale grazie al concetto di avatar, di doppia o multipla identità, anche indicato come "gemello digitale". Il doppio naturale e quello digitale, tuttavia, rappresentano due modalità di essere al mondo, anche se nel tempo diventano ibride. Quando si scrive con la penna, l'elemento oculo-manuale è in sintonia con il nostro cervello, mentre in altre situazioni vediamo che la scrittura comincia ad esondare perdendo il senso di quel legame che rischia di spezzarsi facilmente.

La coordinazione oculo-manuale è la capacità di integrare la percezione visiva (il processo di elaborazione delle informazioni provenienti dal mondo esterno attraverso gli occhi ed elaborate a livello cerebrale) e l'azione delle mani, allo scopo di compiere azioni diversificate, quindi una serie di abilità cognitive che dovrebbero guidare i movimenti della mano, in base a stimoli visivi e feedback dati all'interno di un determinato contesto. Lo sviluppo di questo tipo di coordinazione occhio-mano è particolarmente decisivo per il normale sviluppo di bambini e ragazzi allo scopo di apprendere al meglio. Nell'era digitale è sempre più difficile "scrivere bene", sia a livello calligrafico che grammaticale. In tal senso, occorrerebbe dosare le due modalità, quella legata alla penna o matita e quella connessa alla tastiera o al tatto. La scrittura "oculo-manuale" resta sulla carta, è visibile, si può trasformare in disegno e così via. Nel digitale scopriamo che scriviamo molto di più, un numero di parole più elevato rispetto alla carta, numero che compare e scompare velocemente. Quanti di noi scrivono tramite i social grandi quantità di parole attraverso il pc (es. word), social (es. instagram) e app tipo WhatsApp? Se dovessimo fare un conteggio complessivo delle nostre forme di scrittura giornaliero (poniamo 10 pagine) che poi diventa settimanale (70 pagine), mensile (280 pagine) ed annuale, scopriremmo di aver prodotto almeno una decina di tomi da mille pagine (nel senso figurato). Tutto ciò accade giornalmente. Ma quante informazioni riusciamo ad incamerare e ricordare? Chi tra noi recupera un messaggio social di un mese fa? Come si possono gestire queste modalità? Dovremmo fare dei copia-e-incolla. Chi li riusa? Ora, tutti questi ragionamenti hanno a che fare anche con altre questioni: ad esempio il problema

della cancellazione, che cancellazione non è, visto che i grandi cloud e gli enormi archivi delle grandi multinazionali del web li gestiscono allo scopo di categorizzare i nostri profili per poter gestire le nostre condotte.

In tal senso, e per contrasto, qui sotto indichiamo una lettera interessante¹:

Ho iniziato a scrivere per necessità. Scrivevo per capire, per fermare le cose e osservarle con maggior distacco. La scrittura permette questo. (Scrivere per penetrare nella vita). E questa attività mi ha giovato enormemente. Ora induco gli altri a scrivere e a cercare di recuperare attraverso la memoria quella moltitudine di immagini che ognuno si porta addosso. (Scrivere per comunicare l'importanza di scrivere). Prima lo facevo istintivamente. Me ne vergognavo anche un po', perché reputavo il gesto di mettersi a scrivere un segno di debolezza, di lentezza a capire. (Scrivere è forma di coraggio). Invece ora ho capito che, se sono più serena, più tranquilla ma soprattutto più utile a me e agli altri, lo devo a questo gesto. E ciò che pensavo fosse un mio limite era complessità [le parentesi quadre sono dell'autore]. Ora ho più parole per dire tutto ciò. (Scrivere è arricchire la mente). Ora so che la scrittura permette di comunicare soprattutto con se stessi e questo è lo scoglio più grosso. Capiamo perché abbiamo detto quella parola oppure abbiamo fatto quella scelta. Impariamo ad analizzare e siamo più attenti non solo alle nostre emozioni e ai nostri sentimenti, ma anche a quelli degli altri perché ci riflettiamo senza più quel pudore che nasceva dal credere di essere gli unici portatori di quelle sensazioni (Scrivere è meditazione e autoriflessione). La scrittura mi ha permesso di ordinare, incasellare, definire, nominare, insomma ho cercato di capire e mettere ordine soprattutto dentro di me, sapendo che anche questo gesto è effimero, ben sapendo che tutto è sempre in movimento [scrivere è aderire al fluire dell'esistenza] (pp. 165-166).

Questa lettera ci aiuta a pensare alla scrittura (scolastica ed extrascolastica) come elemento che racchiude tutte le nostre modalità di essere al mondo: alleggerire i carichi cognitivi è oggi un farmaco necessario, che ci spinge a rallentare e a pensare retroattivamente. Lo scrittore induce gli altri a scrivere, a confrontarsi, a produrre testi (nel significato semiotico) per poi valutarli e chiedere ad altri di farlo a loro volta. Non a caso, la moltitudine d'immagini di cui sopra, introverse ed estroverse, crea le condizioni di una scelta dovuta, poiché senza immagine la scrittura perde la sua vivacità, sporca le parole pronte sul momento, quelle che arricchiscono la mente, danneggia il flow della scrittura stessa, anche in relazione alla comunicazione intima. In tal caso, si pensi anche al concetto di linguaggio interiore di Vygotskij, considerato come una fase evolutiva intermedia tra

¹ Da una lettera all'autore di *** (Archivio Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, ottobre 2006).

il discorso del soggetto, come mezzo di comunicazione con gli altri, e al contrario, il discorso per se stessi, quindi interno o interiore. Un ultimo passaggio significativo è quello del fare ordine concretamente sul foglio, oppure nello spazio interiore profondo e indelebile.

I concetti della lettera, ad esempio, “fermare le cose”, “penetrare nella vita”, “indurre a scrivere”, “recuperare attraverso la memoria moltitudine di immagini”, “comunicare con se stessi”, “mettere ordine dentro di me”, le recupereremo più avanti all’interno del testo, grazie al collegamento tra clinica e didattica.

1.2. Scrivere con le immagini

La semiotica ci indica di coinvolgere diverse modalità di scrittura, grazie al fatto che tutte possono rientrare come elementi pregnanti, leganti e creativi in diversi contesti. In tal senso, allora, ogni forma di scrittura può partecipare con le altre, grazie a un rapporto tra densità ed equilibrio, allo scopo di comunicare con me stesso, con un soggetto solo o con diversi soggetti. Come indica Demetrio: “Le immagini metaforiche svolgono una funzione interpretativa anche elementare e primitiva e in ogni caso organizzano dati dell’esperienza in una sintesi efficace e suggestiva, che ha il grande pregio da un lato di essere facilmente comprensibile, dall’altro di introdurre elementi che aggiungono problematicità a quanto esposto nelle consuete forme narrative di carattere descrittivo e non figurale” (ivi, p. 170). In tal senso, portiamo un esempio particolarmente interessante toccando le corde del linguaggio cinematografico andando a recuperare la trama del film “La corrispondenza” di Giuseppe Tornatore (in questo caso utilizzando banalmente Wikipedia, la pagina wiki del film²), attraverso le interpretazioni degli esperti.

Amy Ryan è una giovane studentessa universitaria di astrofisica, fuori corso ormai di qualche anno. Fa anche la stuntwoman, girando scene pericolose per il cinema e la televisione. Amy ha una relazione con il professor Edward Phoerum, che però è sostanzialmente basata su quotidiani messaggi sul cellulare ed eterne videochiamate su Skype, visto che l’uomo vive ad Edimburgo. I due si vedono solo a cadenza regolare di mesi, nei soggiorni trascorsi a Borgo Ventoso dove lui ha una seconda casa, o in occasione di conferenze o altri appuntamenti. Uno dei loro appuntamenti avrebbe dovuto essere a un convegno di astrofisica nell’ateneo di Amy, ma Ed la avverte che non riuscirà ad essere presente. Amy va

² https://it.wikipedia.org/wiki/La_corrispondenza.

ugualmente al convegno, dove scopre che il professor Phoerum, nel frattempo, è deceduto in seguito a una lunga malattia (astrocitoma). Nonostante ciò, inspiegabilmente, continuano ad arrivarle ogni giorno i suoi messaggi. Il professore ha predisposto una rete di complici ed artifici per poter ugualmente essere presente nella vita della ragazza nonostante la sua morte, un po' come le stelle che nonostante siano spente da tempo per noi sono ancora visibili, perché vediamo, a causa dell'enorme distanza che ci separa, la luce da loro emessa milioni di anni fa. Questo rapporto diventerà con il tempo sempre più surreale, mettendo a dura prova la protagonista: il comportamento di Ed, infatti, potrebbe essere visto come una bellissima prova d'amore, ma potrebbe rivelarsi una oscura maledizione e il morboso attaccamento di un uomo che rifiuta di accettare la realtà.

Per quanto riguarda Cinematographe³, Giuseppe Tornatore si cimenta in una storia che si muove su diversi binari, quello della scienza, del surrealismo e dell'amore che va addirittura oltre l'aldilà. In questo intreccio fatto di mistero e complessità, come si può interpretare il finale del film? Cosa ci vuole dire? Il finale indica una interpretazione:

Amy non sapeva assolutamente della malattia dell'amato ma ciò che lascia interdetta ed inquieta la giovane studentessa è il fatto di continuare a ricevere messaggi ed e-mails da parte di Ed. Il Professore ha pianificato tutto: il suo avvocato, amici hanno il compito di inviare messaggi, video ad Amy e consegnarle man mano dei pacchi regali ed istruzioni. Di fatto dall'aldilà Ed continuerà a tirare le fila della vita di Amy, legandola ancora di più alla sua persona in absentia e al suo ricordo. Come è da interpretare il gesto di Ed di rimanere nella vita di Amy ne "La corrispondenza?". Il gesto di Ed potrebbe essere interpretato in due modi differenti, la prima in maniera naive e romantica come un gesto d'amore infinito, di un uomo che ama questa donna al tal punto di non volerla abbandonare neanche dopo la morte, escogitando quindi un modo per restare sempre nella sua vita. Da un altro punto di vista voler controllare la vita della sua amante, rimanendo insistentemente nella sua esistenza, può essere interpretato come gesto di onnipotenza, il voler rendersi immortale sostituendosi in qualche modo ad una divinità. Lui, ormai impossibilitato a poter decidere sul suo destino, vuole ancora influenzare quello di lei, per poter continuare a vivere, anche se ancora per poco o fino a quando non capirà di dover "perdere il dono dell'eternità".

Metaforicamente, la scrittura di un regista può essere equiparabile a quella di uno studente contento di narrare eventi, emozioni e idee attraverso le innumerevoli modalità di scrittura. Se non c'è gioco nella scrittura, la matita, la penna e la tastiera aumentano di peso. Intendiamo anche immaginare che, rispetto all'aumento di alunni disgrafici, l'approccio possa esse-

³ www.cinematografo.it/film/la-corrispondenza-w4lh79cg.

re guastato dal rapporto tra cognizione ed emozioni, legate ad altri deficit che ormai conosciamo da tempo. L'armonizzazione dei processi cognitivi diventa ottimale solo se tutti i processi stessi funzionano efficacemente: percezione, attenzione, memoria (a breve termine o di lavoro, oppure a lungo termine), ragionamento, comprensione, produzione del linguaggio e immaginazione. Per fare un esempio, un/una allievo/a produce diverse forme di scrittura (tra cui, ad esempio, creare un video di classe), ma tende a dimenticare (memoria) frequentemente le sue conoscenze di base, legate dai vari passaggi "digitali" necessari per ciò che sta producendo. In tal caso, il suo problema si tramuta in complicazione e in valutazione non congrua rispetto alle sue competenze. Per ovvie ragioni, la scuola dovrebbe predisporre le prime "due settimane" nel mese di settembre (sarebbe utile sperimentarlo) allo scopo di apprendere il concetto di cognizione e metacognizione, all'interno dei livelli più bassi con attività ludiche, mentre in quelli più alti con la capacità di comprendere e gestire questi processi attraverso modalità narrative. Purtroppo, scopriamo che questa scelta potrebbe risultare fallimentare, tuttavia potrebbe trattarsi di un incipit scolastico utilissimo e giocoso che, molto probabilmente svilupperebbe e aumenterebbe le capacità di gestione del corpo e dei processi cognitivi per tutto il percorso. Se non estendiamo queste situazioni si rischiano false partenze e si finisce peggio, data la situazione ricorsiva e imbarazzante del rapporto tra conoscenze e competenze. Rispetto all'approccio di Demetrio, scopriamo che la scrittura può essere anche giocosa e soprattutto, rispetto a quanto abbiamo suggerito, anche legata al proprio sé.

Egli sostiene che:

In gamme e motivazioni diverse, tutti costoro scrivono sapendo che questo gioco è diventato vitale, che la mancanza di un foglio, di un taccuino, di un momento in cui appartarsi per scrivere un appunto da sviluppare, da donare, da leggere a qualcuno, li farebbe sentire sperduti e deprivati di un gioco ormai divenuto necessario. Se nel giocare (o per lo meno in certi giochi) cerchiamo da adulti di soddisfare un bisogno di concentrazione, di solitudine, di estraniamento, tale pulsione (come altro chiamarla?), troverà nella scrittura uno strumento elettivo (anche se certo non l'unico). Ogni gioco possiede in fondo una sua *technè*: sia questa elementare, ovvero sofisticata e complessa, a ogni modo non se ne può prescindere, si trattasse soltanto di un rituale, di un congegno, di un'abitudine introspettiva. La scrittura è tra queste: e, senza saperlo, in questo duello, duetto, dialogo, lo scrittore più dilettante intrattiene tra quanto non sa ancora che scriverà un istante dopo e le parole fluenti o centellate uscite dalla penna, una conversazione silenziosa, feconda per la sua progressiva maturazione mentale. Per la costruzione del proprio io che lo scrivere contribuirà a rendere sempre più consapevole, attento, capace. Non da oggi si dice che attraverso il gioco ci si educa, ci si allena ed esercita a impa-

rare a vivere, per cui, associato alla scrittura, tale connubio è capace di generare processi impensabili a livello di costruzione, ricostruzione, sviluppo della nostra identità senza limiti d'età. Se il gioco concorre alla produzione dei processi identitari individuali, anche lo scrivere non è da meno. Questa coppia indissolubile, se coltivata, ci rinnova e ci rende fedeli alla nostra storia, poiché giocando raccontiamo chi siamo, scegliendo un gioco piuttosto che un altro ci riveliamo e scrivendo, parimenti, lasciamo dietro di noi segni inequivocabili della nostra soggettività più autentica. Inoltre, nello scrivere, come in ogni tipo di gioco, regole reali (in questo caso, saper avvalersi di questa tecnica) e immaginarie (inventare irrealtà e mondi possibili) costituiscono l'esito di un processo che si interrompe soltanto quando qualcuno ci invita o ci obbliga a risvegliarci (ivi, pp. 175-176).

È proprio questo, tra gli altri, l'ultimo concetto che racchiude in poco spazio la capacità di suggerire mondi possibili e un risveglio legato all'attenzione di situazioni che, nel tempo, non riusciamo più a generare e interpretare. Il desiderio di "correre" (per raggiungere una meta) è il contrario della necessità di rallentare, frenare e ripartire. Invece, all'opposto, il desiderio di correre per migliorare le performance del corpo degli allievi diventa la capacità di agire ricorsivamente e comunitariamente.

Infine, in relazione al digitale:

Non c'è da stupirsi di conseguenza che i sociologi dei media [e non solo] stiano seguendo con grande interesse la riappropriazione in atto della scrittura a livello di massa, e non solo nel mondo dei giovani e giovanissimi, grazie all'adozione delle nuove tecnologie digitali e portatili. Si gioca scrivendosi lettere pur sgrammaticate al computer, si gioca inviandosi messaggi e attendendo risposte poetiche pur epigrammatiche, si gioca scrivendo didascalie sovrainpresse sui reportage di immagini video filmate da uno stesso cellulare, che può connettersi in rete per raggiungere altre e altre scritture dettate dal momento, dall'istante emotivamente forte, dal bisogno di offrire messaggi e di riceverli non per via orale. Si gioca cercando corrispondenti in ogni parte del mondo disposti a scambiare impressioni, ricordi, emozioni (ivi, p. 181).

E ancora: "[La scrittura] ci fornisce qualche regola ben accetta per fare di ciò esperienza (la scrittura è come ogni gioco dotato di regole che reinventa a partire da poche norme essenziali che producono testi dotati di senso, bellezza, poesia, trama, ecc.)" (ivi, p. 182). Relativamente allo scrivere autobiografico, potremmo ritenere del primo tipo le pulsioni che inducono a scrivere in quanto si ravvisa nell'attrazione per carta e penna la concretizzazione di un desiderio di natura⁴.

⁴ Non tutte le categorie indicate da Demetrio sono per noi utili: nel testo le ultime due, infatti, dipanatrice e riaggrorigliatrice, non compaiono.

1.3. Accostamenti e fusioni

Qui di seguito cerchiamo di dare voce alle scritture tradizionali e a quelle digitali.

Tab. 1 - Le categorie di Demetrio. Le apparizioni fauste e benigne (204-205)

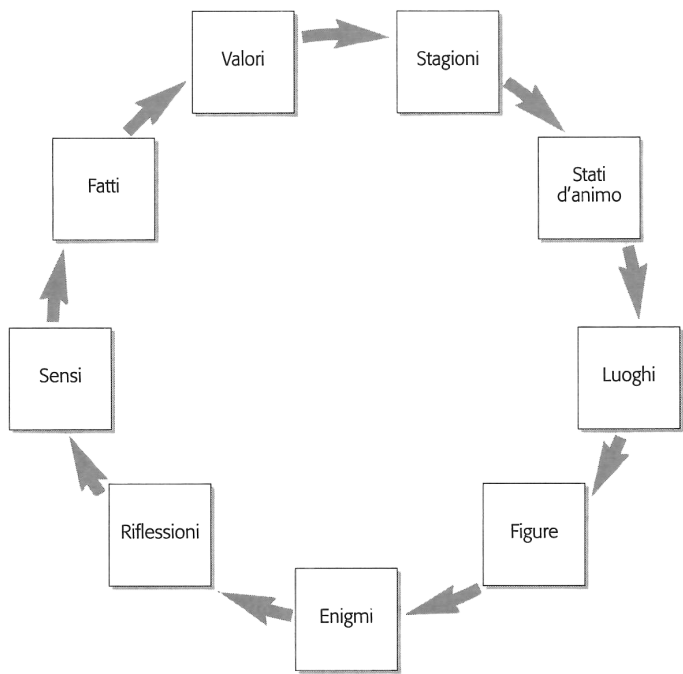
<i>Tipo di scrittura</i>	<i>Scrittura tradizionale</i>	<i>Scrittura nel digitale</i>
Rivelativa e rischiarante	Si accetta di indagarsi, di scoprirsi, di mostrarsi, di svelare aspetti di sé a lungo nascosti persino a se stessi (la percezione fantasmatica è ravvisabile nell'emozione del poter accedere a zone, fino a quel momento inviolate, della conoscenza di sé).	Conoscitiva Conoscenza di sé e dell'altro nei social Estimità ⁵
Riparativa	Si percepisce che il testo allo stato nascente o concluso dissemina l'emozione paragonabile a una saturazione delle ferite psicologiche, fisiche, simboliche realmente subite in relazione a traumi ben presenti alla memoria o rimossi che lo scrivere riattualizza (la percezione fantasmatica è ravvisabile nell'emozione di riuscire a medicarsi da soli).	Farmaceutica Gemello digitale (negativo) Multidentità ES. Cyberbullismo
Liberatoria	È dato vivere questa sensazione di natura catartica sia nell'esercizio evacuativo delle parole sulla carta, sia – specialmente se non nel diario ma nell'autobiografia si ripone il proprio progetto – scoprendo che si dà corso a una ricomposizione della propria storia autorizzandosi ad attraversarla nella sua complicazione (la percezione fantasmatica è ravvisabile nell'emozione sia espulsiva sia autocontenitiva).	Espulsiva/ricompositiva Storytelling Evacuazione nel flusso giornaliero di scritture (eccesso di scrittura)
Nutritiva	Benché la scrittura produca sensazioni anche fisiche, alla sensazione di svuotamento, paradossalmente, il suo esercizio provoca una sensazione di approvvigionamento energetico (la percezione	Ricorsiva Revisione della propria storia nella presenza digitale tra nutrizione (bulimia di output) e

⁵ Estimità: Tisseron definisce il desiderio di estimità come: “il fatto di rendere pubblici alcuni elementi della propria vita intima al fine di valorizzarli grazie ai commenti di coloro che abbiamo scelto per essere testimoni”.

	fantasmatica è ravvisabile nell'emozione di accettare di auto-nutrirsi, di non rigurgitare quanto proviene dalle proprie fonti nutrizionali: la propria storia, qualsiasi essa sia stata).	svuotamento tramite le scelte del soggetto
Compensativa	La scrittura conduce ad accettare le zone indicibili della propria storia attraverso la trasfigurazione letteraria, immaginativa, drammaturgica di quanto realisticamente sarebbe quanto mai ingrato affrontare ricostruendo minutamente situazioni e particolari che per un meccanismo di difesa si intende non rievocare, per evitare il tracollo depressivo, e il riaffiorare di paure e ansie provate (la percezione fantasmatica è ravvisabile nell'emozione di riuscire a rappezzare con delle finzioni, quanto non si ritiene di dover consapevolmente raccontare).	Immaginativa Fusione tra immagine e scrittura Finzionalità identitaria Percezione trasfigurativa

Assai difficile è interpretare la parte digitale, poiché ancora poco sappiamo di cosa è stata, di cosa è oggi e che sarà di questa grande sfera ingarbugliata, impossibile da decifrare, dati gli innumerevoli livelli del pensiero e livelli di comportamenti mai visti prima. Questa tabella vuole essere un riscontro interessante in relazione a questi parametri delle novità scoppiate contemporaneamente nel regno digitale, se si vuole tutti i giorni. Ciò significa che ogni giorno osserviamo e affrontiamo condotte tra amici, colleghi e familiari (in presenza e distanza), sempre nuove, originali e straordinarie, nel bene e nel male. Qui, tuttavia, con la scrittura conoscitiva, stiamo parlando della conoscenza di sé e dell'altro nei social: lo split che crea dinamiche tra me biologico e me digitale deve comunque gestire due vite entro le 24 ore. In seconda battuta possiamo vedere che “me e te” devono a loro volta moltiplicarsi, quindi quattro soggetti che si rincorrono oppure che si perdono nel mare magnum delle conversazioni. Per trovare un senso a ciò che stiamo introducendo, occorrerebbe un altro libro, tuttavia, le parole chiave in tabella (qui sopra) possono creare il desiderio di interpretarli. Allo stesso modo vale l'ologramma con i suoi concetti.

Fig. 1 - L'ologramma autobiografico: le dimensioni esistenziali topiche



Inoltre, Demetrio indica nei suoi temi una struttura che, in qualche modo, possa essere di aiuto per una interpretazione legata ai mondi digitali: si tratta dell'ologramma autobiografico. Qui di seguito un raffronto complesso legato alle differenze.

Tab. 2 - Le dimensioni esistenziali topiche

Le dimensioni topiche	Scrittura tradizionale	Scritture digitali
Percezioni sensoriali e fisicamente salienti (l'onere della corporeità)	... Presenza del corpo (solo manualità)	... Assenza del corpo
Stati d'animo (l'onere dell'emotività)	... Il sé e l'altro	... Il sé e gli altri Pioggia emotiva Marea di spari dopaminergici rapidi e leggeri

Stagioni, periodi e fasi, non necessariamente rispettando cronologie e antefatti (l'onere temporale)	... Tempo lungo	... Tempo corto
Luoghi nei quali si sia vissuto (l'onere spaziale).	... Sedie, campi, pietre, alberi (oggetti concreti)	... Luoghi e Schermi (oggetti visuali)
Accadimenti: esito delle proprie scelte per decisioni assunte o perché decisi, condizionati, in balia degli eventi (l'onere degli accadimenti apicali)	... Accadimento lineare o ricorsivo	... Accadimento emergente
Figure portanti e significative che hanno determinato la sua esistenza (l'onere relazionale)	... Personaggi del passato	... Personaggio attuale e fantasmatico
Valori agli orientamenti di senso, alle credenze (l'onere etico)	... Etica formale	... Etica informale
Riflessioni sulle conseguenze delle proprie azioni, sui vissuti emozionali, sulle conseguenze di taluni eventi (l'onere interpretativo e simbolico)	... Onere simbolico duraturo	... Onere simbolico impermanente
Enigmi connessi ai momenti inspiegabili e oscuri dell'esistenza, non solo autobiograficamente connotati (l'onere filosofico o religioso)	... Evento oscuro tangibile	... Evento oscuro intraducibile (immaginario)

Ulteriormente, possiamo ancora lavorare sui temi suddetti, ovvero l'as-senza del corpo; la pioggia emotiva (metafora che riprende la dinamica le-gata ad atteggiamenti emotivi, tra cui la risata) molto ricorrenti, ma deboli, ad esempio in riferimento al circuito della dopamina; il tempo corto rivela la velocità di fare le cose con il corpo oppure con la mente: in tal caso, si tratta di leggere e scrivere in un certo modo su tutti i versanti delle scrit-ture, che siano tradizionale oppure digitali; infine gli accadimenti legati alla scrittura, ma anche alle condotte banali, che spesso divampano fino al male (si pensi al cyberbullismo, come già sostenuto). Ascoltarsi con il cor-po e con la mente richiede attenzione e abnegazione, ma in questo periodo storico, occorrono attività legate alla pazienza e alla capacità di gestire i nostri processi cognitivi e metacognitivi attraverso la lentezza e la capacità di gestione delle nostre condotte. La “nuvola” creata dai social evidenzia che non siamo in grado, in generale, di gestirla. Molti ragazzi adottano un approccio legato alla generazione Z, quella che nasceva in contatto imme-diato con le tecnologie. La questione sembrerebbe semplice da risolvere,

tuttavia non lo è, visto che l'abitudine agli schermi, la fusione tra oggetto e soggetto è già stata creata dal connubio tra immagine, tecnologie tangibili (consolle) e affordances pervenute dalla progettualità delle grandi multinazionali. I molti errori che da circa trent'anni emergono, tecnologici e pedagogici, non siamo riusciti ad arginarli al meglio. Allo stesso tempo abbiamo assistito a condotte che, in partenza, potevano essere potenzialmente di valore (ad esempio attività concrete di gruppo e utili per la comunità), ma che nel tempo si sono tramutate in problemi di ogni sorta. Conoscere le proprie oscurità, creare legami, fuggire dalla realtà⁶ ci istiga a trovare soluzioni: il primo passo è la collegialità, poiché non si può pensare che un soggetto singolo, in riferimento ai nostri temi, possa incidere sulla collettività, salvo particolari situazioni. Nel frattempo, la globalizzazione ha creato diverse forme del pensiero: il mondo come pianeta, il mondo come complessità, il mondo come "cammino", oppure come "nuvola", il mondo come me stesso, e così via. L'unitarietà dovrebbe essere quella cosa che fa un passo indietro per poi farne due in avanti. La stima nei social deve creare un approccio alla vita con un "cruscotto essenziale", ma che deve, in verità, badare alle cose concrete. Non è facile, ma è possibile quando il soggetto riesce a sfrangere le cose che contano meno. Gestire 6-7 social al giorno è effettivamente un secondo lavoro, con la variante del disagio legato allo stress e ai momenti ansiogeni. I bisogni impellenti, ad esempio il bagno e il cibo non compaiono più al primo posto della scala delle priorità, come degli oggetti casalinghi e outdoor: nello stesso tempo, e nuovamente, non più tanto utili, poiché le tecnologie ludiche sono rappresentate dal motore dei videogiochi. Occorre agire con l'essenziale: allora occorre sapere che solo pochi ragazzi riescono a gestire una grande quantità di informazioni. La controparte è il senso del vuoto, quando terminano le loro sessioni di gioco. Delle memorie social abbiamo già discusso ribadendo che il grande contenitore degli scambi nelle chat diventa un enorme contenitore di detriti compositivi che nel tempo non rivedremo più. Questi detriti, comunque, saranno utili per costruire un altro contenitore in cui esistono algoritmi che puliscono frammenti, residui, avanzi in poco tempo e rimescolati a favore delle aziende social, avendo un patrimonio straordinario che non rivedremo più. Queste tracce sparse torneranno per un nuovo giro di giostra: la cascata di scritture si mescoleranno ed altro, mentre le big five potranno calibrare e riutilizzare a piacimento i loro logaritmi. In ogni caso, nel web, tutti noi potremo riprendere ciò che serve nel corso del tempo, portando un lavoro di nuove scoperte. Condividere esperienze,

⁶ Il libro *Fuggire da sé* di Le Breton ne è una testimonianza.

come la scrittura collaborativa, resta sempre un baluardo del mondo social per riprovare puro piacere.

1.4. Esempi di progettazione e produzione di scritture nei mondi mediali

Progettare e produrre nel digitale significa una nuova prospettiva in relazione come ci indica Prada (2022), un linguista, poco sotto:

In riferimento all'abilità di scrittura in un contesto universitario, lo studioso, con premessa, recupera due indagini che producono testi scritti funzionali e oltremodo [che] richiedono la messa in opera di competenze complesse, perché impone la conoscenza di regole (da quelle ortografiche a quelle sintattiche) e di consuetudini (da quelle grafiche a quelle le testuali): prevede una buona consapevolezza delle dinamiche comunicative (del sistema della comunicazione; delle attese del destinatario; delle strutture di attese socializzate e delle correlazioni dinamicamente istituite tra il sistema delle forme, a tutti i suoi livelli, e quello delle funzioni). L'insieme delle competenze di scrittura, inoltre, si consolida solo mediante la pratica assidua dei testi, la lettura competente e l'esercizio continuo della scrittura, in più generi e tipi, nella cornice di un curriculum articolato e progressivo, nel quale si miri a formare e consolidare la consapevolezza delle forze che operano mettono in tensione le strutture linguistiche e i loro usi (pp. 24-25).

Secondo l'autore la scrittura di cui si dice è un primo passo di consapevolezza legato a competenze complesse, e alla presenza simultanea di scritture tradizionali e immagini. Tuttavia, il passaggio al digitale non è ancora focalizzato, poiché:

La complessità [...] diviene ancora più vistosa se si sposta lo sguardo dalla testualità lineare e strutturata cui siamo più abituati, soprattutto in ambito didattico, a quella neomediale: i testi digitali telematici [...] sono complessi, multimodali e poco strutturati; sono prodotti e consumati in ambienti e contesti particolari, secondo logiche diverse da quelle sottese ai testi tipografici; veicolano modelli di lingua differenti da quelli delle scritture scolastiche e contribuiscono anche per questo all'evoluzione della norma. Rappresentano, insomma, il precipitato linguistico di tendenze evolutive già note e il deposito di mutamenti profondi negli assetti comunicativi e socioculturali: sono, quindi, fattori tangibili di quel dinamismo culturale e linguistico [...] che la scuola deve saper cogliere, descrivere e funzionalizzare educativamente (ivi, pp. 24-25).

Il passaggio decisivo ha a che fare con il concetto di neomedialeità, che riprende modalità complesse (o più complesse), ma anche più destrutturate,

slegate nel tempo gestite dai prosumer nello spazio (o negli spazi o “terzi spazi”). La scuola non è ancora pronta all’evoluzione dei nuovi metodi di scrittura.

Qui sotto, l’autore suggerisce che:

I tipi di testo in cui si configura la scritturalità neotecnologica [...], e i modi particolari in cui sono prodotti e sono utilizzati, peraltro in un contesto di dinamismo accentuato, caratterizzano altresì l’esperienza media dei nostri studenti, soprattutto dei più giovani, che sembrano perdere progressivamente la consuetudine con le forme più tradizionali della scrittura colta e alta, con i testi estesi e strutturati, che richiedono attenzione protratta e lettura “focalizzata”: la sfida della formazione sta proprio nella capacità di mediare tra le istanze di chi spinge all’innovazione senza restrizioni e di chi ritiene che il paradigma della cultura “vera” sia solo quello con cui gli intellettuali si sono confrontati da cinque secoli a questa parte (ivi, p. 131). Un testo [...] si realizza, si definisce e si giustifica all’interno del rapporto che lega un mittente che vuole trasmettere informazioni ai suoi destinatari, che tale volontà riconoscono e accolgono. In questo senso, il testo è il medium polisimbolico (perché costituito in tutto o in parte da simboli diversi tipologicamente) di uno scambio comunicativo, che mette in gioco fini impliciti o espliciti e atti che tendono a realizzarli e a oggettivarli; è lo strumento segnico mediante il quale un mittente cerca di dare forma alle proprie intenzioni comunicative (ivi, p. 150).

E ancora,

lo studio, l’uso e la produzione di testi che includono modi diversi (lingua scritta, lingua parlata, immagini, video e altri) aiuterà gli studenti a comprendere quali siano le possibilità offerte dalle diverse combinazioni modali socialmente riconosciute e a immaginarne di nuove; favorirà certamente anche il riconoscimento del valore dei testi lineari complessi, che non si devono considerare vecchi arnesi di una cultura da mandarini, ma oggetti designati per l’espletamento di compiti precisi e rilevanti (per esempio, tra gli altri: lo studio; la formazione approfondita, strutturata, organica, specialistica; la ricerca e la condivisione del sapere scientifico) (ivi, p. 231).

In tal senso, l’autore propone un esempio di attività:

Ci si colleghi alla pagina che ospita il video⁷ (del quale un fermo immagine è nella figura 2: il filmato che vi si troverà è prodotto da Gabby, uno youtuber specializzato nei clip diretti ai giovani (indicativamente: ai ragazzi dalle scuole medie in su). Si osservi la pagina, si guardi attentamente lo spezzone e si risponda alle domande che seguono utilizzando, per le prime due, la tabella 3, (sottoin-

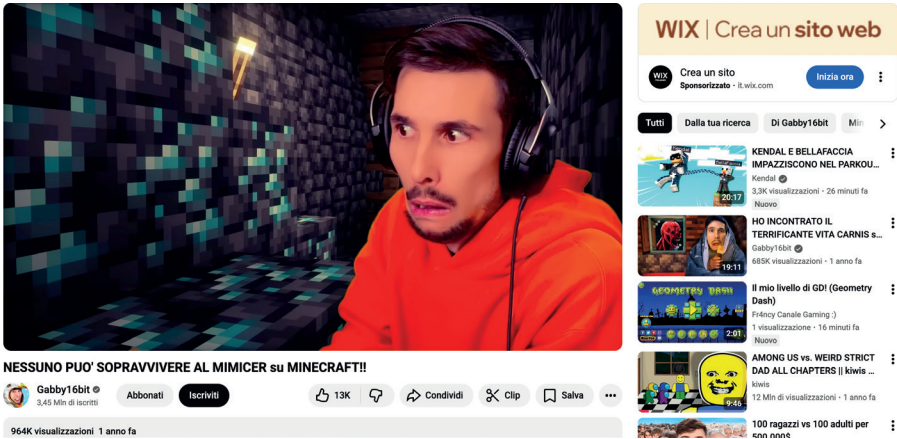
⁷ www.youtube.com/watch?v=Ha2NhaAB-RQ&t=71s.

dicata), nella quale sono elencate le funzioni hallidayane e nelle colonnine che hanno per intestazione Funzione rappresentazionale; Funzione interazionale; Funzione testuale, l'importanza relativa di ciascuna (p. 276).

Tab. 3 - Le funzioni hallidayane

Modo	Funzione rappresentazionale	Funzione interazionale	Funzione testuale
Layout	a) Fornisce informazioni sull'importanza relativa delle risorse (ad es., il fatto che il video occupi la colonna più larga e la posizione più alta nella pagina indica che esso ne costituisce la risorsa principale).	a) Permette di riconoscere i modi in cui il destinatario del testo può interagire con il mittente e gli altri fruitori (ad es. ...).	a) Consente di riconoscere quali siano i segmenti in cui si articola il testo (ad es. ...).
	b) ...	b) ...	b) ...

Fig. 2 - Le metamorfosi dell'influencer Gabby



- a) Quali e quanti sono i modi messi in gioco dal testo?
- b) Si immagini che ciascun modo operi per il soddisfacimento delle tre funzioni comunicative fondamentali identificate (vale a dire, quella

rappresentazionale o informativa, interazionale e testuale): come opera ciascuno di essi? Quale delle tre funzioni appare dominante, modo per modo (indicate il livello di importanza con un numero di crocette da 1 a 3; più crocette indicano maggiore dominanza)?

- c) In quali forme appare l'elemento iconico al di fuori della finestra video? Con quali funzioni? In che modo interagisce, eventualmente, con altre risorse semiotiche?
- d) Esistono connessioni tra l'area dei commenti e il video? Che forma hanno? Video come questo presentano una prospettiva interazionale multipla: con chi dialoga o si relaziona l'autore? In che modo? Vi sono, tra le pagine di YouTube, casi di interazioni ancora più complesse?
- e) Video come questo presentano una prospettiva interazionale multipla: con chi dialoga o si relaziona l'autore? In che modo? Vi sono, tra le pagine di YouTube, casi di interazioni ancora più complesse?
- f) Dal punto di vista linguistico, come si potrebbe descrivere il parlato dell'autore? Vi è una corrispondenza stilistica e formale tra il suo parlato e lo scritto dei commenti? Vi sono fenomeni di rispecchiamento (vale a dire: elementi caratteristici del modo in cui si esprime l'autore del video si riflettono nel testo dei commenti, di modo che si possa dire che il primo influenzi il secondo)? Se nel caso specifico non pare sia così, è possibile indicare altri casi (ad esempio altre pagine di YouTube) in cui l'influenza è riconoscibile? (p. 277).

1.5. Cinquant'anni di un percorso legato alle scritture epistemiche

Bereiter e Scardamalia (1995), negli anni '80, ci hanno indicato una via, ancora solida e resistente, legata alle scritture epistemiche. Ancora oggi utilizziamo una serie di concetti concreti che ci hanno portato a un aggiornamento della struttura primaria. In tal senso, occorre pensare di ricostruire in una semplice tabella gli aspetti che in qualche modo possono modificare, rivedere, migliorare concetti e modalità delle nuove scritture. Nel testo di Parola e Denicolai *Scritture mediali* del 2017 (già citato) abbiamo individuato tutta una serie di nuove scritture che in relazione agli ambienti digitali⁸.

Anche con Bereiter e Scardamalia possiamo pensare che la lista in questa tabella di Hayes e Flower rivisitata possa aiutarci nell'interpretazione delle voci della parte destra della tabella.

⁸ Con alcuni aspetti banali o inutili in questa lista.

Tab. 4 - Modello processuale dello scrivere, secondo Hayes e Flower

<i>Approccio di Bereiter e Scardamalia revisitato (ivi, XXII, rivisitato)</i>	<i>Approccio attuale e digitale (Anichini e Parola)</i>
1. Memoria a lungo termine dello scrittore 2. Conoscenza dell'argomento 3. Conoscenza del destinatario 4. Piani di scrittura già registrati 5. Contesto del compito 6. Consegna di scrittura 7. Motivazioni 8. Pianificazione 9. Organizzazione 10. Definizione degli scopi 11. Stesura 12. Revisione 13. Controllo	1. Deficitario 2. Dipende dal lavoro per conoscenze (uso basale del motore di ricerca) 3. In carne ed ossa, in assenza con schermi, l'immaginario 4. Raramente, nel senso di un approccio lineare che di solito prevede scritture già registrate, oppure archiviate mentalmente, dimenticate 5. Aula, luoghi pubblici o camera 6. Estemporanea 7. Rispetto alle attività extrascolastiche 8. Brevi racconti corredati da elementi digitali 9. Presenza di mappe o liste 10. Scopi differenti, articolo di giornale, storie, disegni, ecc. 11. Testi vari con diverse modalità (software immagini, video, ecc.) 12. Poco utilizzata 13. Poco controllata

Bereiter e Scardamalia portano un esempio sul “cosa si sa” [e mettere a fuoco] l’espressione “mia città” [mentre il bambino (o adolescente)] può sollecitare una ispezione della propria memoria [...]. È più probabile che [egli/ella] si faccia guidare da uno scopo (ad esempio, far capire che si trova bene/male e perché) e che vada alla ricerca di conoscenze che dimostrino questa sua tesi (ad esempio, ci sono/non ci sono giardini pubblici, c’è poco/molto traffico e così via). In sintesi, il bambino ha due possibilità, una più semplice e una più complessa. Può decidere di dire tutto ciò che sa della sua città, richiamando le conoscenze spontaneamente, secondo una strategia associativa che è guidata da una modalità “tutto su”: dire tutto ciò di cui si è a conoscenza intorno a un dato argomento. Oppure può farsi guidare da scopi più raffinati, porsi domande e cercare risposte che, prima dell’inizio del tema, non sospettava nemmeno di poter avere a disposizione. Nel primo caso, il bambino segue una strategia spontanea: dice ciò che sa mettendo a fuoco alcune parole portanti della consegna ([ad esempio] indici di richiamo per le conoscenze in memoria) e stabilendo, a grandi linee, lo schema discorsivo entro cui sviluppare il testo. Nel secondo caso, decide di passare più tempo per la pianificazione e mette così a fuoco gli scopi del suo testo, ad esempio pensando alle possibili reazioni del lettore e deciden-

do per questo di adottare un registro particolare (più o meno serio, più o meno ironico e così via) (p. XXVIII).

Il primo obiettivo secondo Bereiter e Scardamalia è rendere quanto più attiva e consapevole possibile l'attività dello studente, a tutto beneficio di una "scrittura intenzionale" e cioè di un tipo di scrittura in cui lo studente diventa consapevole degli scopi che deve raggiungere, nello stesso tempo alleggerendosi dal condizionamento dei ricordi e delle emozioni (p. XXXI).

[In riferimento al *knowledge transforming*⁹], la scrittura si trova a "lavorare" a livello semiotico più elevato di processo che presiede non solo al modo di "dire le cose" ma allo stesso "modo di pensare" [...]. La scrittura, a questo livello, esercita un potente influsso cognitivo: fa notare le cose, crea contenuti e induce a prestare attenzione ad aspetti e proprietà che prima erano sfuggite o non si erano proprio viste. In una parola, la scrittura "creativa" e, in questo senso, si conferma come uno strumento semiotico indispensabile per il progresso intellettuale e morale di chi la esercita (p. XXXVI).

Prendere consapevolezza dei processi cognitivi dello scrivere è considerato decisamente importante come base per passare dal "dire ciò che si sa" al "trasformare ciò che si sa" [...] La speranza nel promuovere la consapevolezza sui processi cognitivi rilevanti è che lo studente potrà assumere un ruolo più attivo e intenzionale nello sviluppo delle proprie strategie cognitive. Tutto ciò richiede una coscienza delle strategie e degli scopi, qualcosa che, in modo impreciso, si chiama "metacognizione" (pp. 339-340).

I riferimenti riguardano testi italiani influenti: De Beni e Pazzaglia con *Lettura e metacognizione* (del 1991); Cisotto con *Scrittura e metacognizione* (del 1998), ormai un po' datati, ma ancora molto interessanti e duraturi. Nel frattempo, questi autori hanno scritto ancora altri testi: il primo dal titolo *Psicologia della lettura e della scrittura*, il secondo *Scrivere testi in 9 mosse* (Cisotto e Gruppo RDL volume, 2015).

Il testo di Cisotto del 1998 fornisce un quadro teorico generale su studi e ricerche che, riferendosi alla psicologia cognitiva, indagano da prospettive diverse la problematica della produzione del testo scritto. La seconda parte del volume ha carattere operativo e si propone di tradurre le indicazioni teoriche in facilitazioni didattiche che stimolino l'innovazione delle pratiche correnti dell'insegnare a scrivere. Le facilitazioni procedurali proposte si basano sull'assunzione, condivisa dalla ricerca psicologica sulla scrittura, che insegnare a scrivere equivale sostanzialmente a insegnare a

⁹ Il Knowledge Transforming è una strategia di trasformazione attiva della propria conoscenza intenzionalmente orientata a realizzare un prodotto.

pensare; esse presentano strategie per guidare le fasi della pianificazione, trascrizione e revisione in riferimento ai due aspetti della metacognizione: a) la conoscenza metacognitiva: gli strumenti e le procedure di questo settore intendono rivolgere l'attenzione dei giovani scrittori su operazioni e processi che intervengono nella produzione scritta, allo scopo di promuovere una maggiore consapevolezza; b) il controllo esecutivo: le strategie offrono suggerimenti e indicazioni di lavoro per autoregolare e governare in termini efficaci le diverse fasi dell'attività compositiva (ivi, pp. 9-10). [...] Inoltre, si palesano tre tipologie di tre processi: il processo di pianificazione, la generazione di idee e l'organizzazione del materiale prodotto, il porre obiettivi (goal-setting); la trascrizione, processo che traduce in forma testuale le idee e i piani precedenti formulati e la revisione (ivi, pp. 14-15). Molto interessante è un nuovo approccio alle scritture epistemiche attraverso lo scrivere testi in 9 mosse attraverso testi narrativi, espositivi (scrivere per studiare, esporre concetti, argomenti e riassunti e argomentativi (scrivere per convincere, imparare ad argomentare). In seconda battuta, il testo del 2015, ci indica le mosse allo scopo di organizzare meglio la struttura in tabella.

Tab. 5 - Le nove mosse

<i>Mosse</i>	<i>Idee</i>
A) Mosse per il processo di pianificazione	
Mossa 1	Idee in libertà. Corrisponde alla generazione libera di idee e alla ricerca di idee nuove.
Mossa 2	Idee al setaccio. Riguarda la scelta delle idee da mantenere per lo sviluppo del testo.
Mossa 3	Idee in forma. Corrisponde all'organizzazione delle idee.
B) Mosse per il processo di trascrizione	
Dalla bozza alla stesura del testo	
Mossa 4	Idee in scena. Si riferisce alla costruzione di un incipit per introdurre il testo.
Mossa 5	Idee in parole. Riguarda la stesura delle idee in forma testuale, con la scelta delle parole, la costruzione di paragrafi e la disposizione delle parti del testo.
Mossa 6	Idee collegate e composte. Si riferisce alla ricerca dei nessi linguistici tra le parole e tra le parti del testo, al fine di renderlo coerente e coeso.

C) Mosse per il processo di revisione –	
Dal testo grezzo al testo raffinato	
Mossa 7	A caccia di errori. Stimola l'individuazione e correzione di errori ortografici e sintattici.
Mossa 8	Gli anelli mancanti. Aiuta il controllo della coerenza e della chiarezza del testo.
Mossa 9	Il controllo di qualità. È riferito al controllo dell'elaborato nel suo insieme: le idee, il lessico, la coerenza, i legami testuali, ecc.

Una critica mossa alla prospettiva cognitivista consiste nell'aver considerato l'attività di scrittura come un compito esclusivamente individuale, il cui risultato è ritenuto un prodotto autonomo e contenente in sé tutti gli elementi necessari alla sua comprensione da parte del lettore, trascurando il ruolo del contesto, dell'identità personale e dei fattori motivazionali nella comunicazione scritta (Magnifico, 2010, in Cisotto). La prospettiva socioculturale, promuovendo una concezione della scrittura come sistema di abilità e di significati culturalmente organizzato, appreso in contesti specifici e in interazione con gli altri, induce una rivisitazione del paradigma cognitivista e delle sue applicazioni in campo didattico. Secondo questa nuova ottica, infatti, imparare a scrivere significa apprendere non solo un sistema linguistico, le norme che lo regolano e i processi che lo determinano, ma anche i modi per organizzare, esprimere e condividere significati e discorsi sulle cose. Il carattere culturale, situato e interattivo dello scrivere sviluppa un nuovo orientamento anche a livello didattico, che porta a considerare l'apprendimento della scrittura non come esercitazione meccanica e individuale degli alunni, condotta esclusivamente su alcuni generi di tipo accademico-letterario, quanto piuttosto come guida alla scoperta delle potenzialità del codice scritto nei diversi contesti di vita (Boscolo, 2002, in Cisotto, p. 17).

Le strategie per imparare a guidare in autonomia i processi di scrittura possono essere mostrate con schede apposite (ivi, pp. 42-43). Le persone esperte attivano in autonomia le strategie per guidare i processi di scrittura, gli inesperti invece le devono apprendere. Tuttavia, le strategie vanno solo spiegate e descritte, ma mostrate in azione nel corso di attività in cui l'insegnante, nel ruolo di esperto, ne rende visibile il funzionamento e ne chiarisce le applicazioni. Di seguito illustriamo le strategie più importanti.

Un altro aspetto utile e concreto è la scelta di gamificare le attività didattiche e valutative sulla base delle diverse identità che l'autrice inventa per ciascun alunno. Questa fase è determinante poiché i personaggi possono fare parte di un contesto giornalistico oppure apprenditivo a scuola e fuori della scuola. L'intuizione vale anche per le scelte dei ragazzi, inventarsi un "mestiere" con l'attenzione dovuta, pensando alle competenze. I personaggi sono 7. La scelta dei personaggi porta nella scuola diversi aspetti positivi: il navigatore, il suggeritore, il consulente, il controllore, il coach, l'allenatore e il supporter sono scelte, a parer nostro, molto importanti poiché portano concetti e competenze straordinarie e molto concrete. L'alunno ha la possibilità di entrare con i panni di diverse forme che, negli anni, potranno essere utili per la vita lavorativa, ma anche ludica. Inoltre, possiamo anche decidere che queste metafore si tramutano in tante forme narrative, sia per la classe, ma anche per la scuola tutta con contesti divertenti per evitare la "scuola istituzionalizzata". Qui sotto i sette personaggi possono cambiare ruolo e scoprono nel tempo diverse abilità e competenze.

1. Darsi istruzioni procedurali: il navigatore. È una tra le strategie più efficaci di autoregolazione nel compito di scrittura. Si tratta di una sorta di dialogo interno, con cui chi scrive impara a tenere sotto controllo il proprio modo di procedere, si impegna a organizzare la propria attività, a ragionare sull'argomento, a fare le scelte più opportune. [...]
2. Richiamare alla mente consigli ricevuti in precedenza: il suggeritore. Tramite questa strategia si invitano gli alunni a recuperare dei consigli ricevuti in precedenza dall'insegnante, dai compagni o da persone esperte, utili per migliorare sia il modo di procedere, sia i risultati. [...]
3. Chiedere consigli procedurali: il consulente. La propensione a chiedere consigli e aiuti per migliorare l'attività in corso è meno spiccata fra gli alunni che più ne avrebbero bisogno, forse perché essi percepiscono la richiesta d'aiuto come conferma della propria debolezza cognitiva. [...]
4. Automonitorare e autovalutare il proprio lavoro: il controllore. Mediante tale strategia si insegna all'alunno ad autoregolare l'impegno cognitivo durante la scrittura, ricorrendo, ad esempio, all'autoregistrazione, tecnica con cui si invitano gli alunni ad annotare la frequenza con cui essi adottano una certa strategia. [...]
5. Autoapprezzare i propri progressi e darsi incoraggiamenti per proseguire: il coach. Tramite l'autorinforzo l'alunno è stimolato ad autoapprezzare i propri progressi con verbalizzazioni del tipo: "Sto facendo un buon lavoro". Coinvolgere gli allievi nella gestione del rinforzo ha un valore motivazionale elevato, poiché alleggerisce la dipendenza da rinforzi esterni e rafforza il senso di autoefficacia.

6. Scrivere tenendo a mente gli obiettivi e allenarsi a resistere alla fatica mentale: l'allenatore. quando un alunno utilizza delle strategie, lo fa perché è interessato a conseguire dei buoni risultati.
7. Non rinunciare alle prime difficoltà, impegnarsi invece per migliorare: il supporter. Quando si affrontano compiti impegnativi, prima o poi si va incontro all'insuccesso. Di fronte a tale esperienza, è importante aiutare gli alunni a sviluppare una reazione dinamica, invitandoli a pensare alla prova mal riuscita come occasione per superare le difficoltà e coltivando il convincimento di riuscire (pp. 44-45).

Con Borgna, possiamo riprendere il filo legato ai disturbi della comunicazione e concludere quest'ultimo paragrafo. Egli indica che:

le esperienze psicopatologiche, le loro diverse forme di espressione, non sono se non disturbi della comunicazione: questa è la tesi di Ludwig Binswanger, uno dei grandi psichiatri del secolo scorso, al quale si deve la rifondazione fenomenologica della psichiatria, ricondotta al suo statuto di scienza radicalmente umana, e la cura non può se non essere ricerca e ricostruzione della comunicazione perduta. Sì, comunicazione, relazione, colloquio e dialogo sono sfere semantiche che sconfinano le une nelle altre, e sono fra le esperienze più complesse e più difficili, più ambigue e più imprevedibili, della vita. Ci si avvia a un'adeguata comunicazione, a una relazione dialogica, con se stessi e con gli altri, solo lungo i sentieri della immedesimazione nei pensieri, nei sentimenti e nei desideri degli altri; ma le cose cambiano nella misura in cui si abbia a che fare con una comunicazione razionale, o con una comunicazione emozionale. Ma anche il tempo, saper scegliere il momento di parlare e quello di tacere, sapere armonizzare la nostra esperienza del tempo con quella degli altri, è la premessa allo svolgimento di una comunicazione che consenta di entrare in relazione sia con la vita di ogni giorno sia con la vita ferita dalla malattia (pp. 77-78).

Ancora, in relazione alla comunicazione digitale:

Come cambiano le forme di comunicazione, e di apprendimento delle conoscenze e delle informazioni? Le informazioni sono divenute torrenti, fiumi, inondazioni, inarrestabili, e siamo diventati incapaci di dominarle, di memorizzarle, e di valutare se siano, o non siano, di buona qualità. L'uso intenso del calcolatore, soprattutto se è collegato in rete, introduce nei ritmi di pensiero un coefficiente permanente di accelerazione e quindi di fretta. Quale è il tempo della comunicazione digitale? Non è il tempo della agostiniana circolarità fra il presente, il passato e il futuro, ma è un tempo che vive in un presente intessuto di istanti, di frammenti, che sono gli uni accostati agli altri, gli uni staccati dagli altri, in un presente che non ha storia, non ha passato, e non ha speranze, non ha futuro, in un presente che è di volta in volta risucchiato nel flusso ininterrotto di comunicazioni che nascono e muoiono, rinascono e scompaiono, senza lasciare tracce durature nella

nostra vita interiore e nella nostra memoria vissuta. Il tempo della comunicazione digitale, nelle sue vertiginose dissolvenze, non consente facilmente riflessioni e meditazioni, rielaborazioni e ripensamenti, che richiedono tempi distesi, pause e dilatazioni impossibili nei tempi veloci, anzi velocissimi, delle informazioni digitali. Queste compaiono per un attimo sullo schermo, e poi scompaiono, trascinando con sé risonanze sempre diverse, e non di rado le une in conflitto con le altre, le une inconciliabili con le altre. Il tempo digitale insomma scorre come acqua da una cascata, e lascia appena il tempo alla sua istantanea percezione, e alla sua conseguente sparizione. Non è allora facile parlarsi in questo deserto (ivi, pp. 130-133).

Bibliografia

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta*. Torino: La Nuova Italia.
- Borgna, E. (2017). *Le parole che ci salvano*. Torino: Einaudi.
- Cisotto, L. Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse*. Trento: Erickson.
- De Beni, R. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica: consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W., & Steinberg, E. R. (a cura di), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Le Breton, D. (2016). *Fuggire da sé: una tentazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parola, A., & Denicolai, L. (2017). *Scritture mediali: riflessioni, rappresentazioni ed esperienze mediaeducative*. Milano: Mimesis.
- Prada, M. (2022). *Non solo parole: percorsi di didattica della scrittura: dai testi funzionali a quelli multimodali*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza
- Wiki – Film di Tornatore “La corrispondenza”, www.cinematografo.it.

2. La scrittura a scuola

di Alessandra Anichini

2.1. Il potere della scrittura

Vorrei aprire questo capitolo con una riflessione che affronta il tema della scrittura, partendo dal punto di vista di chi, da prospettive antropologiche e storiche, le ha affidato un potere indiscutibile. Il 2000 è l'anno di pubblicazione di un volume dal titolo esplicativo *The power of written tradition*. Nelle sue pagine, Jack Goody, insigne antropologo britannico, ci offre un compendio della lunga ricerca orientata a sostenere il valore della scrittura come strumento in grado di potenziare alcune facoltà cognitive dell'uomo e consentire, come conseguenza, lo sviluppo culturale e politico delle società alfabetizzate. "Mi interessano due aspetti del potere della parola scritta" scriveva lo studioso nelle pagine di apertura "il primo è il potere che essa conferisce alle culture dotate della scrittura su quelle esclusivamente orali [...]. Il secondo aspetto rilevante è il potere di cui la scrittura investe certi elementi di una particolare società" (Goody, 2002, p. 9). Per Goody non ci sono dubbi: saper scrivere, possedere la scrittura, corrisponde ad un "potere" decisivo per la storia individuale e sociale dell'uomo, che si distingue per la possibilità di utilizzare questa particolare "tecnologia dell'intelletto", condizione essenziale e strumento per "manipolare deliberatamente l'ambiente per conseguire qualche obiettivo materiale"¹. Il possesso della tecnica/tecnologia scrittoria sembra essere il discrimine determinante tra classi dominanti e subalterne, così come tra popoli alfabetizzati e civiltà orali.

Le riflessioni di Goody si collocano sulla scia di una serie di studi che, dagli anni Cinquanta in poi, hanno stabilito una profonda relazione tra

¹ Definizione della National Academy of Sciences, riportata in Goody, 2002, p. 146.

l'atto scrittorio e alcune specifiche forme di pensiero come il sillogismo, o la capacità di concettualizzazione, con ricadute evidenti sullo sviluppo politico-sociale di intere civiltà. Secondo questa linea di pensiero, le società alfabetizzate, nel corso della storia così come anche nello spazio della contemporaneità, esercitano un predominio evidente nei confronti delle società senza scrittura, rivelando il "potere" implicito di una facoltà umana, apparentemente poco legata ad economie e politiche. Tra i sostenitori del mito dell'alfabetizzazione, assieme a Goody e Eric Havelock, figura Walter Ong, che nella sua opera *Oralità e scrittura* elenca in dettaglio le principali caratteristiche delle culture orali, da cui si ricavano, per opposizione, quelle proprie delle culture alfabetizzate: una più sviluppata capacità di analisi e di argomentazione, dovuta alla possibilità di rappresentare concetti e fare ricorso allo stile ipotattico; una maggiore libertà di pensiero, non più soggiogato alla memorizzazione di formule ridondanti e ripetitive; il potenziamento delle capacità interpretative, tramite la possibilità di tornare più volte sui testi, durante la lettura, evitando una pratica ripetitiva che è anticamera di conservazione.

Contro il mito della dichiarata supremazia delle culture alfabetizzate, si muovono altri insigni studiosi tra cui Harvey Graff, che con la sua ricerca confluita nell'opera *The Literacy Myth* (1979) sostiene come "l'alfabetizzazione, più che una causa, è per lo più un elemento facilitante lo sviluppo di strutture politiche complesse, del ragionamento sillogistico, della ricerca scientifica, di concezioni lineari della realtà, della specializzazione erudita, dell'elaborazione artistica e forse di certi tipi di individualismo e di alienazione" (Graff, 2002, p. 22). Graff sconfessa il "mito dell'alfabetizzazione" e ci offre uno sguardo alternativo sul concetto di sviluppo che domina la concezione occidentale della cultura, proponendo una visione più complessa e ampia di questa stessa idea.

Si tratta di posizioni pro e contro la scrittura, ovvero pro e contro il riconoscimento degli effetti che la scrittura eserciterebbe sullo sviluppo della mente dell'uomo, come sulle trasformazioni economiche e sociali dei popoli. Nella storia di queste dispute è consuetudine citare un passo del *Fedro* di Platone, in cui l'autore (*scrivendo* peraltro un *Dialogo*) attribuirebbe a Socrate il ripudio della scrittura. Fedro e Socrate stanno dialogando sull'amore e sulla bellezza ed è qui che si inserisce il tema della scrittura, donata agli uomini da Theuth e minaccia per la loro capacità di memoria. A guardare bene, il *Fedro* ci offre un pensiero importante sulla formazione e sulla funzione del maestro; vi si dice, infatti, che il testo scritto, utilizzato in sostituzione delle parole di un docente in carne ed ossa, consegna agli allievi solo "l'apparenza" delle conoscenze e li illude sul loro sapere: "E quanto a sapienza, tu procuri ai discepoli l'apparenza sua, non la ve-

rità; i quali senza insegnamento, uditori di molte cose si crederanno esser conoscitori, e sono ignoranti [...], per ciò che paiono e non sono savii” (Platone, p. 562). Si sostiene che non sia sapere autentico quello appreso solo attraverso le parole morte di un testo fissato su di un supporto, anche perché lo scritto, a differenza di un maestro in presenza, non ha il potere di adeguarsi al suo interlocutore, riconoscendo il suo livello di comprensione e di interesse: “E l’orazione tosto ch’è scritta, si volge di qua e di là, sì tra gl’intendenti come tra quelli ai quali non si convien per nulla; e non sa a chi dee parlare, o no; e ha bisogno, facendosi soperchieria e riprensione a torto, dell’aiuto del padre, perciocché non si può difendere né si può aiutare da sé” (Platone, p. 563). Le parole attribuite a Socrate ci profilano una particolare idea di didattica, legata ad un “uso buono” della scrittura. È il dialogo tra docente e discente lo strumento chiave di ogni educazione, ma lo si può attivare a partire da parole scritte che diventano la base per una elaborazione personale dei contenuti. Se utilizzate come oggetto di spiegazione, di discussione e di commento, le orazioni potranno costituire il punto di partenza per un dibattito che si “scrive” nell’anima del discente e lì resta impresso prima di generare nuova conoscenza: “Ma credo che è più assai bel gioco allorché alcuno usando della dialettica arte, scegliendo convenevole anima, pianta ivi e semini con scienza orazioni atte, a sé e a quello che le piantò, a dare aiuto, e non infruttifere, ma sì aventi semenza onde ne nascano altre in altre anime, e però possenti di serbare questa loro semenza in perpetuo, e di beatificare colui che le ha, quanto beato può esser mai uomo al mondo” (Platone, p. 564). Il testo scritto assume la funzione di tramite per elaborazioni successive (di medium), molto oltre l’idea di immutabilità e durezza che gli viene attribuita ed è legata ad un supporto stabile come la tavoletta di creta o il papiro.

Alla diffusione della scrittura corrisponderebbe, dunque, il passaggio ad un modello educativo più efficace, potenzialmente lontano dalla ripetizione fedele e mnemonica di conoscenze e valori da consegnare alle nuove generazioni, più vicino, invece, ai metodi socratici del dialogo e della discussione², con un’idea di scrittura che è, sempre, “riscrittura”, possibilità di re-intervento su un testo dato.

La scrittura si lega, così, indissolubilmente alla formazione e pur riconoscendo i meriti di studi antropologici che, con Graff, hanno contribuito ad una rivalutazione delle tradizioni orali, è tuttavia innegabile, come, nel corso della storia, si sia sempre attribuito al saper leggere e scrivere la possibilità di un’emancipazione, di un riscatto nei confronti di un destino

² Si vedano a questo proposito le riflessioni di Havelock ne *La musa impara a scrivere*.

subalterno. Scrivere, ri-scrivere, è uno degli atti formativi più importanti. La questione appare evidente se si considera, ad esempio, come questa competenza sia stata sempre negata al genere femminile (come la cultura più in generale), in quanto non necessaria per le mansioni attribuite tradizionalmente alle donne, sempre ai margini della gestione sociale, politica, economica di ogni tempo. In altri casi, in epoche remote, schiavi e liberti apprendevano l'arte di tradurre in segni il suono delle parole, ma solo per trascrivere quanto veniva loro dettato dal loro signore, vero autore del testo scritto. Non è a caso, quindi, che molte delle battaglie condotte in anni più recenti dall'UNESCO siano state (e siano ancora oggi) volte a sconfiggere la piaga dell'analfabetismo, considerato una delle cause più evidenti dell'indigenza e della sottomissione di intere popolazioni (quale forma di alfabetizzazione, associata a quale idea di sviluppo, si sia poi propugnata è una questione più complessa che meriterebbe una più ampia trattazione).

Insegnare a scrivere è l'obiettivo comune ad una cultura che attraversa Occidente e Oriente e riconosce alla scuola il ruolo di istituzione deputata alla formazione dei cittadini. "Il disagio in cui vivono e operano gli analfabeti appartenenti ad una società progredita ed alfabetizzata dimostra ampiamente quanto il possesso delle tecniche del leggere e dello scrivere sia importante per un pieno inserimento dell'individuo nella società e per una completa realizzazione dei diritti civili e della personalità di ciascuno" (Petrucci, 1987, p. 14) scriveva nel 1987 Armando Petrucci, ricostruendo una breve storia dell'impegno verso la causa dell'alfabetizzazione, ponendo in evidenza diverse posizioni: da quelle più avanzate di Paulo Freire, il pedagogista brasiliano promotore di una campagna di alfabetizzazione popolare negli anni Sessanta, fino alle dichiarazioni dell'ONU, al cui interno, negli stessi anni, si ragionava di processi di alfabetizzazione diffusa, utili alla crescita economica di un paese, quanto alla sua piena realizzazione democratica. Dagli anni Sessanta ad oggi, i progressi nella diffusione dell'alfabetizzazione sono stati importanti, seppure il problema non sia ancora risolto. Ad oggi si stima, infatti, che nel mondo ci siano circa 750 milioni di adulti privi delle più elementari competenze di lettura e di scrittura³ e che 617 milioni di bambini e adolescenti, ancora oggi, non siano in grado di leggere e far di conto. Un bambino su 5 tra i 6 e i 17 anni non frequenta la scuola e, dato significativo, i due terzi del totale degli analfabeti sono rappresentati da donne, ragazze e bambine. Preoccupa, inoltre, in aree più fortunate del pianeta, l'aumento dell'"analfabetismo funzionale", definito nel 1973 da Robert Escarpit (*Scrittura e comunicazione*, Milano

³ *The Sustainable Development Goals Report 2019* – UN, 2019, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>.

1973) come la peculiarità tipica di chi, pur conoscendo la scrittura, non è in grado di adoperarla adeguatamente per i fini che gli vengono richiesti dalla società in cui vive. L'analfabetismo funzionale riguarda oggi anche i paesi più avanzati, nei quali si registra un'alta percentuale di popolazione incapace di comprendere testi semplici e soprattutto di esprimere per scritto in maniera chiara e coerente i propri pensieri. Recenti ricerche condotte dall'OCSE, l'organizzazione internazionale di studi economici che svolge azioni di confronto delle esperienze politiche dei paesi membri e conduce indagini di varia natura al loro interno (2024) rilevano, nel nostro paese, la presenza di un'alta percentuale di adulti (tra i 16 e i 65 anni) che non supera il livello base di alfabetizzazione. Gli adulti che si attestano al Livello 1 (base) corrispondono al 25% del campione e riescono a capire solo testi brevi ed elenchi organizzati quando le informazioni sono chiaramente indicate⁴. Da notare come il dato riguardi anche persone che hanno seguito percorsi formativi di base, frequentando la scuola nei suoi diversi ordini. Indagini internazionali di questo tipo tendono a misurare le competenze di lettura, indagando la capacità di comprendere un testo e interpretarne il significato. Esse trascurano le abilità scritte, più difficili da indagare, sebbene sia proprio la scrittura a rivelare le difficoltà maggiori, rappresentando la competenza che presuppone un utilizzo attivo della lingua e richiede la padronanza di una serie di tecniche che vanno ben oltre la capacità di combinare grafemi e tracciarli a mano su una superficie. Saper scrivere significa, infatti, conoscere l'alfabeto, strutturare il pensiero, organizzare il testo, scrivere correttamente secondo norme grammaticali condivise, conoscere un lessico appropriato e riflettere sugli scopi comunicativi di un testo, calibrandolo in relazione ai destinatari e al contesto. Le competenze richiamate dalla scrittura sono molte e complesse, sempre propedeutiche alla lettura e ad una buona comprensione dei testi scritti. Ciò vale, a maggior ragione, se pensiamo ad una "literacy"⁵ più ampia, inclusiva della capacità di decifrare messaggi complessi che, in una prospettiva sempre più semiotica, non prevedono solo l'uso dell'alfabeto, ma includono la conoscenza

⁴ OECD 2024, *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?*: Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>.

⁵ Si veda la definizione UNESCO: "literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy, education for sustainable development and global citizenship as well as job-specific skills", www.unesco.org/en/literacy/need-know.

di sistemi e norme di pubblicazione oltre che di una ricchezza espressiva inedita. Il compito della scuola, quindi, è sempre quello di assicurare agli studenti la possibilità di “capire” messaggi di varia natura, di “leggere” testi e contesti: per farlo è necessario conoscere le norme della “scrittura”.

2.2. Il ruolo della scuola

La scuola cura da sempre l’alfabetizzazione funzionale di ogni studente; si preoccupa di insegnare a tutti la scrittura intesa come capacità di comunicare, di esprimere i propri pensieri e di argomentarli. Ancora oggi, i percorsi di studio istituzionali si concludono con un compito scritto a cui viene assegnato molto rilievo ai fini della valutazione complessiva. Le *Indicazioni Nazionali* per il curriculum della scuola del primo ciclo (del 2012) le assegnano un ruolo fondativo nelle attività sulla lingua (assieme alla lettura e all’oralità). Ne accolgono la necessità all’interno di una logica di “processo”, che prevede fasi oltre che una gradualità legata ai diversi contesti e ai livelli degli studenti:

La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall’ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all’autocorrezione, su ognuna delle quali l’insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La frequentazione assidua di testi permetterà all’allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative. In tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà⁶.

Il riferimento alla cultura della composizione scritta, enunciata da John Hayes e Linda Flower nel 1981⁷ è esplicita, così come il collegamento diretto con le attività di lettura e con il modello emulativo che è alla base della produzione testuale. È sottesa l’idea che la scrittura si possa educare, facendo appello, soprattutto, agli esempi. La scrittura non è un’abilità naturale che automaticamente segue lo sviluppo di un soggetto; essa prevede addestramento, pratica, stimoli costanti, motivazione: “Saying that writing is a technology implies only that the way people learn to write is essen-

⁶ *Indicazioni Nazionali 2012*, p. 29, www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

⁷ Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387, <https://doi.org/10.2307/356600>

tially different from the way they learn to speak, and there is no guarantee that any person will read or write without some assistance” sostengono W. Grabe e R. Kaplan in un volume del 1996 dal titolo *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Con loro molti altri studiosi si dichiarano sostenitori della necessità di una didattica della scrittura.

Anche nel testo delle nuove *Indicazioni nazionali*, proposte nel 2025, si dà rilievo alla scrittura come attività da curare in modo particolare nel primo ciclo di istruzione. Nonostante ciò, non sempre la scuola concede uno spazio adeguato a questa attività, spesso trascurata a vantaggio di altri tipi di esercitazione. Un importante studio condotto nel 2011 dall'Iprase Trentino (Zuin, Boscolo, Mellorini, 2011) ci rivela come, ancora oggi, molti docenti considerino la scrittura una sorta di talento personale, innato, legato al massimo ad una spiccata propensione alla lettura (quei testi “modello” a cui anche le Indicazioni Nazionali 2012 fanno riferimento). “Benché tutti i docenti interpellati siano docenti di italiano, quindi anche di ‘scrittura’, alcuni di loro sono convinti che non si possa insegnare a scrivere, o che vi sia un tempo entro il quale deve avvenire l'apprendimento della scrittura” (Zuin, Boscolo, Mellorini 2011, p. 12) rivelano gli estensori del *Rapporto*, dichiarando come la scrittura, oltre che per gli studenti, sia intesa come una specie di vocazione naturale anche da chi la insegna, con una generale sfiducia nei confronti delle metodologie da adottare, siano esse riferibili a modelli scientificamente provati, che a sperimentazioni.

La ricerca Iprase ci consegna lo spaccato di una scuola che esprime un pregiudizio nei confronti dell'educazione allo scrivere ed è, di conseguenza, una scuola che pratica la scrittura senza la consapevolezza di un curriculum verticale che consenta agli studenti di confrontarsi con una pluralità di testi, curandone la produzione oltre che la comprensione. La mancata cura nei confronti di un'educazione alla scrittura darebbe adito ai risultati che sono stati descritti da Michele Ruele nel rapporto *Come cambia la scrittura a scuola*, sempre effettuato da Iprase nel 2017. La ricerca condotta consente di stabilire come la testualità prodotta dagli studenti si impoverisca con il passare del tempo in tutte le sue componenti, dal lessico alla struttura, dalla capacità narrativa a quella argomentativa.

La scuola primaria, dunque, così come quella secondaria di primo e di secondo grado, raramente dedica un tempo adeguato alla didattica della scrittura, tanto a quella creativa, quanto alla scientifico/argomentativa. L'educazione alla scrittura la si recupera, in parte, dopo il percorso di studi istituzionale, quando, presso alcune facoltà, sono attivati, talvolta, laboratori in cui si insegna agli studenti una tecnica orientata alla scrittura di relazioni e tesine.

Fanno eccezione, ovviamente, scuole in cui il “Laboratorio di scrittura” o la produzione di testi è al centro di pratiche didattiche, soprattutto per quanto riguarda l’ambito delle scritture creative. Si tratta di importanti eccezioni alla norma che vale la pena di segnalare e che sono state descritte e studiate nel volume curato da Raimonda Morani, Cristina Coccimiglio e Federico Longo, *Immaginare, scrivere, narrare* (Carocci Editore, 2021). Il volume analizza alcune pratiche significative diffuse in Italia a partire da interviste ad insegnanti ed interventi di docenti “scrittori” come Nerina Vretenar, Stefano Bordiglioni e Sabina Minuto. Presenta, inoltre, alcune comunità di pratiche che, lavorando in rete, mettono in atto un’importante attività di educazione alla scrittura, come ad esempio il gruppo *Italian Writing Teachers* sostenuto da Jenny Poletti (a partire dalle indicazioni di Nancie Arwell).

Meno note sono le attività legate ad altre scritture, quelle più argomentative. Anche in questo caso fanno eccezione alcune esperienze che sono state studiate nell’ambito dell’Idea di Avanguardie Educative CDD Integrazione libri di testo, che ho avuto modo di coordinare a INDIRE, in questi anni. Molte delle scuole della rete di Avanguardie coinvolgono i loro studenti in attività di produzione testuale come alternativa ai libri di testo, ingaggiando percorsi di scrittura argomentativa e divulgativa, che consente agli studenti di confrontarsi con una serie di competenze quali la capacità di ricercare e raccogliere informazioni, di strutturarle e organizzarle, riflettendo sull’efficacia comunicativa e informativa dei testi prodotti e sull’utilizzo di diverse forme di rappresentazione delle conoscenze⁸.

2.3. Breve storia di scritture di classe

Paradossalmente, a scuola si scrive poco, nel senso che abbiamo provato ad indicare. Eppure, tutta una tradizione pedagogico-didattica di rilievo attribuisce alla scrittura un ruolo chiave nei percorsi formativi. La scrittura è considerata centrale per la formazione nelle pratiche sostenute dall’MCE, il Movimento di Educazione Cooperativa, che si muove sulla scorta delle suggestioni di Célestin Freinet, maestro e teorico, difensore strenuo delle tecniche scritte nella scuola. Il testo libero, la corrispondenza da un lato, lo schedario e la tipografia in classe dall’altra, sono la testimonianza della doppia valenza della scrittura: creativa e argomentativa, legata, sempre e comunque, ad occasioni comunicative che smuovono la necessità e il desi-

⁸ Si vedano le *Linee Guida dell’Idea CCD in Avanguardie Educative*, <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/cdd>.

derio di scrivere. Per Freinet la condizione fondamentale per la scrittura è sempre la costruzione di un tessuto sociale in cui l'espressione individuale e di gruppo assuma un significato pregnante, in un contesto in cui il testo sia davvero strumento di comunicazione. Se il testo libero è sinonimo di scrittura intesa come espressione spontanea e diretta, la tipografia in classe rappresenta invece un'opportunità di riflessione sul testo, grazie alla mediazione di una tecnologia che "rallenta" il processo scrittorio e prevede sempre la collaborazione di più soggetti. Due aspetti, questi, che risultano fondamentali in ogni percorso di educazione alla scrittura.

Dopo Freinet, Paul Le Bohec è il maestro francese, ispiratore di molti docenti dell'MCE, che, proseguendo e ampliando le suggestioni del maestro di Vence, propone nuove tecniche, in cui l'aspetto ludico diventa elemento fondamentale per la costituzione del gruppo e la facilitazione di uno scambio che sia preludio per scritture collettive. Disposti in cerchio, gli studenti partecipano a varie attività come il "giro di parole", un gioco rom-pighiaccio che prevede accostamenti casuali di parole scritte a turno su un foglio da ripiegare; nella sua evoluzione il gioco prevede poi "giri di frasi" (questa volta ogni partecipante scriverà un'intera frase), "giri di versi", su un argomento proposto, fino ad arrivare al "giro di racconto", in cui ognuno propone un pezzo del racconto (attività che richiede la ricerca di coerenza e coesione tra i testi). Ci sono poi gli "inventari", veri e propri elenchi di oggetti da cui nasce, talvolta, lo stimolo per narrare; e anche le "riscritture" di testi, sul modello degli esercizi di stile di Raymond Queneau.

Questa idea di scrittura che attinge alla creatività e la potenza, che persegue la condivisione senza mortificare l'espressione individuale, si connette al pensiero del linguista francese Claude Hagège, studioso poliglotta, che nella sua opera *L'uomo di parole* connota la scrittura come attività che è prima di tutto ricerca e riflessione sulla lingua, piacere legato agli aspetti ludici del linguaggio, comunicazione con gli altri e proiezione-espressione di sé. Ci troviamo di fronte ad una visione di scrittura che valorizza gli aspetti ludici per coinvolgere gli studenti e che attinge ad una tradizione culturale che, nel nostro paese, ha visto tra i suoi esponenti più significativi Gianni Rodari. Scrivere è soprattutto un gioco e la *Grammatica della Fantasia*, strumento chiave nelle mani di tanti maestri degli anni '80/'90, offre a docenti e studenti (oltre che a genitori) una serie di tecniche di scrittura/riscrittura di testi e di esperienze per alimentare l'ironia e il pensiero divergente. In linea con le teorie proposte dall'MCE, Rodari, conoscitore attento delle coeve teorie letterarie strutturaliste e semiotiche, si impegna per mettere a disposizione della scuola – come anche delle famiglie – strumenti operativi utili agli adulti per inventare storie da raccontare oltre che ad "aiutare i bambini a inventarsi da soli le loro storie" (Rodari, 1973, p. 6). Obiettivo è il lavoro assiduo sulla lingua, strumento primo di democrazia,

da consegnare ad ogni studente, al di là della sua provenienza socio-culturale. Il lavoro di Rodari attraversa tutta la seconda metà del Novecento, ma è ancora vivo nelle scuole, come testimonia la ricchezza di esperienze che si è realizzata in occasione del centenario della sua nascita, nel 2022.

In anni più recenti, questo lavoro incentrato sull'esplicitazione di inventari di regole di creatività si è espresso nell'attività di Ersilia Zamponi che con i *Draghi Icopei* invita i bambini a giocare con le parole alla ricerca di doppi sensi, estraniamenti, riscritture.

A questa visione ludico/creativa della scrittura si affianca un'altra prospettiva, che pare evidenziare, invece, la fatica dello scrivere, o meglio la cura che un testo richiede e che costituisce un aspetto chiave della didattica. Scrivere è un lavoro che implica difficoltà, seppure entusiasmante, coinvolgente:

Writing a book is a horrible, exhausting struggle, like a long bout of some painful illness. One would never undertake such a thing if one were not driven on by some demon whom one can neither resist nor understand. For all one knows that demon is simply the same instinct that makes a baby squall for attention. And yet it is also true that one can write nothing readable unless one constantly struggles to efface one's own personality. Good prose is like a windowpane. I cannot say with certainty which of my motives are the strongest, but I know which of them deserve to be followed (George Orwell, 1946).

Così scriveva un grande autore del secolo scorso, nel suo breve testo *Why I Write*, parlando della fatica di scrivere e del suo profondo significato. La battaglia combattuta con le parole serve ad oltrepassare i limiti della propria espressione personale, nella ricerca di uno stile in grado di rompere la gabbia dell'autoreferenzialità che sembra connotare, talvolta, il desiderio di scrivere. A parere di Orwell, infatti, chi scrive segue un impulso che è legato a diverse possibilità, secondo un'interessante progressione:

- (i) Sheer egoism. Desire to seem clever, to be talked about, to be remembered after death, to get your own back on the grown-ups who snubbed you in childhood, etc.
- (ii) Aesthetic enthusiasm. Perception of beauty in the external world, or, on the other hand, in words and their right arrangement. Pleasure in the impact of one sound on another, in the firmness of good prose or the rhythm of a good story. [...]
- (iii) Historical impulse. Desire to see things as they are, to find out true facts and store them up for the use of posterity.
- (iv) Political purpose. Using the word "political" in the widest possible sense. Desire to push the world in a certain direction, to alter other peoples' idea of the kind of society that they should strive after.

Con questa idea di una scrittura che, partendo da un atto narcisistico, si traduce poi in attenzione estetica e “impulso” alla ricostruzione di una storia, fino a diventare atto politico, introduciamo il lavoro di due grandi maestri del 1900, per i quali la scrittura è politica a tutti gli effetti: Mario Lodi e Don Lorenzo Milani. Per entrambi la lingua in generale e la scrittura in particolare sono fondamentali strumenti di emancipazione culturale e sociale, vero presidio di democrazia. La scrittura è un modo per pensare insieme, per accrescere una conoscenza che si alimenta dal confronto, oltre che dallo studio personale. Don Milani e Mario Lodi avranno modo di riflettere sul tema dello “scrivere insieme” e dalla loro breve corrispondenza nascerà un testo che rappresenta ancora oggi la descrizione fedele di un processo di scrittura collaborativa, così come il priore di Barbiana lo ha concepito e come Lodi lo condivide. Dopo l’incontro avvenuto nell’agosto del 1963, gli alunni di Barbiana, la scuola popolare istituita da Milani nel 1954, e quelli di Piadena, dove Lodi insegna, si scriveranno, secondo quella buona pratica della corrispondenza scolastica che è un’indicazione dello stesso Freinet. Da Barbiana giungerà a Piadena una lettera che è frutto di una scrittura di gruppo: in essa si descrive la vita nel piccolo centro del Mugello, la scuola e le aspirazioni dei suoi studenti, i rapporti con i genitori. Don Milani la accompagna con una missiva al maestro Lodi in cui spiega in dettaglio la genesi di quel testo. Mi piace riportarla quasi per intero poiché, nella sua essenzialità, ci consegna il valore di un metodo attento ai tempi lenti della riflessione e alla cura del testo:

Primo giorno: un intero pomeriggio (5 ore) a disposizione per comporre liberamente una lettera a voi sul tema: “Perché vengo a scuola”. Secondo giorno: un altro pomeriggio a leggere a alta voce i lavori appuntando via via su dei foglietti tutte le idee, le frasi, le espressioni particolarmente felici. Terzo giorno: una mattinata a riordinare questi foglietti su un grande tavolo per dar loro un ordine logico. Dopo di che si stabilisce che lo schema del lavoro sarà il seguente: sul principio: noi – i nostri genitori ora: scoperta degli ideali di questa scuola. Nostra risposta parziale per: debolezza nostra – pressione: dei genitori – del mondo. Quarto giorno: un intero pomeriggio (5 ore) per rifare ognuno da sé la lettera seguendo però obbligatoriamente lo schema fissato in comune. Quinto giorno: mattina e sera. Tutti insieme. Ognuno legge a alta voce la sua soluzione per il primo punto dello schema. Dopo di che si stabilisce il testo comune composto sulle migliori espressioni d’ognuno. E così per gli altri punti dello schema. Questo testo risulta di 1.128 vocaboli. Sesto giorno: si detta il testo accettato perché ognuno ne abbia una copia davanti. Un intero pomeriggio (5 ore) in cui ognuno annota in margine (s’è scritto su mezza pagina) le proposte di correzioni, tagli, esemplificazioni, aggiunte di concetti trascurati, ecc. Settimo giorno: mattina e sera. Ottavo giorno: mattina e sera. Nono giorno: mattina. Proposizione per proposizione ognuno dice a alta voce le correzioni che propone. Si discutono e accettano o meno ad alta voce mentre uno scrive il testo definitivo che qui vi accludiamo.

Nove giorni di intenso lavoro per produrre un testo collettivo che viene ridotto e limato, secondo le indicazioni di Don Lorenzo, ma condivise con tutti gli allievi per esprimere al meglio il pensiero di tutti. La ricerca dello stile è un lavoro duro, fatto insieme, e rappresenta il cuore di una didattica della scrittura attenta, ancora attuale:

Il testo che risulta da questo lavoro è composto da 823 parole. Il testo è perciò diminuito di ben 305 parole pur essendo arricchito di molti concetti nuovi. Il lavoro di questi ultimi tre giorni è stato entusiasmante per me e per i ragazzi. Straordinaria la possibilità, in questa fase, dei più piccoli di trovare qualche volta soluzioni migliori dei grandi. Pochissima incertezza: in genere la soluzione migliore s'impone molto evidentemente alla preferenza di tutti. Infatti, ormai che s'era stabilito cosa volevamo dire, non restava che trovare il modo migliore di dirlo e su questo in genere non c'era molto da discutere. Esiste oggettivamente una soluzione che è migliore delle altre. In questa fase si possono studiare insieme tutti i problemi dell'arte dello scrivere: completare e semplificare. Finir di cercare quel che non si è ancor detto, cercare di dire col minimo di mezzi. Cercare di indovinare la reazione del lettore, eliminare le ripetizioni, le cacofonie, gli attributi e le relative non restrittivi, i periodi troppo lunghi ridomandandosi all'infinito se un dato concetto è vero, se è nel suo giusto valore gerarchico, se è essenziale, se il destinatario avrà gli elementi per comprenderlo, se provocherà malintesi.

Risuona nelle parole di Lorenzo Milani il valore politico di una scrittura che è strumento espressivo per eccellenza e rappresenta il modo migliore per dare voce a chi altrimenti non l'avrebbe:

A questo punto c'è venuto fatto di cercare di eliminare anche le frasi che suonavano troppo vanitose. Ma ci siamo imposti di non farlo. L'arte dello scrivere consiste nel riuscire a esprimere compiutamente quello che siamo e che pensiamo, non nel mascherarci in migliori di noi stessi. Del resto l'orgoglio di questi ragazzi l'ho coltivato io volutamente per anni. Quando ho davanti uno studente o un cittadino faccio di tutto per umiliarlo, levargli un po' di sicurezza di sé. Quando ho un contadino o un operaio cerco proprio il contrario: di dargli un po' di sicurezza di sé.

Lo stesso avviene a Piadena, nella piccola scuola di pianura frequentata da figli di operai: anche per loro vedere pubblicate le loro parole è motivo di grande orgoglio e aiuta ad alimentare il desiderio di sentirsi parte attiva di una realtà più ampia, che supera i confini della scuola: "Il bambino che vede il suo testo libero orale, per mezzo della stampa (tipografia, ciclostile, fotocopiatrice o altro) diventare concreto mezzo di comunicazione che circola fra i bambini, le famiglie, oltre i confini della scuola, e può essere letto e conservato nel tempo, è stimolato a entrare nel gioco comunicativo

che produce reazioni, discussioni, ricerche, e che è alla base della società democratica” (Tonucci, 2017, p. 78). La scrittura è un’arma, in un certo senso, nelle mani di chi è altrimenti condannato al silenzio.

2.4. La didattica della scrittura oggi

Dopo questo accenno ad esperienze significative di scrittura nella scuola degli anni passati, proseguiamo la rassegna facendo riferimento ad attività più recenti, sostenute, in Italia, da alcune associazioni che si sono distinte per la cura nell’educazione linguistica in generale e per la scrittura in particolare.

Iniziamo parlando del lavoro del GISCEL, il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica, associazione costituitasi nel 1973 su iniziativa di Tullio De Mauro, nell’ambito della Società di Linguistica Italiana, per “studiare i problemi teorici e sociali dell’educazione linguistica nell’ambito della scuola” e “contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell’insegnamento linguistico”; un’associazione ancora molto attiva nel nostro paese. Nell’inverno/primavera del 1975 un gruppo di soci, riuniti presso la Casa della Cultura di Roma, elabora le *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*, che saranno approvate definitivamente il 26 aprile 1975 e che costituiscono, da quel momento in avanti, il manifesto dell’associazione, orientandone le attività. Le tesi riconoscono la centralità del linguaggio nella vita biologica di ogni bambino; linguaggio che è nello stesso tempo capacità di “produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto”, di “conversare, interrogare e rispondere esplicitamente”, di “leggere ad alta voce”, di “recitare a memoria”, di “dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette”, di “verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni”, di “ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove”. Alla lingua viene attribuita, inoltre, una funzione politica assai importante come possibilità offerta a tutti di sviluppare competenze fondamentali di comunicazione e comprensione per un pieno esercizio della cittadinanza. Lo sviluppo di queste competenze è attribuito soprattutto alla scuola, come istituzione deputata ad “individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica”, attraverso “il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)”. Il lavoro della scuola viene talvolta ostacolato da “vecchie pratiche pedagogiche in materia di educazione linguistica”. Le pratiche a cui si fa riferimento sono figlie di una pedagogia inefficace che ha puntato sull’or-

tografia tutti i suoi sforzi, ignorando i processi di maturazione linguistica e il coinvolgimento di discipline diverse dall'Italiano nel processo di acquisizione della lingua. Questa pedagogia ha inoltre badato più alla produzione scritta tradizionale, ignorando sia le capacità di produzione orale, che quella scritta del “prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali”; ha fallito nei confronti dello studio della grammatica, soprattutto nella disattenzione verso “la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi”. Una pedagogia linguistica, infine, che ha conservato “la sua parzialità sociale e politica, la sua rispondenza ai fini politici e sociali complessivi della scuola di classe” che “è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche”. L'educazione linguistica democratica perseguita dalle Dieci tesi prevede di converso “lo sviluppo delle capacità verbali da promuovere in stretto rapporto con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche”, sempre intendendo la lingua come strumento di partecipazione alla vita sociale e intellettuale. Individuando il “retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente gradualità”. La formazione dei docenti è la chiave per innovare la formazione linguistica in questa direzione: “Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere”. Il GISCEL si è sempre impegnato e si impegna nella formazione dei docenti; in occasione del seminario nazionale “Laboratorio di scrittura” tenutosi a Fiuggi nel gennaio 2000, Adriano Colombo, insigne rappresentante dell'associazione ha presentato ai docenti un suo “pentalogo” per il curriculum di scrittura. Come può un insegnante, a parere di Colombo, curare l'educazione alla scrittura perché sia parte fondante dell'educazione linguistica? Pochi punti indicano la direzione da tenere: “1. Praticare una varietà di generi testuali. 2. Dare consegne particolareggiate. 3. Creare occasioni frequenti di scrittura anche con testi brevi. 4. Graduare le richieste. 5. Usare criteri di valutazione differenziati a seconda del genere testuale; valutare analiticamente le diverse caratteristiche testua-

li". Si tratta di suggerimenti generali che trovano poi negli interventi dello studioso indicazioni più puntuali facilmente traducibili in pratiche. "Perché la scrittura possa diventare oggetto di apprendimento e di insegnamento è necessario che siano chiare a tutti gli insegnanti e, in modo particolare a chi insegna lingua e lingue, le ragioni della complessità della produzione dei testi, in generale, e di quelli scritti in particolare. Vale a dire la difficoltà di tenere contemporaneamente presenti, nella produzione di un testo, le caratteristiche specifiche dello strumento usato e dei vincoli entro i quali ci si muove e la variabilità linguistica, cioè la 'variabilità degli stili collettivi e dei linguaggi speciali'" scriveva Tullio De Mauro nel 1986⁹.

Sulla scorta di queste premesse, il GISCEL continua oggi la sua importante pratica di diffusione di una cultura della lingua orientata a educare bambini e ragazzi, in nome di una precisa concezione della lingua stessa.

Accanto al lavoro del GISCEL vi è quello svolto dal Cidi. Questo significa per me fare riferimento al lavoro di Maria Piscitelli, con la quale abbiamo l'onore di portare avanti, a INDIRE, un progetto dal titolo "Laboratori del Sapere" orientato alla formazione dei docenti di ogni ordine e grado su alcune discipline del curriculum, tra cui l'Italiano. Maria Piscitelli segue da anni la formazione dei docenti con una cura e una lucidità speculativa che mi fa piacere sottolineare. Nei percorsi proposti alle scuole vi è l'idea di come la scrittura sia parte fondamentale di un percorso di educazione linguistica che deve sforzarsi di tenere assieme, strettamente connessi, tutti gli aspetti della lingua: dalla cura dell'oralità, alla lettura, all'analisi linguistica, alla grammatica. La produzione testuale non può che essere il risultato di questo processo di integrazione continua che si traduce in percorsi di apprendimento annuali, calibrati sull'età degli studenti, in base ad un'idea di curriculum verticale assai interessante. La proposta di Maria Piscitelli, infatti, si basa sulla stretta connessione tra aspetti cognitivi e disciplinari ed aspetti educativi, un connubio che tenta di integrare nelle discipline (nella fattispecie Italiano) la formazione alla cittadinanza, l'educazione affettiva, altrimenti intese come corpi a sé in un curriculum sempre più frantumato e confuso. I percorsi proposti da Piscitelli sono pensati sulle acquisizioni richieste dalle Indicazioni Nazionali del 2012, ma anche in relazione allo sviluppo degli studenti e tengono conto del loro rapporto con se stessi e il mondo, che caratterizza questi anni di crescita. Dalla "Messaggeria" proposta in prima classe, che aiuta a presentare la lingua e la scrittura come strumento di comunicazione immediata, si passa

⁹ Piemontese, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Maria-Emanuela-Piemontese-La-scrittura-un-caso-di-problem-solving.pdf>.

poi ai “Dialoghi” in un’apertura graduale verso i contesti di vita degli alunni, alla scoperta del sé con l’esplorazione di testi descrittivi e narrativi, le regole della vita sociale e il mistero come strumento per acquisire non solo competenze di pensiero creativo, ma anche argomentativo. Il lavoro portato avanti da Maria Piscitelli (e dal CIDI in generale) si basa su di una forte attenzione ai contenuti curricolari, all’epistemologia delle discipline rilette in chiave educativa, secondo principi di educazione alla cittadinanza e al pensiero democratico. Anche in questo caso, saper leggere e scrivere non è solo acquisizione di una tecnica, ma soprattutto sviluppo di un pensiero critico che consente di esercitare appieno i propri diritti di cittadinanza consapevole ed è in grado di nutrire la capacità di comunicare e lavorare con gli altri.

Una visione affascinante dell’educazione alla scrittura che si connette al pensiero di Luisa Altieri Biagi, illustre linguista e studiosa di grammatica e storia della lingua italiana, così come alle idee espresse da altri noti studiosi della lingua e di didattica tra cui Fabrizio Fasnèdi del quale riportiamo alcune suggestive parole:

Quando e come può iniziare il processo di educazione alla scrittura? [...] Una cultura alfabetica inadeguata fa sì che, per il bambino, le esperienze scolastiche di elaborazione linguistica risultino sempre troppo povere e poco interessanti, rispetto alla ricchezza dell’esperienza ed alla forza del sentire. Quando le cose vanno così, la cultura e la lingua della scuola vengono vissute come ostacolo alla propria crescita intellettuale ed affettiva e come schema estraneo all’esperienza ed all’energia dello scambio quotidiano. [...] Se il progressivo avvicinamento alla scrittura deve significare l’acquisizione graduale della capacità di comunicare la ricchezza polimorfa dell’esperienza (comprendere e comunicare se stessi e scoprire il piacere di elaborare e comunicare ad altri), allora la risposta non può essere che il riconoscimento della pazienza e dell’attesa necessaria ad affrontare ciò che, immaturamente introdotto, non diviene capacità e piacere di comunicare, ma codice astratto di esercizio scolastico, e schema sterile senza relazione con lo sviluppo intellettuale ed affettivo (Fasnèdi, 1985, p. 28).

Chiudiamo questa rapida rassegna facendo riferimento ad un’altra iniziativa ampiamente trattata nel volume già citato di Morani: il progetto *Italian Writing Teacher*, ispirato alle attività di Lucy Calkins, docente di Letteratura per ragazzi presso la Columbia University, fondatrice del Reading & Writing Project e autrice di *The Art of Teaching Writing*, considerato oggi un testo chiave per l’insegnamento della scrittura. *Italian Writing teacher*, sostenuto tra gli altri dalla formatrice Jenny Poletti, prevede corsi di formazione per i docenti italiani su tecniche di scrittura così anche come sulla lettura. Le radici del progetto sono da ricercare nel lavoro di Donald

Murray (*Teaching writing as a process, not product*) e di Donald Graves. Il primo, è scrittore attento alla didattica della scrittura e sostenitore di una tecnica che lasci spazio a revisioni continue dei testi da parte degli studenti, di quella “scrittura incompiuta” che è scoperta continua del proprio rapporto con lo scrivere; il secondo è professore di Educazione all’Università del New Hampshire e Direttore del Writing Process Laboratory, autore del volume *Childrens want to write* e impegnato, fino 1972, in ricerche sulla scrittura dei bambini.

Questa rapida rassegna ci serve a presentare uno scenario ancora vivo in cui l’educazione alla scrittura è considerata un’attività chiave nella scuola di ogni ordine e grado. Un’attività strettamente connessa alla lettura. Da sempre a scuola si sostiene come la lettura sia un’attività funzionale allo scrivere, si insiste a che gli studenti leggano per affinare quelle capacità espressive che consentono loro, tramite un modello di apprendimento che è soprattutto emulativo, di svolgere compiti di scrittura (il tema) che rivelino la loro capacità di utilizzare in forma attiva la lingua. La lettura è, quindi, propedeutica alla scrittura. Meno accolta è l’idea che possa avvenire il contrario: ovvero che la scrittura possa rappresentare un’attività didattica fondamentale per favorire negli studenti l’attitudine ad una lettura più consapevole ed esperta, seppure questa idea sia alla base di molta cultura linguistica: “Un atteggiamento di lettura consapevole e critica determinata da scelte autonome si ha solo in soggetti che uniscono all’abitudine alla lettura anche quella dello scrivere. Costoro sono tendenzialmente o di fatto anche lettori abituali. Per sviluppare la lettura, una lettura che non sia casuale o chiusa entro ghetti subculturali o recinti specialistici, occorre dunque favorire e sviluppare la tendenza e l’abitudine ad esprimersi attraverso la scrittura” (Petrucci, 1987, pp. 162-163), scriveva Petrucci, convinto assertore del valore della scrittura come strumento per affinare le capacità di comprendere i testi. Leggere e scrivere, dunque, attività strettamente interrelate che intenderemo qui in un’accezione ampia, devono essere considerate alla stessa stregua, propedeutiche entrambe a sviluppare nei nostri studenti una serie di competenze che si acquisiscono per gradi e sono potenziate da un’abitudine costante e motivata.

La scrittura è funzionale a diventare buoni lettori, ma di quale lettura e di quale scrittura dobbiamo prenderci cura oggi? Il Quadro Invalsi delle prove di lettura fa riferimento a “testi continui, non continui, misti... e altro ancora”, prevedendo la familiarità con forme di testualità variate, in riferimento ad una complessità che riguarda, ovviamente, anche la scrittura. In base al loro formato, i testi sono categorizzati in continui, non continui e misti. I primi sono testi interamente verbali, costituiti da frasi organizzate in capoversi (o, per la poesia, in versi frequentemente organiz-

zati in strofe). I testi non continui prevedono invece la presenza di elementi iconici: grafici, diagrammi, tabelle, orari, annunci pubblicitari, mappe, cataloghi e indici sono esempi di testi non continui, che, se combinati con testi continui danno origine a testi misti. Questi ultimi sono sempre più numerosi nella vita quotidiana, presenti nei manuali scolastici, come in altri libri, in riviste e giornali. L'Invalsi si ferma a queste tre tipologie testuali che potremmo ulteriormente ampliare, pensando ad esempio a quella parte digitale dei libri di testo, che peraltro non viene quasi mai aperta dagli studenti. Il punto è chiedersi se sia oggi sufficiente un'alfabetizzazione di base, di tipo tradizionale, per diventare buoni lettori di testi perlopiù misti. Di quale alfabetizzazione avremmo in realtà bisogno?

2.5. Scrivere per registrare e scrivere per cambiare

Abbiamo visto come chi ha riflettuto e riflette sulla didattica della scrittura e sulla sua importanza lo ha fatto e lo fa tenendo conto di una finalità che riguarda la crescita culturale e sociale di ogni studente, in un'ottica che tende a considerare la lingua (e le competenze associate al suo utilizzo) come strumento chiave di cittadinanza attiva. Sul piano metodologico, l'educazione alla scrittura segue diverse prospettive che talvolta tendono ad integrarsi: la prima, ispirata a modelli socio-semiologici, considera la scrittura una pratica sociale a tutti gli effetti, una sorta di evoluzione della comunicazione orale. In questo caso, compito di chi insegna a scrivere è soprattutto quello di favorire gli aspetti interazionali e comunicativi, con l'obiettivo ultimo di insistere sul valore intenzionale della scrittura. La seconda prospettiva è più legata ad approcci psicologici-cognitivi che fanno riferimento ad un testo chiave pubblicato negli anni Ottanta da due psicologi americani, Carl Bereiter e Marlene Scardamalia. Con il loro volume, *The Psychology of Written Composition* i due studiosi legittimano, di fatto, l'idea della scrittura come processo soggettivo che, attraversando fasi, procede dalla spontaneità espressiva fino all'acquisizione di competenze esperte. La scrittura è attività cognitiva a tutti gli effetti, alla stregua di altre attività umane, come ci ricordano gli autori nella prefazione:

The mental activities of writing considered in our research are the same kinds of higher mental processes that figure in cognitive research on all aspects of human intelligence. They include goal setting, planning, memory search, problem solving, evaluation, and diagnosis. Writing is, of course, easily recognized as an activity in which a good deal of human intelligence is put to use (Bereiter, Scardamalia, *Preface*, 1987, p. 14).

Secondo i due psicologi “scrivere” è un processo dialettico, in cui il soggetto scrivente si muove nello spazio compreso tra questioni di contenuto e questioni retoriche. Quando si limita alle prime (quando si tratta di trovare semplicemente le idee), chi scrive (di solito principiante e scrittore inesperto) si accosta al testo mettendo nero su bianco “ciò che sa”, richiamando semplicemente alla mente tutte le informazioni possedute su un determinato argomento. Questa forma di scrittura caratterizza una fase che potremmo definire “spontanea”, priva o quasi di una qualsiasi riflessione su ciò che si va ad esprimere. Solo in un secondo momento, soprattutto se avrà acquisito nuove conoscenze e maggiore consuetudine con lo scrivere, lo scrittore si pone nuove questioni, superando la fase del “dire ciò che sa” (*knowledge-telling*), per passare ad una modalità di scrittura che tenta di trasformare la conoscenza acquisita, di elaborarla, tramite la ricerca delle “parole per dirlo”. La riformulazione delle conoscenze, operata nel tentativo di cercare la forma più adeguata di espressione (un’esigenza che è retorica prima di tutto) si imbatte nel bisogno di acquisire nuove informazioni, producendo quello che viene definito *knowledge-transforming* e che rappresenta la fase epistemica della scrittura. “One way of writing appears to be explainable within a ‘psychology of the natural’. It makes maximum use of natural human endowments of language competence and of skills learned through ordinary social experience, but it is also limited by them. This way of writing we shall call knowledge telling”: attenersi a quello che si sa ed esprimerlo nella forma più elementare costituisce la prima fase dello scrivere, a cui potrà seguire una fase più complessa e articolata di trasformazione della conoscenza. “The other way of writing seems to require a ‘psychology of the problematic’ for its explanation. It involves going beyond normal linguistic endowments in order to enable the individual to accomplish alone what is normally accomplished only through social interaction – namely, the reprocessing of knowledge. Accordingly, we shall call this model of writing knowledge transforming” (Bereiter, Scardamalia, pp. 28-29). Il passaggio ad una fase esperta, di trasformazione della conoscenza può avvenire tramite interazioni sociali, ma anche nella solitudine di un percorso conoscitivo che consente di “riformulare” le proprie conoscenze.

Bereiter e Scardamalia individuano alcuni momenti della scrittura, caratterizzati dalla ricerca di nuovi schemi espressivi: la scrittura associativa, costituita per lo più da un flusso di pensieri, che può dirsi “spontanea” nella misura in cui non richiede apparentemente nessuna forma di regola; la scrittura performativa, che segue invece alcune norme (strutture) che ne regolano la stesura; la comunicativa (prospettica) che si pone il problema dell’interlocutore o degli interlocutori, regolandosi in base ad essi.

Le conseguenze didattiche di una tale impostazione sono facilmente ricavabili: emerge come prima conseguenza l'esigenza di rivedere più volte il testo, di effettuare diverse stesure, di dedicare un tempo cospicuo alla pianificazione e di stabilire una ricorsività tra le fasi del processo di scrittura, ovvero tra la pianificazione, la stesura, la revisione, la riscrittura. Se la scrittura spontanea non richiede un grande impegno ("knowledge telling does turn writing into a routine that makes maximum use of external cues and cues generated from language production itself. It requires no significantly greater amount of planning, revision or goal-setting than does ordinary conversation. It is serviceable, even though it does not answer to the culture's highest needs" (Bereiter, Scardamalia, p. 5), più arduo risulta il lavoro richiesto da una scrittura esperta che rielabora e rivede il testo alla ricerca della sua massima efficacia.

Il lavoro di Bereiter e Scardamalia è stato promosso in Italia soprattutto ad opera di Dario Corno, autore di una serie di importanti interventi sulla scrittura. Corno effettua una significativa sintesi di molte delle idee relative all'educazione alla scrittura, individuando quelle che lui definisce operazioni-scrittura e che rappresentano attività differenti finalizzate allo sviluppo di diverse competenze: la trascrizione/traduzione, la riscrittura, la scrittura di sintesi, la scrittura di analisi e il flusso di scrittura.

La "trascrizione/traduzione" riguarda tutte quelle attività in cui chi scrive pone in relazione lingue diverse o piani diversi di una stessa lingua. Si tratta di un'attività assai importante che permette ai suoi esecutori una riflessione profonda sulla lingua.

La "riscrittura" è "quell'attività che comporta la trasformazione di un testo di partenza in un altro testo secondo determinati parametri che spaziano a diversi livelli del sistema linguistico e di quello cognitivo" (Corno, 2005, p. 13). L'autore la ritiene essenziale all'interno di un curriculum efficace di scrittura, poiché utile ad abituare gli studenti a confrontarsi con la trasformazione dei testi e la loro manipolazione.

La Scrittura di sintesi è quell'operazione-scrittura in cui lo scrivente si dispone a passare da un insieme di informazioni particolari ad un testo più generale, con il minor numero di parole possibile. Anche in questo caso la riflessione sulla lingua è importante ed affina la capacità di cercare l'essenziale nella comunicazione.

La scrittura di analisi "è un tipo di scrittura in cui quel che conta è la costruzione di una serie di conoscenze che possono collegarsi attorno a un centro argomentativo unificante" (Corno, 2005, p. 14). Si tratta, in questo caso, di costruire un testo esaustivo ed articolato che sappia approfondire un tema e restituirne la complessità.

Il Flusso di scrittura è, infine, la trascrizione immediata di una serie di pensieri che vengono messi sulla carta nel modo in cui si presentano alla

mente, senza preoccuparsi degli aspetti di contenuto e di forma (Corno, 2005, p. 15).

Oltre alle operazioni citate, che rappresentano le attività fondamentali dello scrivere, Corno propone quattro diverse “situazioni di scrittura”, che si differenziano per la finalità dell’operazione scrittoria (Corno, 2005, p. 10). Tra di esse:

La Prescrittura riguarda tutte le forme di scrittura in qualche modo preparatorie alla stesura finale del testo. Una tipologia spesso trascurata eppure molto utile sul piano didattico. “Sfortunatamente, la prescrittura è molto poco praticata nell’insegnare a scrivere, mentre dovrebbe costituire una fase irrinunciabile soprattutto per i bambini più giovani, quelli tra i dieci e gli undici anni, nel cui caso è noto che il problema più drammatico consiste non tanto nel mettersi a scrivere qualcosa, quanto nel trovare le idee che permettano di scrivere” (Corno, 2005, p. 10).

La Scrittura funzionale è invece una tipologia che prevede la produzione di “tutti quei tipi di testi che sono costruiti con uno scopo molto chiaro e specifico”. Nell’ambito della scrittura funzionale possiamo collocare attività come “Prendere appunti, redigere un verbale, stendere delle note esplicative, descrivere un percorso, riempire un questionario, sottolineare, compilare un annuncio da inserire nella bacheca della scuola o della classe, informare su un avvenimento” (Corno, 2005, p. 11). Si tratta di testi finalizzati ad un preciso scopo pratico, utili nella vita di ogni giorno.

La Scrittura interazionale riguarda, invece, tutte le possibili forme di comunicazione, ovunque vi sia un “testo scritto [...] pensato come un messaggio concreto che un mittente invia a un destinatario, nelle diverse forme del diario, della corrispondenza con “l’amico di penna”, del biglietto di occasione, della telefonata trascritta e così via” (Corno, 2005, pp. 11-12). È la prima forma di scrittura con cui uno studente generalmente dovrebbe confrontarsi nel momento in cui si accosta all’apprendimento della letto-scrittura, per il suo valore motivante.

La Scrittura ludica, infine, si ha quando si prevedono “attività che comportano lo scrivere per gioco, secondo un’ampia gamma di testualizzazioni che vanno dalla scrittura di anagrammi e indovinelli alla scrittura di più complessi giochi verbali (rebus o addirittura cruciverba)” (Corno, 2005, p. 12).

Nella scuola tutte le forme di scrittura descritte dovrebbero entrare per diritto, all’interno di percorsi di senso significativi, che tengano conto, prima di tutto, di una necessità o di una volontà di scrivere, di una motivazione. Questo per riconsegnare ad ogni studente il gusto di usare le parole per esprimersi, per comunicare e per pensare.

Bibliografia

- Altieri Biagi, M. L. (1999). *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Altieri Biagi, M. L. (2012). *Parola*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Anichini, A. (2014). *Digital Writing*. Milano: Apogeo.
- Anichini, A., & Bartolini, R. (2021). Curricolo locale e curricolo istituzionale: viatici per un rapporto virtuoso. In: Mangione, G. R. J., Cannella, G., & De Santis, F. (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*. I Quaderni della Ricerca, vol. 59, pp. 155-164. Torino: Loescher Editore, ISBN: 9788820138820.
- Anichini, A., Bartolini, R., & Pestellini, F. et al. (a cura di) (2021). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Integrazione CDD/ Libri di testo"*, versione 2.0 [2021]. Firenze: INDIRE, ISBN: 979-12-80706-17-1.
- Bereiter, C., & Scardamalia M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Cavinato, G., & Vretenar, N. (2019). *Scrivere insieme: idee e proposte per la scrittura collettiva*. Collana RicercAzione Libri Rossi MCE.
- Colombo, A. (2008). *Il curricolo e l'educazione linguistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Corno, D. (2005). *Educare a scrivere, cosa e perché*, UIM, www.sbt.ti.ch/all vetrina/46310.pdf.
- Corno, D. (1999). *La scrittura*. Roma: Rubettino.
- Escarpit, R. (1976) *Scrittura e comunicazione*. Milano: Garzanti.
- Frasnèdi, F. (1985), *Dalla scrittura alla scrittura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Goody, J. (2002). *Il potere della tradizione scritta*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Graff, H. J. (2002). *Alfabetismo di massa. Mito storia realtà*. Milano: Sylvestre Bonnard.
- Hagège, C. (1989). *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Havelock, E. A. (2005). *La musa impara a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi, M. (2022). *Cominciare dal bambino*. Milano: Rizzoli.
- McCormick Calkins, L. (1994). *The Art of Teaching Writing*. Heinemann.
- Milani, L. (2017). *Tutte le opere* (a cura di Federico Ruozzi, Anna Canfora, Valentina Oldano). Milano: Mondadori.
- Morani, R., Coccimiglio, C., & Longo, F. (2021). *Immaginare, scrivere, narrare*. Roma: Carocci.
- Ong, W. (1982). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Orwell, G. (1946). *Why I Write*. London: Gangrel.
- Petrucchi, A. (1987). *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*. Roma: Editori Riuniti.
- Piscitelli, M. (2006) *Come la penso. Progettare testi argomentativi*. Roma: Carocci.

- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Ruele, M. (2017). *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*, www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola+2020/225aa6f5-8b4a-47c5-8718-8bb3f6e0b209.
- Tonucci, F. (a cura di) (2017). *L'arte dello scrivere*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco.
- Zamponi, E. (1986). *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi.
- Zuin, E., Boscolo, P., & Mellorini, B. (2011). *Scritture di scuola. Lo scrivere come competenza appresa. Indagine sulla scrittura dei quindicenni e sulla didattica della scrittura nella provincia di Trento*, <https://risorse.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Scritture+di+scuola.pdf/3f1beb4d-993e-4478-b8ef-96bf25a27ea2>.

3. La scrittura del territorio

di *Rudi Bartolini*

3.1. Il territorio come atto comunicativo

L'uomo ha da sempre comunicato attraverso il territorio. In forme semplici e in forme via via più complesse e diversificate col moltiplicarsi delle attività antropiche. E lo ha fatto utilizzando una grande varietà di segni, linguaggi, modalità espressive e interattive: una sorta di scrittura multimodale (Bollini, 2001, 2004). Esempi suggestivi sono gli antichi geoglifi, come le Linee di Nazca o il Gigante di Atacama, il cui scopo è ancora dibattuto ma probabilmente legato a culti o rituali per stabilire una sorta di connessione con le divinità; ma possiamo trovare esempi legati alle necessità quotidiane come le reti di sentieri per la raccolta del cibo, con relativi segni indicativi. Quest'azione comunicativa dell'uomo attraverso il territorio è stata senza soluzione di continuità, ha operato attraverso stratificazioni successive che hanno modellato l'ambiente e delineato paesaggi. Si pensi, come ci ricorda Pandolfini (2019), all'espressione di uso comune "leggere il paesaggio" che significa "analizzarlo per comprenderne le caratteristiche e le peculiarità, è un'operazione che qualsiasi osservatore compie quando si trova di fronte a un panorama, con un livello di consapevolezza che cambia a seconda degli interessi, delle conoscenze e della cultura dell'osservatore" (Pandolfini, 2019, p. 130). Così osservare un paesaggio ci può dire molto sugli usi, la storia, l'economia, i valori di una comunità; un chiaro esempio sono gli elementi che compongono il paesaggio del Chianti, uno fra i più noti al mondo, e ai rimandi, alle interpretazioni, che ognuno di essi accende nella nostra mente.

Lo stesso concetto di territorio è indissolubilmente legato all'opera dell'uomo. Secondo Alberto Magnaghi il territorio è frutto della relazione fra ambiente naturale, cultura e azioni umane: "prodotto attraverso un dia-

logo, una relazione fra entità viventi, l'uomo stesso e la natura, nel tempo lungo della storia" (Magnaghi, 2010, p. 17).

Il territorio, dunque, può essere visto come un vero e proprio patrimonio culturale comune, frutto dell'opera di più generazioni su e con l'ambiente:

Il paesaggio che viviamo oggi è così esito della stratificazione, nello stesso luogo, di diverse configurazioni territoriali, materiali e immateriali, sovrapposte e integrate (città, paesaggi agrari, infrastrutture, culture, modelli socio-culturali, saperi ambientali): un palinsesto prodotto dalla evoluzione temporale delle diverse *médiances* culturali di ogni civilizzazione, che ha reinterpretato i segni e le strutture di quelle precedenti, in parte distruggendole, ma il più delle volte riutilizzandole con nuovi significati, strutture e gerarchie, creando in questo modo strutture identitarie di lunga durata (Magnaghi, 2020, p. 20).

Una sorta di testo collettivo, che si scrive, si legge e si interpreta; e non è un caso se Magnaghi (2020, p. 18) parla di "abitanti contemporanei quali tessitori del patrimonio dei luoghi": la parola "testo" deriva dal latino "textus" e cioè "tessuto", "trama" (Lever, Rivoltella, Zanacchi, 2002).

Secondo studiosi come Cornea (1993) e Lotman (1980), infatti, il concetto di testo non riguarda soltanto documenti scritti o comunicazioni verbali, ma si estende a qualsiasi pratica significante. Il testo diventa così ogni situazione comunicativa o espressiva in grado di "parlare" agli occhi o alle orecchie di un "lettore" (Anichini, 2003).

... si può chiamare testo qualunque comunicazione registrata in un dato sistema segnico [...]. Da questo punto di vista possiamo parlare di un balletto, di uno spettacolo teatrale, di una sfilata e di tutti gli altri sistemi segnici di comportamento come testi, nella stessa misura in cui applichiamo questo termine a un testo scritto in una lingua naturale, a un poema o a un quadro (Lotman, 1980 in Anichini, 2003, p. 11).

Se si concepisce il territorio come una forma di scrittura collettiva, si aprono almeno altri due ambiti di riflessione: uno riguarda il fatto che in questa scrittura, che contribuiamo a produrre, ci troviamo immersi ed essa contribuisce a formare le nostre identità e a influenzare le nostre azioni; l'altro ha a che fare con l'intenzionalità, la consapevolezza, con cui partecipiamo a questa stessa scrittura.

Circa il primo ambito, ricordiamo la distinzione del geografo umanista Yi-Fu Tuan (1974, 1977) fra *space* e *place*; gli esseri umani stabiliscono legami profondi con lo spazio dove si trovano a vivere, lo agiscono, lo interpretano, lo leggono, lo caricano di significati trasformandolo in un "luogo",

cioè un ambiente fortemente connotato soggettivamente. Non a caso Tuan usa il termine *topophilia* proprio in riferimento a questo legame, a questo senso di radicamento. Dunque, i luoghi, i territori, rappresentano modi di vedere, conoscere e comprendere il mondo, ma sono altrettanto importanti per comprendere noi stessi e nella formazione dell'identità di ogni soggetto. Così ciò che è stato inscritto nel corso del tempo nel territorio si connette profondamente alle identità soggettive dei suoi abitanti: "La nostra partecipazione a comunità storiche specifiche "informa" anche i nostri tentativi di auto-comprenderci e plasma la nostra identità, perciò siamo sé dotati di spessore, nel senso che esistiamo soltanto nelle nostre auto-rappresentazioni individuali e collettive" (Sandel, 1982, trad. it. 1994, p. 179). Si attiva cioè una sorta di movimento a spirale, fatto di reciproche e continue influenze, fra identità collettiva e identità individuale, fra territorio, comunità e soggetto. L'identità territoriale, dunque, non è un concetto statico, ma dinamico, con una tensione verso il futuro come sottolinea Dematteis (2007, p. 35): "[L'identità territoriale] è anzitutto l'insieme di principi, delle razionalità autorganizzative di una società locale, quelle che le permettono di autorappresentarsi, di autoprogettare il proprio futuro su un territorio".

Qui si apre il secondo ambito di riflessione richiamato sopra, quello dell'intenzionalità, di come si possa contribuire consapevolmente alla scrittura del territorio; perché se è vero che è impossibile non comunicare (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971), ben altra cosa è strutturare azioni comunicative dotate di senso, consapevoli e strategicamente indirizzate. Come sottolineano Alessandra Anichini e Alberto Parola nell'introduzione di questo volume (p. 10) "scrivere è [...], per definizione, un atto intenzionale che implica, di conseguenza, l'attivazione di un pensiero e di una responsabilità soggettiva"; parlando di territorio, ciò non può che avvenire con la presa di coscienza dello stretto legame fra identità individuale e identità territoriale e attivando, appunto, un senso di responsabilità verso il territorio stesso, verso la sua identità comunicativa (Toschi, 2011). Il territorio può allora essere visto come un *field of care* (Tuan, 1977), ma "per aver cura dei luoghi è necessario saperli vedere, saperli riconoscere, saperne interpretare i valori, le regole riproduttive, l'identità profonda" (Magnaghi, 2010, p. 79). La scuola in questo può avere un ruolo importante, facendo comprendere alle alunne e agli alunni le specificità dei loro territori, contribuendo così a sviluppare quella che Magnaghi chiama "coscienza di luogo" e cioè "la consapevolezza, acquisita attraverso un percorso di trasformazione culturale degli abitanti, del valore patrimoniale dei beni comuni territoriali (materiali e relazionali), in quanto elementi essenziali per la riproduzione della vita individuale e collettiva, biologica e culturale. In questa presa di coscienza il percorso da individuale a collettivo connota l'e-

lemento caratterizzante la ricostruzione di elementi di comunità, in forme aperte, relazionali, solidali” (ivi, p. 133).

Scrivere per il territorio vuol dire perciò scrivere in modo pienamente consapevole, rapportandosi non solo con gli altri, ma con la storia di una comunità, con le vocazioni dei luoghi e proiettarsi oltre nel tempo e nello spazio (pensiamo qui anche alle potenzialità del digitale di mettere in relazione locale e globale). Una scrittura epistemica a tutti gli effetti, per come descritta in questo volume.

Questa scrittura riguarda le ragazze e i ragazzi come discenti e come cittadini, ma riguarda anche la scuola come istituzione, come attore del territorio e, spesso, attore assai importante soprattutto nelle aree interne più periferiche del Paese – si pensi al valore che assumono le piccole scuole in tali luoghi – o in contesti sociali critici (Mangione *et al.*, 2020). Caso emblematico per chiarire quest’ultimo punto è quello dei Patti Educativi di Comunità, istituiti dal Ministero dell’Istruzione col Piano scuola 2020/21¹: forme di scrittura volte a strutturare alleanze fra scuola e territorio per promuovere azioni a beneficio della comunità.

Le considerazioni fin qui svolte assumono particolare importanza in Italia. Il nostro Paese ha infatti una morfologia territoriale assolutamente peculiare: una stretta penisola che si allunga nel Mar Mediterraneo, tagliata da ovest a est dalle Alpi e da nord a sud dagli Appennini che formano innumerevoli valli e valichi, dove sorgono cittadine, piccoli paesi e borghi. Un territorio efficacemente definito come “rugoso” (Cersosimo, Donzelli, 2020, p. 7) che possiede una grande biodiversità e una ricchezza di storia, tradizioni, arte, specificità culturali, linguistiche e produttive unica al mondo; ma che deve far fronte a numerose sfide, in primis la crisi demografica e lo spopolamento, oltre a problematiche economiche, di perifericità e isolamento. Alcuni dati a conferma di queste peculiarità territoriali e di scala insediativa: il 60% dell’intera superficie del territorio nazionale appartiene alle “aree interne” e vi si ritrovano il 52% dei comuni e il 22% della popolazione (SNAI)², i piccoli comuni sotto i 5.000 abitanti sono ben il 69% dei comuni italiani (ANCI)³ e le piccole scuole rappresentano circa il 50% delle scuole primarie italiane (Bartolini, Zanolli, Mangione, 2023). Il rilancio del Paese passa anche dalla capacità di immaginare, progettare e “scrivere” il futuro di questi territori in relazione alle sfide globali. E la scuola può giocare un ruolo fondamentale in quanto rappresenta la più

¹ www.istruzione.it/wp-content/uploads/2020/06/DM-ADOZIONE-PAINO-SCUOLA-2020-2021.pdf.

² www.agenziacoessione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/.

³ www.anci.it/atlane-dei-piccoli-comuni/.

diffusa e capillare infrastruttura collettiva del Paese chiamata a costruire e mantenere relazioni fra territori e apprendimento (Luisi, Renzoni, 2020).

Nei prossimi paragrafi cercheremo di capire meglio cosa può fare la scuola per promuovere una scrittura epistemica del territorio.

3.2. Un curriculum che guarda al territorio per avviare percorsi di scrittura epistemica

Il modo più diretto in cui la scuola può aprirsi al territorio è far entrare le tematiche locali, le peculiarità dei luoghi, nei propri percorsi formativi. Prevedere cioè che nel proprio curriculum vengano contemplati la storia, le tradizioni, la cultura, la geografia, l'ambiente naturale, l'economia dei territori di riferimento. Questi temi diventano oggetti di conoscenza integrati negli itinerari formativi del curriculum scolastico che fa riferimento agli standard nazionali. Si parla in questo caso di “curriculum locale” (Tronsmo, Nerland, 2018), o di “curriculum contestuale” (Rinaldi, 2006), caratterizzato dalla capacità di aiutare alunne e alunni a mettere in relazione ciò che viene appreso in aula con la propria esperienza e a interpretare il proprio ambiente alla luce di quanto appreso (Naqvi, 2018), ma anche a individuare relazioni che leghino il particolare al generale, la dimensione locale a quella globale e viceversa.

La contestualizzazione del curriculum, cioè come dare rilievo alla realtà che circonda il discente per favorire la sua partecipazione attiva al processo di costruzione della conoscenza e di appropriazione progressiva della cultura, è una questione da tempo al centro del pensiero pedagogico. Già Dewey (1949) poneva notevole attenzione ai contesti esperienziali nei processi educativi e formativi, oltre che ai legami tra l'istituzione scolastica e la realtà che sta fuori ma nella quale è immersa. Ricordiamo Paulo Freire (1970, p. 74) che osservava come “non esistono uomini senza mondo e senza realtà, il movimento parte dai rapporti uomini/mondo. Cioè il punto di partenza si trova sempre negli uomini, nel loro qui e nel loro adesso, che costituiscono la situazione in cui si trovano ora immersi, ora emersi, ora inseriti”. David Orr, in un articolo del 1992, incoraggia lo studio delle discipline attraverso la lente unificante del luogo, anche ricorrendo a esperienze in spazi naturali esterni alla scuola. Più recentemente, Edgar Morin (2000) fa riferimento al concetto di “conoscenza pertinente” per indicare l'importanza e la capacità di cogliere la complessità di un dato e collegarlo al suo contesto, di individuare le relazioni, le connessioni, tra un sistema locale e uno più ampio. Talmeez Fatma Naqvi (2018, p. 641) sostiene come proprio l'esperienza diretta permetta di accedere alla conoscenza e quindi:

“un curriculum contestuale aiuta il bambino a imparare a mettere in relazione ciò che apprende con la sua esperienza e a utilizzare ciò che apprende per porre questioni al proprio ambiente”.

È importanti dunque chiedersi come introdurre un curriculum contestuale nelle scuole anche alla luce del fatto che i libri di testo solitamente non facilitano questa declinazione essendo tarati su un livello “generale” spendibile sull’intero territorio nazionale (Anichini, Bartolini, 2020, 2021). Un esempio è quello dell’esperienza di ricerca dei *Laboratori formativi PON Contenuti Didattici Digitali (CDD) e valorizzazione del territorio* organizzati dal Movimento delle Piccole Scuole, nel corso degli anni scolastici 2018/19 e 2019/2020, dove si è cercato di integrare nella realtà delle *piccole scuole*⁴ quanto approfondito dall’idea “Integrazione CDD/libri di testo” della Rete delle Avanguardie Educative⁵. Per le piccole scuole stabilire una relazione significativa col territorio e la comunità è particolarmente importante in quanto, in molti casi, rappresentano una delle poche istituzioni culturali rimaste, se non la sola, e su di esse sono riposte le speranze di un possibile “rilancio territoriale”; la chiusura della scuola in tali situazioni può portare ad un’accelerazione del processo di spopolamento con gravi conseguenze per la comunità (Anichini, Bartolini, 2021; Mangione *et al.*, 2020). La ricerca sui CDD (Anichini *et al.*, 2021) ha mostrato come la loro realizzazione possa favorire un ruolo attivo e creativo dei discenti, l’acquisizione di competenze progettuali, la ricerca su temi particolari (nel nostro caso legati al territorio), lo sviluppo di conoscenze e competenze sui linguaggi multimediali, la valorizzazione nei ragazzi di attitudini e capacità diverse, il lavoro interdisciplinare e di gruppo, ma soprattutto renda possibile andare oltre l’aula e creare connessioni fra locale e globale: tutti elementi che implicano il mettersi in una relazione consapevole con gli altri, promuovendo una scrittura epistemica così come delineata nei capitoli precedenti di questo volume.

Fra i tanti lavori emersi nei laboratori, portiamo ad esempio quello di Antonella Barreca, docente di italiano nella Scuola secondaria di I grado di Geraci Siculo, nelle Madonie, che con i suoi studenti ha recuperato le ricette tradizionali del luogo attraverso una serie di interviste agli abitanti. Il percorso intrapreso ha permesso di “recuperare informazioni attingendo alla cultura orale, ai racconti di nonni e parenti e inserire le informazioni raccolte nel contesto socio-economico culturale del paese [...]”. Un’occasione, un espediente per fare ricerche che afferiscono al sostrato culturale

⁴ <https://piccolescuole.indire.it/>.

⁵ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>.

e sociale di un territorio” (Anichini, Bartolini, Franchi, 2019). Il tutto ha portato alla scrittura di una sceneggiatura per la realizzazione di un video che poi è stato realizzato e condiviso con la comunità.

Altro lavoro interessante quello di Annalisa Barbarito, della scuola secondaria di I grado di Forni di Sopra (UD), che insieme ai suoi alunni ha realizzato una mappa per rappresentare le specificità del territorio che, osserva, a volte per i ragazzi nemmeno conoscono: “Per rafforzare l’identità e la conoscenza del territorio, è stata creata una mappa interattiva capace di accogliere tutte le caratteristiche storico-artistiche e culturali della realtà di Forni di Sopra. Ogni livello scelto è il risultato di un anno di lavoro che si basa sulla ricerca di fonti, esperti esterni, fonti dirette e indirette. Una volta scelte e analizzate le fonti, gli alunni le hanno inserite nella mappa interattiva” (*ibidem*).

Attraverso percorsi di questo genere il territorio diventa oggetto di trattazione nella scuola, le ragazze e i ragazzi ampliano le loro conoscenze e sviluppano coscienza del luogo (Magnaghi, 2010, 2020); il territorio inoltre può essere cassa di risonanza per le attività della scuola che esce dalle proprie pareti e comunica con le famiglie, con le istituzioni, con gli abitanti, assumendo un ruolo propositivo nei confronti del territorio stesso (Anichini, Cannella, Bartolini, 2022).

La scrittura di questi contenuti ha comportato un lavoro di ricerca sul campo, una riflessione sul territorio e la comunità di riferimento, il confronto fra i ragazzi, la negoziazione di punti di vista e prospettive diverse, lo studio di codici linguistici appropriati, l’immedesimazione negli ipotetici destinatari, tutti passaggi che strutturano una scrittura epistemica.

3.3. Scrivere per realizzare alleanze fra scuola e territorio: i patti educativi di comunità

Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l’educazione, questo il titolo del rapporto pubblicato dall’UNESCO nel 2021⁶, nel quale ci si interroga sul futuro dell’istruzione e si invita la comunità internazionale a promuovere un “nuovo contratto sociale per l’educazione”:

... è necessaria un’azione urgente, sinergica e congiunta, per cambiare rotta e re-immaginare i nostri futuri. Questo Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell’Educazione riconosce all’educazione il potere di produrre

⁶ Traduzione italiana 2023.

un cambiamento profondo. Ci troviamo di fronte alla duplice sfida di mantenere la promessa irrealizzata di garantire il diritto a un'educazione di qualità per ogni bambino, bambina, giovane e adulto e di attuare pienamente il potenziale di trasformazione dell'educazione, come via per futuri collettivi sostenibili. Per fare questo, abbiamo bisogno di un nuovo contratto sociale per l'educazione che possa riparare le ingiustizie, trasformando il futuro. Questo nuovo contratto sociale deve essere fondato sui diritti umani e basarsi sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune (UNESCO, 2023, p. 3).

Come osserva Rita Locatelli, un punto centrale del rapporto è la visione dell'istruzione come bene comune che mette in discussione il modello utilitaristico che, invece, la concepisce principalmente come un investimento socio-economico individuale:

... a differenza dei beni pubblici, che possono essere fruiti come beni individuali, i beni comuni sono considerati relazionali e presuppongono quindi forme di governance condivisa sia per la loro produzione che per il loro godimento. Beni di questo tipo sono fondati su un forte senso di relazioni comunitarie e non possono essere ridotti a risorse economiche o a fattori di produzione proprio a causa della loro natura sociale e relazionale. [...] Estendere la nozione di istruzione come bene comune, quindi, presuppone che tutte le componenti della società si assumano la responsabilità del processo educativo, i cui risultati possono essere pienamente raggiunti e goduti solo insieme. L'obiettivo è introdurre ed estendere pratiche capaci di generare nuovi scenari e nuove forme di cooperazione e convivenza sociale (Locatelli, 2024).

Si immagina dunque una scuola che si apre al territorio, stringendo relazioni con vari attori sociali, istituzionali e non, usufruendo di spazi che vanno al di là dei suoi confini fisici:

Dovremmo sfruttare e ampliare le opportunità educative che si presentano nel corso della vita e in diversi spazi culturali e sociali. In ogni momento della vita le persone dovrebbero avere opportunità educative significative e di qualità. Dovremmo collegare i luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali, sfruttando attentamente le migliori potenzialità di ciascuno (UNESCO, 2023, p. 5).

L'Italia ha fatto i primi passi nella direzione tracciata dall'UNESCO con l'istituzione dei "Patti educativi di comunità", introdotti con il Piano Scuola 2020/21, con l'obiettivo di garantire, in uno scenario socio-educativo ancora fortemente condizionato dalla pandemia da Covid-19, la più ampia realizzazione del servizio scolastico grazie al coinvolgimento delle risorse presenti sul territorio e nella comunità:

Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa [...], gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali “Patti educativi di comunità” [...] Dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell’assicurare la realizzazione dell’istruzione e dell’educazione, e fortificando l’alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici (MI, 2020, p. 7).

I patti si configurano come forme di scrittura attraverso le quali la scuola stringe alleanze con istituzioni e attori del territorio funzionali a (Mangione *et al.*, 2024):

- Promuovere azioni di contrasto alla povertà educativa del territorio, intervenendo sulle situazioni di disagio e iniquità (recupero degli apprendimenti, attività extrascolastiche, ecc.) e sostenendo la crescita culturale della comunità educante.
- Attivare azioni di contrasto all’abbandono scolastico, agendo su quattro principali fattori: la frequenza passiva, l’insuccesso scolastico, il disagio giovanile e lo scarso coinvolgimento della comunità nella vita scolastica.
- Valorizzare il territorio come contenuto e come spazio di apprendimento.
- Aprire gli spazi della scuola alla comunità educante in orario curricolare ed extracurricolare, costruendo una continuità tra edifici scolastici e loro pertinenze e gli spazi esterni della città.
- Accrescere la professionalità docente coinvolgendo gli esperti della comunità in un’ottica di interprofessionalità.
- Pensare alla scuola e al suo contesto come setting che influisce sul benessere di studentesse e studenti, degli insegnanti e delle famiglie.

Scritture, i Patti, attraverso le quali si individuano bisogni e necessità comuni, obiettivi da perseguire e azioni coerenti da intraprendere, soggetti da coinvolgere e forme di governance da attivare, spazi e risorse del territorio da utilizzare. Scritture, dunque, che implicano strategie di azione volte ad avere ricadute nella comunità, che generano relazioni e attivano dinamiche trasformative sul territorio. Scritture che implicano soprattutto un ripensamento della stessa *forme scolaire* tradizionale, oggi in crisi e caratterizzata da un’organizzazione chiusa, da una separazione netta dalle pratiche sociali ed economiche e dagli spazi del territorio (Maulini, Perrenoud, 2005), e che possono innescare dinamiche di innovazione. Attraverso di esse le scuole possono re-immaginarsi come scuole estese, aperte al territorio e alla comunità, nel solco di molte riflessioni pedagogiche e

sociologiche. Pensiamo alle riflessioni di De Bartolomeis (2018) che vedeva la scuola come un sistema formativo allargato al territorio, a sua volta interpretato come “artefatto sociale” (Lefebvre, 1991); oppure, richiamandosi al costruito sociopolitico delle “Societal Challenges” (Evers, Ewert, 2015), alla scuola che stringe alleanze per rispondere alle sfide sociali e generare valore per la comunità; all’invito dell’UNESCO ad un nuovo “contratto sociale per l’educazione” richiamato in apertura di paragrafo, fino alla visione dell’OCSE (2020) che ipotizza la scuola futura come un vero e proprio *learning hub*, fulcro di ecosistemi educativi locali più ampi capaci di formare reti di attori e spazi educativi a supporto dell’apprendimento degli studenti:

... Le scuole [...] sviluppano intensi legami con la comunità e altri servizi territoriali [...]. I quadri normativi e strategici (locali, nazionali, internazionali) e investimenti mirati supportano l’azione delle comunità locali e svolgono un ruolo chiave all’interno delle realtà con infrastrutture sociali più deboli [...]. L’apprendimento è continuo; è un’attività che dura tutto il giorno guidata da professionisti dell’istruzione, ma potrebbe non svolgersi sempre all’interno dei confini delle aule e delle scuole [...]. Le attività scolastiche sono pianificate e progettate nel contesto di una più ampia visione dell’istruzione oltre le proprie mura, usando strutture flessibili per accogliere attività di apprendimento misto supportate da sistemi informatici digitali [...]. Le scuole sono aperte alla partecipazione di professionisti non docenti all’insegnamento. Un ruolo di primo piano hanno professionisti diversi da insegnanti, attori della comunità, educatori, genitori. Sono inoltre benvenute forti partnership poiché le scuole cercano di sfruttare le risorse di istituzioni esterne, come musei, biblioteche, centri residenziali, centri tecnologici e altri... (OECD, 2020).

Tornando ai Patti educativi di comunità come forme di scrittura epistemica, essi appaiono frequentemente nella loro stesura come testi burocratico-normativi, sostanzialmente un elenco di articoli preceduti da dei “visto che” e da dei “considerato che”. Ma al di là di questo “scheletro formale”, apparentemente asettico (che comunque può essere ampliato da documenti allegati dalle forme più disparate e magari maggiormente evocativi), ma forse meglio dire in esso, si ritrova uno sguardo plurale ai bisogni di una collettività, un’intenzione a incidere sul reale che tiene però conto di molteplici prospettive, una strategia che coinvolge diversi attori e professionalità e comporta l’implementazione di forme di governance, un’attenzione alla fruizione degli spazi del territorio che possono vedere l’ampliamento delle proprie funzioni. Una scrittura epistemica che, proprio perché tale, è anche generativa (Toschi, 2011) e pone le premesse per l’emergere di relazioni significative sul territorio. Scrivere un Patto educativo di comunità attiva una

tensione progettuale che implica al contempo un'assunzione di responsabilità verso tutti i firmatari del patto stesso e verso la comunità; insomma, come sottolineato da Anichini in questo volume, il patto come scrittura epistemica si fa “atto politico” nel senso più nobile del termine.

Ovviamente non tutti i Patti educativi stipulati nel nostro Paese hanno una portata trasformativa e innovativa ampia; dai dati raccolti attraverso l'Osservatorio nazionali sui Patti educativi⁷ promosso da INDIRE e LABSUS emerge come la loro complessità vari molto, si va da patti orientati a far fronte a piccoli problemi di sicurezza, a patti volti a ripensare fortemente l'identità della scuola e del suo ruolo nella comunità (Bartolini, Zanolli, 2023), tuttavia le potenzialità aperte da tali percorsi sono importanti e occupano, come abbiamo visto, un posto di rilievo nel dibattito sui futuri dell'educazione.

Di seguito riportiamo brevemente due testimonianze dal territorio nazionale. La prima è quella del Patto della Città di Verona che si articola in due livelli: al primo livello si trova il Patto di Collaborazione Territoriale tra il Comune di Verona, la Prefettura di Verona, l'Ufficio di Ambito Territoriale di Verona e la Diocesi di Verona che rappresenta la necessaria cornice di riferimento e fissa gli obiettivi strategici generali da perseguire, vale a dire 1) prevenire l'abbandono scolastico con programmi personalizzati, 2) promuovere la partecipazione attiva delle famiglie attraverso seminari e incontri, 3) sviluppare percorsi di cittadinanza attiva e solidarietà per migliorare gli spazi pubblici intesi come spazio di comunità da condividere. Il secondo livello è costituito dai Patti educativi di comunità stipulati dalle singole scuole con vari partner locali di quartiere che declinano gli obiettivi strategici in azioni tarate sulle specifiche problematiche zonali (Mangione *et al.*, 2024). L'esperienza ha visto un percorso di accompagnamento-formazione da parte di INDIRE e dai diari di bordi compilati da dirigenti e docenti delle scuole veronesi si evincono le dinamiche che il patto come scrittura epistemica può innescare:

La stesura del patto si sta rivelando un'ottima opportunità di “auto-analisi” della scuola sia per quanto riguarda il coinvolgimento di alunni/genitori/docenti/esperti in alcuni progetti, sia relativamente all'apertura e all'utilizzo degli spazi educativi.

... è emersa l'opportunità di collaborare più strettamente con le altre organizzazioni all'interno della comunità che possono portare a sinergie positive e a una maggiore efficacia nell'affrontare le sfide comuni.

⁷ www.indire.it/progetto/osservatorio-nazionale-sui-patti-educativi/.

La co-programmazione e la co-progettazione diventano il filo conduttore che governa la rigenerazione complessiva della comunità.

La seconda testimonianza è quella dell'Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole, provincia di Lecce, che ha stipulato un patto educativo di comunità nel quale emerge una visione di scuola fortemente aperta al territorio, capace di innovare la propria offerta formativa, sia da un punto di vista curricolare che metodologico, e di sfruttare gli spazi del territorio, oltre a valorizzare le specificità delle varie frazioni territoriali mantenendo comunque una forte identità di fondo. Nello svolgimento delle attività si è cercato sempre uno "sconfinamento" dall'aula, sia in spazi esterni alla scuola (come le attività svolte nell'Oasi de Le Cesine) sia in spazi interni come i laboratori, e un ricorso costante a metodologie attive di carattere laboratoriale/esperienziale: si è tentato di "portare la scuola sul territorio e il territorio nella scuola"⁸ (Bartolini, Zanoccoli, 2023). Sono stati coinvolti con continuità esperti esterni, sfruttando così le professionalità del territorio. Ogni attività è stata frutto di un processo co-progettazione, dove la scuola individuava le tematiche da affrontare e gli ambiti educativi di riferimento, e gli enti e i soggetti coinvolti proponevano la "progettazione esecutiva", sempre vagliata e approvata in via definitiva dalla scuola (Mangione *et al.*, 2024). Ecco alcuni passaggi di un'intervista in profondità effettuata col Dirigente scolastico Pantareo Conte:

Uno dei rischi che corriamo è la frammentazione, perdere l'unitarietà della scuola nella frammentarietà dei piccoli plessi in cui essa è differenziata, plessi che possono essere anche molto lontani fra loro. I Patti di comunità hanno rappresentato l'occasione di unire insieme il particolarismo della realtà territoriale con una visione unitaria, per cui aderire al Patto significa unire le forze per realizzare un'azione comune attraverso percorsi differenti che rappresentano le identità territoriali. La ricerca di una identità comune all'istituto è uno degli obiettivi del nostro Patto, ma se vogliamo anche della mia azione come dirigente scolastico e, ribadisco, non è facile in una realtà frammentata e fortemente identitaria come quella in cui operiamo. Vogliamo rispettare e valorizzare le diverse identità del territorio, ma facendo percepire una comunanza, un'appartenenza comune⁹ (Bartolini, Zanoccoli, 2023).

Infine, il Dirigente sottolinea come scrivere il Patto abbia "fatto sì che vi fosse una co-partecipazione per un obiettivo comune; la scuola e il

⁸ Intervista al Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole (Bartolini, Zanoccoli, 2023).

⁹ Intervista al Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole (Bartolini, Zanoccoli, 2023).

territorio hanno collaborato insieme per realizzare qualcosa che era della scuola e del territorio, questo è l'elemento fondamentale che penso e spero possa continuare anche per il futuro" (*ibidem*), dunque una scrittura capace di creare relazioni, attivare confronti, incanalare energie per raggiungere obiettivi comuni, mettendo così i presupposti per azioni tese ad incidere nella realtà territoriale.

3.4. Considerazioni finali

Pandolfini osserva come "non c'è niente di più automatico della scrittura di un territorio" (Pandolfini, 2019, p. 238) in quanto ogni individuo può contribuirvi anche in maniera inconsapevole attraverso il suo semplice agire quotidiano, per il fatto stesso di trovarsi in tale realtà: "Il problema è proprio quanto l'individuo sia consapevole e quanto sia in grado di leggere il contesto in cui si trova immerso per prendere decisioni efficaci, per andare oltre le semplici operazioni di riproduzione automatica e inconsapevole e per iniziare a dare un contributo autoriale in prima persona" (*ibidem*).

Fornire gli strumenti ad ogni ragazza e ad ogni ragazzo per essere in grado di "dare un contributo autoriale" alla scrittura del territorio è un compito centrale dell'educazione e dunque della scuola come agenzia formativa. Non si tratta soltanto di passare mere nozioni geografiche o economiche, ma della formazione di cittadini consapevoli in grado di essere protagonisti del loro tempo e del loro spazio; e per essere tali un territorio occorre saperlo "leggere e comprendere nel dettaglio in termini di grammatiche, testi e relazioni tra [...] elementi" (ivi, p. 239).

Come si è cercato di mostrare, anche la scuola come attore istituzionale può e deve partecipare alla scrittura del territorio e il suo ruolo appare sempre più strategico, in particolare nelle aree più fragili e marginali. Un primo passo è riconoscersi come pilastro di un ecosistema educativo esteso, dove stringere alleanze e relazioni in vista di obiettivi comuni diventa fondamentale. L'UNESCO ricorda come: "uno dei nostri compiti principali è ampliare la riflessione su dove e quando avviene l'educazione, estendendola a più tempi, spazi e fasi della vita. [...] Possiamo immaginare le nostre società future che forniscono e incoraggiano l'apprendimento in una molteplicità di luoghi al di là delle scuole formali e in momenti pianificati e spontanei" (UNESCO, 2023, p. 155) e invita tutte le istituzioni pubbliche, locali, nazionali, regionali e globali a "applicare standard e norme per un'offerta educativa reattiva, equa e rispettosa dei diritti umani" (*ibidem*) e "impegnarsi nel dialogo e nell'azione intorno a questi principi per sostenere la re-immaginazione dei nostri futuri insieme" (*ibidem*), insomma un invito alla scrittura.

Bibliografia

- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Anichini, A. (2003). *Testo, scrittura, editoria multimediale*. Milano: Apogeo.
- Anichini, A., & Bartolini, R. (2020). Curricolo e territorio. In: Mangione, G. R. J., Cannella, G., Parigi, L., & Bartolini, R., *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 249-260). Roma: Carocci.
- Anichini, A., & Bartolini, R. (2021). Curricolo locale e curricolo istituzionale: viatici per un rapporto virtuoso. In: Mangione, G. R. J., Cannella, G., & De Santis F., *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*. I Quaderni della Ricerca, vol. 59, pp. 155-164. Torino: Loescher Editore, ISBN: 9788820138820.
- Anichini, A., Bartolini, R., & Franchi, A. (2019). Scrivere il territorio: percorsi di conoscenza nelle piccole scuole italiane. In: *I Quaderni delle Piccole Scuole*, Strumenti, 4, 1. Firenze: INDIRE-MIUR, https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/01/QUADERNO_4_STRUMENTI.pdf.
- Anichini, A., Bartolini, R., Pestellini, F. et al. (a cura di) (2021). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Integrazione CDD/ Libri di testo"*, versione 2.0 [2021]. Firenze: INDIRE, ISBN: 979-12-80706-17-1.
- Anichini, A., Cannella, G., & Bartolini, R. (2022). The School is Nourished by the Local Context. In: Ranieri, M., Pellegrini, M., Menichetti, L., Roffi, A., & Luzzi, D. (a cura di), *Social Justice, Media and Technology in Teacher Education* (pp. 151-160). Switzerland: Springer Nature Switzerland.
- Bartolini, R., Zanoccoli C. (2023). Patti educativi di comunità in Italia: diffusione e caratteristiche. In: Mangione, G. R. J., Chipa, S., Greco, S., Orlandini, L., & Rosa, A. (a cura di), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo* (pp. 81-117). Brescia: Morcelliana - Scholè, ISBN: 978-88-284-0513-9.
- Bartolini, R., Zanoccoli, C., & Mangione, G. R. J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. Firenze: INDIRE.
- Bollini, L. (2011). Sul multimodale. "il Verri" nella rete, n. 16, Monogramma, maggio, p. 144.
- Bollini, L. (2004). *Registica multimodale: il design dei new media*. Milano: Libreria Clup.
- Cersosimo, D., & Donzelli, C. (a cura di) (2020). *Manifesto per riabitare l'Italia*. Roma: Donzelli.
- Cornea, P. (1993). *Introduzione alla teoria della lettura*. A cura di Gheorghe Carageani. Firenze: Sansoni.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Roma: Aracne.
- Dematteis, G. (2007). Paesaggio come "codice genetico". In: Balletti, F. (a cura di), *Sapere tecnico - sapere locale. Conoscenza, identificazione, scenari per il progetto* (pp. 33-37). Firenze: Alinea.

- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Evers, A., & Ewert, B. (2015). Social innovation for social cohesion. In: Nicholls, A., Simon, J., & Gabriel, M. (Eds.), *New frontiers in social innovation research* (pp. 107-127). London: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi* (1970). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford, UK: Blackwell Publishings.
- Lever, F., Rivoltella, P. C., & Zanacchi, A. (2002). *La comunicazione. Il Dizionario di scienze e tecniche*. RAI/Elledici/LAS.
- Locatelli, R. (2024). *Education as a common good as political framing for a new social contract*. UNESCO, www.unesco.org/en/articles/education-common-good-political-framing-new-social-contract.
- Lotman, J. M. (1980). *Testo e contesto: semiotica dell'arte e della cultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Luisi, D., & Renzoni, C. (2020). "Scuola". In: Cersosimo, D., & Donzelli, C., *Manifesto per riabitare l'Italia* (pp. 213-217). Roma: Donzelli.
- Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale: verso la coscienza del luogo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Magnaghi, A. (2020). *Il principio territoriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mangione, G. R. J., Bartolini, R., Chipa, S., Zanoccoli, C., Cannella, G., Garista, P., & De Santis, F. (2024). Costruire Patti Educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio. *I Quaderni delle Piccole Scuole. Strumenti*, vol. 14/2024. Firenze: INDIRE, ISBN: 979-12-80706-60-7.
- Mangione, G. R. J., Cannella, G., Parigi, L., & Bartolini, R. (a cura di). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In: Maulini, O. & Montandon, C. (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- MI (2020). *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*, www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/-4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429?version=1.0&t=1593201965918.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina (tit. or. *La tête bien faite*, Seuil, Paris, 1999).
- Naqvi, F. T. (2018). Grassroots Level Scenario of Contextualized Curriculum. *ijrar – International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5, 3, pp. 641-4.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and Transition to a Postmodern World* (pp. 125-131). New York: State University of New York Press, Albany.

- Pandolfini, E. (2019). *Il paesaggio nascosto. Quale comunicazione nei luoghi della complessità*. Firenze: Olschki.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge University Press (trad. it.: *Il liberalismo e limiti della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1994).
- Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa*. Milano: Apogeo.
- Tronsmo, E., & Nerland, M. (2018). Local Curriculum Development as Object Construction: A Sociomaterial Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 72, pp. 33-43.
- Tuan, Y. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Cliffs: Prentice-Hal.
- Tuan, Y. (1977). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Pres.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO (trad. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Paris: UNESCO, 2023. Brescia: Editrice La Scuola, 2023).
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D.D (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

Parte 2

Ricerca

1. Cronistoria di un progetto.

Una prospettiva di scuola per il dirigente

di *Gabriella Benzi*

1.1. Cogliere le opportunità offerte alla scuola

La ricerca di Scritture Epistemiche si colloca all'interno di un progetto che ha inizio qualche anno prima, avviato nel 2016 con la risposta ad un bando ministeriale. Ripercorrerne la storia significa rivolgere lo sguardo ad un passato lontano, una sorta di Pleistocene digitale, un'era quaternaria della tecnologia, dove a muovere i passi primordiali erano istituzioni scolastiche che, con una discreta audacia, tentavano di spezzare gli schemi della didattica tradizionale per valorizzare e promuovere le proprietà adattive e trasformative del sistema scolastico, sfruttando i margini che l'autonomia concedeva, introducendo un impianto teso ad allentare le rigidità e i legami "forti" con l'analogico, puntando sull'attivazione di un'auto-organizzazione in nuovi contesti che conciliassero le tradizionali modalità didattiche con nuove logiche di insegnamento/apprendimento.

Il percorso, che il mio Istituto, l'IC di Govone, in provincia di Cuneo, presentò al Ministero assieme ad una rete di scuole partner, ha avuto come riferimento l'identità dell'Istituto stesso, che da alcuni anni perseguiva un processo di rinnovamento virtuoso, partendo dall'esistente e dalla consapevolezza che l'evoluzione della società e i mutamenti radicali degli studenti non potevano essere ignorati, cercando di recuperare la credibilità educativa, adeguare le proprie strategie didattiche alla complessità circostante, alla ricerca di come rendere i saperi un buon insegnamento e un buon apprendimento per i propri alunni. Il progetto, nel suo complesso, ha lasciato segni indelebili ed ha contraddistinto, da allora, l'assetto del nostro istituto. Costruire il curriculum digitale verticale ha rappresentato una scommessa, in particolare puntare il focus sulla lettura e scrittura, immaginando competenze tradizionali e digitali come un continuum possibile, senza pensare che tra i due universi ci fosse una profonda separazione, costituiva

una sfida, tanto più che i due mondi riproducevano da un lato la tradizione scolastica, la didattica frontale, la cultura del libro unicamente cartaceo, dall'altro i saperi, ancora un po' scomposti e bradi dei giovani, i cosiddetti "nativi digitali"; in mezzo c'era la scuola, c'erano i docenti, impegnati a rendere possibile il binomio saperi umanistici e tecnologie. L'istituzione scolastica ha colto al balzo questa occasione, manifestando una crescente sensibilità e un'attenzione nuova per le modalità emergenti, ponendo al centro la relazione didattica, preoccupandosi di coinvolgere ampiamente gli allievi, favorendo la riflessione sul sapere inteso anche come conoscersi, distinguersi e considerarsi capaci. Il gruppo di lavoro, in sinergia con gli esperti di INDIRE, si è mosso nel territorio della ricerca, con l'obiettivo di rendere la scrittura non un'incombenza gravosa per gli studenti, ma un modo per declinare la scrittura digitale nell'ambito della pratica quotidiana.

La relazione tra la ricerca e il progetto va trovata ripercorrendo un lungo itinerario che si è dipanato nel corso di numerosi anni ed Avvisi di selezione ministeriali, un cammino che risale nelle sue prime fasi al 2016, data in cui il Ministero della Pubblica Istruzione bandì l'Avviso pubblico n. 11080 che prevedeva la selezione dei progetti per i "Curricoli digitali"; il nostro istituto partecipò per la sezione 4: Educazione alla lettura e alla scrittura in ambienti digitali.

Il progetto "Curricoli digitali" si inseriva nell'ambito dell'azione #15 del Piano Nazionale della Scuola Digitale (PNSD) per lo sviluppo di competenze digitali da parte delle istituzioni scolastiche ed educative. L'obiettivo di questa azione era quello di creare, sperimentare e mettere a disposizione di tutte le scuole 25 nuovi Curricoli Didattici innovativi, strutturati, aperti e in grado di coinvolgere la comunità scolastica allargata. Nell'Avviso ministeriale comparivano già le caratteristiche del Curricolo Digitale, ovvero si intendeva creare un percorso didattico:

- progettato per sviluppare competenze digitali;
- di facile replicabilità, utilizzo e applicazione;
- necessariamente verticale (su più anni di corso e/o su più livelli di istruzione);
- con forti elementi di interdisciplinarietà e trasversalità curricolare;
- declinato attraverso modalità di apprendimento pratico e sperimentale, metodologie e contenuti a carattere altamente innovativo;
- teso ad accelerare e aumentare l'impatto verso il rinnovamento delle metodologie didattiche;
- scalabile a tutta la scuola e al sistema scolastico.

La prima procedura di selezione richiedeva la proposta dell'idea progettuale attraverso una presentazione in formato di slides o video che contenesse:

- l'idea di Curricolo Digitale relativo all'area tematica scelta;
- l'impostazione metodologico/didattica;
- la struttura dell'ambiente di condivisione del curriculum.

Veniva raccomandata la correlazione con il framework dei documenti europei: il DigComp e il Dig Comp 2.1. Il curriculum doveva prevedere una riflessione su ambienti, contenuti e/o applicativi digitali, anche utili all'integrazione della tematica scelta nella didattica curricolare tradizionale, in una logica di transdisciplinarietà, dimostrando un forte accento innovativo, interpretato in particolare come capacità di rendere stimolanti e attrattive le attività didattiche attraverso modelli, metodi e strumenti utilizzati per sostenere le attività di docenti e studenti, in una cornice di didattica laboratoriale che determinasse il cambiamento dell'insegnamento in aula. L'innovazione poteva spaziare dalla fruibilità, ai contenuti, considerando la loro organizzazione e il loro rapporto con la didattica, le modalità di accompagnamento e la valorizzazione dei risultati, ma soprattutto doveva concentrarsi sugli aspetti che rendessero visibile e di valore l'esperienza e il protagonismo degli studenti, attraverso la trasformazione dell'insegnamento verso forme più coinvolgenti e innovative, replicabili e scalabili. Si profilava dunque la complessità attribuita al paesaggio educativo, come riferito nelle Indicazioni del 2012, ma soprattutto la necessità di percorrere sentieri alternativi che accompagnassero il mutamento del contesto educativo, sottolineando l'interrelazione tra cambiamento degli ambienti e l'auspicato rinnovamento del sistema generale, in cui prevalesse una nuova forma di governance interna. I Curricoli Digitali dovevano essere strutturati prevedendo modalità flessibili e articolate di fruizione e reperimento dei materiali didattici, oltre che linee guida per l'attuazione e il monitoraggio del percorso. Si doveva superare il concetto di ordine scolastico, spaziare dal primo al secondo ciclo, offrendo un adeguato accompagnamento nella tematica scelta e, nell'ottica dell'apprendimento per problemi e progetti, consentendo a ciascun studente coinvolto di vivere un'esperienza di apprendimento finalizzata a chiari obiettivi e competenze osservabili e misurabili, utilizzando la didattica attiva e laboratoriale, la peer education, l'inclusività didattica, le tecniche di problem solving.

Le fasi si susseguirono con la comunicazione dell'ammissione alla seconda selezione nell'agosto 2018, l'approvazione del progetto e, nel giugno 2019, la proclamazione come vincitore nazionale nella sezione "Educazione alla lettura e alla scrittura in ambiente digitale".

Il 31 ottobre 2019 fu confermato il finanziamento, definite le modalità di attuazione per un biennio, modalità che, a causa del periodo di emergenza, furono prorogate al 31 agosto 2022.

Nel primo anno avviammo una fase propedeutica di progettazione e messa a punto del modello di curriculum: ci occupammo, prima, di strutturare la rete, costituita da 6 Istituti disseminati dall'arco alpino agli Appennini, comprendendo istituti del primo e secondo ciclo; si passò poi alla formulazione e sperimentazione dei curricoli, con la realizzazione di una piattaforma e di un format di documentazione; infine, progettammo la disseminazione del progetto attraverso eventi a carattere nazionale. Nel mese di novembre 2019, dopo la stipula dell'accordo di rete e delle convenzioni con i partner per la validazione scientifica, INDIRE e l'Università di Torino, furono selezionati come referenti di progetto e cominciarono gli incontri per stabilire le linee progettuali, le modalità organizzative e operative. Secondo quanto previsto dal progetto, non ci si occupava solo di digitale, ma occorreva avere una visione più articolata; rifacendosi a sollecitazioni pedagogiche che invitano a ridefinire il processo di apprendimento, ripensandolo in chiave attiva, riflettendo in modo trasversale, producendo ragionamenti condivisi dai consigli di classe, dagli studenti, dalle famiglie, dal territorio. Si trattava di un approccio non univoco, ma di un insieme di pratiche didattiche che avevano in comune l'obiettivo di mettere i discenti in condizione di affrontare i temi dell'apprendimento con metodologie induttive, improntate ad una pedagogia collaborativa che li rendesse protagonisti dell'acquisizione delle conoscenze.

Sfruttando la funzione di capofila della rete di Avanguardie educative per l'idea CDD/Contenuti digitali integrati, l'istituto di Govone promosse alcune azioni di disseminazione: dai Seminari Territoriali della Rete Avanguardie Educative, alle attività di formazione per il personale della scuola, dalla creazione di tavoli tecnici per le azioni di sistema messe in atto dai dirigenti scolastici e dagli animatori digitali nelle singole istituzioni scolastiche alla costruzione di uno staff operativo che supportasse i docenti nell'elaborazione di una sitografia selezionata e di un repository per materiali già testati e corredati di tutorial esplicativi.

Gli insegnanti della rete svilupparono modelli di curricoli digitali e percorsi strutturati, confrontandosi per la creazione di un format comune e condiviso, coadiuvati da esperti formatori come Laura Biancato ("DigComp – il framework europeo delle competenze digitali") e Sandra Troia dell'Équipe formativa Territoriale della Puglia ("Il framework Life Comp) – le competenze "Personale, Sociale e Imparare ad apprendere" applicate a tutte le sfere della vita che possono essere acquisite attraverso l'istruzione formale, informale e non formale").

Due docenti del Liceo Maffei di Riva del Garda, il prof. Stefano Lotti e il prof. Marco Cassisa realizzarono una piattaforma esteticamente molto attraente e didatticamente funzionale. Il percorso proseguì con la speri-

mentazione nelle classi degli istituti aderenti alla rete delle attività e si concentrò sull'evento di presentazione nazionale dei curricula, avvenuto a settembre del 2021. Furono prescelti gli strumenti digitali adatti ai diversi cicli scolastici e alle esigenze delle singole scuole e fu proposto un percorso formativo su Moodle, nelle fasi di progettazione del curriculum digitale e fasi di selezione, sviluppo e integrazione degli applicativi digitali. Si utilizzarono i Learning Management Systems, privilegiando quelli già in uso nelle scuole della rete, tra i quali Edmodo, Google Classroom, Moodle; non fu adottato un unico LMS in tutte le scuole, in modo da garantire la replicabilità e “scalabilità” del curriculum.

La comunicazione tra gli insegnanti e gli altri esperti della rete avvenne per mezzo di numerosi applicativi, in relazione ai vari contesti e alle differenti esigenze, oltre a quelli di uso comune (chat, e-mail, video-chiamate), furono impiegate piattaforme di video-conferenza, utili anche per i percorsi formativi di rete.

Come strumenti digitali per la scrittura anche collaborativa e la lettura furono impiegate le App ed estensioni di Microsoft Office 365 e/o quelle della Google Suite Education considerate funzionali dagli insegnanti, tra le quali ad es. Microsoft Word e Google Documents per la scrittura.

Il progetto, nel suo insieme, ha determinato un forte sviluppo della professionalità docente, arricchita dalla progettazione partecipata e collaborativa e dalla ricerca-azione-formazione; ha prodotto lo sviluppo di competenze transdisciplinari, digitali, di comunicazione, di lettura e scrittura collaborativa, di cittadinanza, personale e sociale. Le azioni sono state accompagnate dalla creazione di format di progettazione, valutazione, documentazione e monitoraggio, operando sempre sulla piattaforma condivisa e attraverso incontri in modalità sincrona, in presenza o online. La piattaforma ha garantito la trasferibilità a livello nazionale con l'inserimento di tutti i materiali prodotti dagli istituti della rete.

Le attività caratterizzate dalla replicabilità del curriculum e dalle azioni di trasferibilità e disseminazione a livello locale, regionale e nazionale hanno mantenuto un impianto curricolare improntato ad una spiccata valenza trasversale (si veda l'Idea del Movimento delle Avanguardie Educative “Oltre le discipline”, INDIRE), in cui le discipline concorrono allo sviluppo di tutte le otto competenze per l'apprendimento permanente.

Il modello proposto è stato definito dall'istituto comprensivo capofila della rete che, nel corso di un percorso quasi decennale, ha strutturato curricula verticali via via sempre più organici e sinergici, lavorando alla continuità educativa, integrando le iniziative e le peculiarità proprie di ciascun ordine scolastico attraverso una “traiettoria educativa”. La ricchezza derivante dal confronto e dallo scambio di un team progettuale eterogeneo

ha costituito uno stimolante modello replicabile, elemento trainante per rendere proficue le azioni di trasferibilità e disseminazione.

L'IC Govone, scuola promotrice, aveva già avviato un percorso di revisione del curriculum e di rinnovamento delle tecniche didattiche e aveva già iniziato la sostituzione progressiva dei libri di testo, con delibera del Collegio nel 2016, con il coinvolgimento della scuola secondaria con il 30% di adozioni di CDD, tra cui l'antologia, e della scuola primaria con alcune classi quinte prive del sussidiario. Il nostro Istituto ha goduto dell'affiancamento costante dei ricercatori di INDIRE, come Alessandra Anichini e Francesca Pestellini che hanno fornito una costante azione di supporto finalizzata all'auto-produzione collaborativa dei contenuti digitali. Per la realizzazione delle "Antologie 2.0" fu creato un sito web apposito con una sezione pubblica e una riservata, integrato con strumenti innovativi di annotazione e ricerca, dove gli insegnanti e gli studenti potevano accedere e collaborare alla creazione delle antologie, utilizzando contenuti culturali digitali esistenti e creandone di nuovi, con valenza interdisciplinare e transdisciplinare, di facile replicabilità. Le "Antologie 2.0" sono state realizzate dagli studenti in modo collaborativo come percorsi didattici, sotto la guida degli insegnanti, attraverso un impianto metodologico altamente flessibile. La realizzazione di "Antologie 2.0" ha innescato un processo trasformativo e generativo, per l'impianto del lavoro. Le nuove antologie si sono meglio adattate ai nuovi scenari, poiché composte da collegamenti fra porzioni di opere letterarie, contenuti audio, altri contenuti digitali, testi non letterari come riassunti, commenti, parafrasi, traduzioni, articoli di giornale, racconti personali, discussioni, recensioni; disegni, video, pagine web (ipertesti), musiche realizzati o individuati dagli studenti in rete ed organizzati in percorsi e scenari culturali. L'ambiente di apprendimento, fondato sulla "scrittura collaborativa", in cui la costruzione del sapere era potenziata dai media digitali e dalla condivisione con gli altri, ne costituiva la più significativa peculiarità. Le competenze comunicative degli alunni sono risultate rafforzate, migliorate la motivazione e la stima di sé, la capacità espressiva e la creatività, sono state attivate le competenze trasversali mediante il *learning by doing*, il *cooperative learning* e il *critical thinking*.

Una funzione importante è stata ricoperta dalle "biblioteche scolastiche innovative", che sono diventate il fulcro delle attività di produzione e documentazione della rete, centri culturali aperti al territorio, alle comunità e in relazione sinergica con i sistemi bibliotecari locali. Le azioni di accompagnamento finalizzate alla sostenibilità e trasferibilità del progetto a livello locale e nazionale sono state sostenute e guidate dal gruppo di lavoro di docenti ed esperti della rete, che si sono avvalsi di modalità e strumentazioni innovative e facilmente accessibili: sito web, piattaforme e-learning, video-conferenze.

1.2. Una scuola in ricerca

All'interno del progetto prese avvio un'ulteriore azione di ricerca-sperimentazione "Laboratorio INDIRE – CDD" coordinata dalla ricercatrice dell'INDIRE, Alessandra Anichini e da Alberto Parola dell'Università di Torino. Il progetto dal titolo "Scritture verticali, traspositive ed epistemiche 2.0" ebbe inizio con la partecipazione di 1 classe 1, 2 classi quarte di scuola primaria e 2 classi seconde della scuola secondaria di 1° grado, appartenenti all'Istituto Comprensivo di Govone, istituto capofila del progetto. La ricerca si innestava e germogliava su un terreno fertile e preparato, poiché l'istituto era stato nominato nel 2019 capofila di una delle Idee delle Avanguardie Educative "Integrazione CDD/libri di testo" e questo tipo di ricerca sulla scrittura digitale faceva parte del profilo e dell'identità della scuola stessa.

La riflessione a cui accennavo sull'identità dell'istituzione che ho guidato per numerosi anni pone l'accento sullo sbocco naturale di una micro-progettazione che ha visto il coinvolgimento attivo e produttivo tra Università, enti di ricerca, insegnanti e studenti che si sono occupati di un'estrema variabilità di contenuti, a cui veniva anche restituita la varietà di significati che usualmente attribuiamo a termini come "intermedialità, transmedialità, crossmedialità" che possono confluire globalmente in multimedialità e che hanno costituito il nucleo della ricerca e la spinta alla cooperazione tra segmenti scolastici differenti, classi diverse, età distanti, ruoli professionali diversificati, che, tuttavia, si sono riversati nella trasformazione dell'aula come vero spazio di ricerca.

Per tutto il tragitto collettivo gli alunni si sono tramutati in ricercatori, hanno condiviso con gli esperti ed i loro docenti un vero e proprio copione, in cui si è riscoperta l'estesa varietà che ci offre la lettura, gli stimoli interessanti che si traducono in scrittura, la relazione tra i media fornita non solo dalle opere letterarie, ma da tutto un panorama di contenuti pensati e strutturati per più media, si è parlato pertanto di intermedialità, nella sua accezione più estesa.

L'attività è stata certamente complessa, ha permesso di potenziare la motivazione degli allievi, di costruire un processo educativo concretamente centrato su di loro, vedendoli come soggetti partecipanti che edificano il proprio conoscere e il proprio pensiero, attraverso le esperienze poliedriche e stimolanti, favorendo una positiva interazione con l'ambiente.

Tutte le fasi della ricerca si sono articolate ispirandosi al duplice pilastro della filosofia di Dewey, centralità del discente e apprendimento basato sull'esperienza, definito anche come esperienza di gioco, ma in particolare come pedagogia del fare, concentrata sul *learning by doing e by playing*.

Il percorso è stato cadenzato da incontri con i ricercatori esperti che hanno seguito nei dettagli le fasi del progetto, attraverso incontri formativi online, in cui si scambiavano input efficaci che hanno costituito il contenitore e l'oggetto di ricerca. La professoressa Anichini e il professor Parola sono stati i conduttori e i facilitatori di una costruttiva discussione sui temi da proporre, le modalità di prosecuzione dell'azione in classe, insistendo sulla verticalità della progettazione, sul coinvolgimento di tutti i docenti, sul superamento del rigido steccato delle discipline.

La fertilità dello studio e della ricerca è germinata in un contesto dove l'abitudine al confronto, l'attivismo pedagogico, il rispetto dell'identità della scuola si coniuga con la considerazione per le competenze chiave di cittadinanza. La sfida della cittadinanza è la sfida delle differenze, di genere, di età, di stili, di opinioni, delle molteplicità identitarie e delle diversità che in classe si vivono e si osservano quotidianamente, che riproducono la varietà della società, multiculturale, globale e locale, parte costitutiva del processo di sviluppo degli alunni.

La programmazione didattica centrata sulle competenze, tra cui quelle di cittadinanza, rispecchia il mandato dell'istituzione in generale, il modo in cui, ormai da anni, l'organizzazione scolastica si è adeguata e nell'attuare tale adeguamento l'istituto è entrato in relazione con una vastità di attori chiamati ad interagire e ad integrarsi nelle pratiche didattiche, trasponendo nella scuola idee, ragioni, valori. La scuola si è sempre dimostrata ricettiva rispetto ai bisogni e ai valori portati dagli stakeholders, che investono nella scuola risorse, aspettative e generano nella stessa l'opportunità di contemperare obiettivi di apprendimento e di cittadinanza, competenze di base e professionali, competenze sociali e umane.

Le tappe del tragitto progettuale sono state segnate da apprendimenti teorici, ma soprattutto da apprendimenti specifici correlati agli obiettivi curricolari trasversali, identificati nel progettare, lavorare in gruppo, occuparsi di scrittura, produrre testi, utilizzare svariati strumenti, comprendere il punto di vista degli altri, rinforzare competenze di base, sia di area linguistica sia di altre aree di interesse attraverso l'analisi di testi, articoli, poesie ed altro.

La ricerca ha assunto una connotazione pratica per rispondere in modo efficace alle esigenze e agli interessi degli studenti, aprendo un dialogo concreto e propositivo con gli insegnanti e con le figure esperte, rifuggendo il modello frontale, facilitando una cultura del sapere sempre più reticolare e collaborativa, per rendere i nostri bambini e ragazzi non inerti, ma capaci di intervenire sull'acquisizione delle competenze da protagonisti.

Gli allievi sono stati incitati ad agire, a sperimentare e a conoscere grazie al saper fare, nelle aule, nei laboratori ed in ogni contesto didattico

è stata incoraggiata la pratica dell'indagine e della scoperta, suscitando la riflessione e la formulazione di domande, rifuggendo procedure collaudate, sollecitando la creatività e lo scambio.

Se nella prima parte della progettazione in via sperimentale ci fu il coinvolgimento soltanto delle classi dell'IC capofila, nella seconda fase si ritenne opportuno proporre l'attività di ricerca agli istituti comprensivi afferenti alla rete. Entrarono così a far parte del gruppo l'Istituto comprensivo Baccio da Montelupo, di Montelupo Fiorentino (Fi) e l'Istituto Solari di Loreto (An), i cui insegnanti accolsero con entusiasmo questa nuova sfida, partecipando in modo fattivo, includendo tutti gli ordini scolastici a partire dall'Infanzia.

Anche in queste istituzioni, facenti parte delle Avanguardie, erano stati predisposti da numerosi anni nuovi spazi di apprendimento, dove l'ambiente formativo tecnologico era fondato sulla cooperazione fra tutti i discenti, sulla costruzione dell'autonomia, sul rafforzamento della responsabilità e sulla consapevolezza delle opportunità, ma anche dei limiti e dei rischi offerti dalla tecnologia. Gli spazi caratterizzati da multimedialità e interattività hanno trasformato nel corso degli anni le relazioni tra fruitori e ambiente, ampliando gli orizzonti dell'apprendimento e della conoscenza.

La tanto "sfruttata" e "ribadita" centralità dell'alunno in queste scuole innovative ha trovato un'autentica realizzazione, in cui l'apprendimento non è davvero concepito come trasfusione di nozioni, ma comporta un processo continuo e partecipe di elaborazione delle informazioni, dei contenuti e delle procedure centrati su attività complesse e differenziate, puntando sullo sviluppo di competenze metacognitive, che contribuiscono a rendere lo studente persona libera, dotata di pensiero critico, consapevole dei propri mezzi e della capacità di applicare i propri apprendimenti in contesti diversi.

Il digitale è diventato un elemento abituale della pratica didattica, l'uso della tecnologia si è regolato come "setting formativo", inteso come risorsa utilizzata o disponibile per sostenere strategie didattiche adottate dagli insegnanti ed ha assunto una funzione determinante nel veicolare processi di autentica inclusione, ovviamente attraverso l'interiorizzazione di esperienze vissute per mezzo della dimensione del fare insieme e del condividere, sia la co-progettazione, sia la co-realizzazione delle attività didattiche, sia l'osservazione partecipata dei livelli di sviluppo e di apprendimento.

Diventa scontato l'essere consapevoli dell'importanza che ogni alunno assume, muovendosi in una concezione olistica dei processi evolutivi e formativi, nell'elaborazione di traiettorie metodologiche e pedagogiche, considerando le caratteristiche generali, personali, potenziali, socio-culturali, di sviluppo delle bambine/i e dei ragazzi/e, considerando anche la delicata

e vulnerabile condizione dell'età infantile, adolescenziale e giovanile nella nostra contemporaneità.

1.3. Credere nel futuro della scuola

Nelle nostre scuole, la tecnologia è stata concepita per la didattica e a servizio di una maggiore personalizzazione educativa, il contributo della ricerca si è concentrato sull'uso del digitale come “setting formativo” ed espressivo, utilizzabile e adoperato a sostegno delle strategie impiegate dai docenti che assumono un ruolo centrale nel favorire processi inclusivi. L'Index per l'inclusione di Booth e Ainscow, già nel lontano 2008, affermava che l'uso delle tecnologie non aumenta il divario nell'inclusione, ma lo riduce, ovviamente a fronte di una grande sensibilità e disposizione alla personalizzazione educativa da parte dell'istituzione scolastica nel suo insieme, sia nelle operazioni di acquisizione di informazioni, contenuti, metodi, sia nell'attivazione di un'ampia gamma di opzioni motivazionali per consentire di rendere completo ed efficace l'apprendimento. La funzione inclusiva del digitale è già posta in evidenza nell'*Universal Design for Learning* che, oltre all'adattabilità del curriculum tenuto conto delle variabilità individuali, proponeva tre principi di intervento indispensabili:

- fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
- fornire molteplici mezzi di espressione ed azione;
- fornire molteplici mezzi di coinvolgimento.

A ciò va unita la spinta a far sì che la tecnologia si traduca in un catalizzatore di abilità sociali ed emotive degli studenti, determinando un ribaltamento di prospettiva della classe come laboratorio sociale: in una classe così concepita la centralità si sposta naturalmente non più sull'insegnamento, ma sull'apprendimento. L'imperativo categorico è agire in classe come in una comunità in cui “tutti devono comprendere ciò che il docente dice” viene sostituito da “tutti devono apprendere nel modo a loro più consono perché ognuno è diverso”. Occorre sviluppare un insegnamento rispettoso delle differenze che vanno valorizzate, stimolare un processo di autovalutazione circolare, continuo e partecipato, costruire capacità di negoziazione e gestione della leadership, creare confronto con la vita reale, incentivare la metacognizione, favorire curiosità e creatività, organizzare lezioni efficaci con gruppi di apprendimento flessibili. L'uso delle tecnologie rappresenta una vera opportunità di innovazione per le scuole, soprattutto quando si trova la convinzione degli insegnanti e la loro capacità ad adattare strumenti, spazi e servizi per rendere gli studenti sempre più autonomi e critici, dotati di competenze che, accompagnate dal rispetto

dell'altro e dallo spirito collaborativo si concretizzeranno nell'ambito futuro di studio e lavoro.

Dopo lo smottamento della pandemia e dell'incombenza della tragicità dei conflitti che hanno destabilizzato gli equilibri mondiali, non è semplice immaginarsi la scuola futura, occorre che le criticità vissute e quelle odierne ci insegnino a non divaricare ulteriormente la dissonanza tra scuola e società. La scuola interpreta il suo ruolo di ponte, lo esercita in modo adeguato e pertinente se non si volta indietro, non deve perdere l'oggetto delle sue cure e del suo amore, la conoscenza che si nutre di testimonianze del passato, le custodisce, le valorizza per acquisirne le chiavi interpretative per comprendere meglio l'attuale, il nostro presente senza timore per il futuro, proprio perché le fondamenta sono costruite sulla solidità della cultura, tra passato e presente.

Il digitale serve dunque a gettare altri ponti; nella mia "genovesità" la mia mente rimanda al ponte che ha sostituito il ponte Morandi, realizzato su progetto di Renzo Piano, "un ponte semplice e sobrio, addirittura parsimonioso", come è nel carattere dei genovesi, è bianco per assorbire la luce, in quanto assorbe energia di giorno per restituirla di notte; la bellezza del ponte non deve essere cosmetica, ma essenziale. L'idea che sia stato creato da una tragedia e si trasformi in "qualcos'altro" lo avvicina alla scuola, in fondo la DAD è nata da una tragedia per trasformarsi in qualcos'altro, a dimostrazione di quanto la scuola possa reagire con energia positiva e investire risorse umane e materiali.

Riferendomi al volume *Per un Manifesto del digitale nella scuola* (ed. Mimesis), Derrick de Kerchove scrive "Lode agli insegnanti che portano gli studenti fuori dalle aule, encomio a coloro che non forniscono risposte preconfezionate (citazione di McLuhan, *The city as classroom*), informazioni e competenze fuori dalla scuola, o meglio direi integrate dalla scuola (ce lo rammentano Montaigne e Morin: "Meglio una testa ben fatta che ben riempita")", ed è ciò che è avvenuto seguendo il fil rouge di questo itinerario di ricerca. Italo Fiorin avverte come la scuola abbia perso la sua centralità, non è più l'unico dispensatore di cultura, è diventata un ambiente di apprendimento periferico, perdendo quella centralità che l'ha sempre caratterizzata. Anche le Indicazioni ci ricordano che l'apprendimento è solo una delle molteplici esperienze di formazione che bambini e adolescenti vivono per acquisire competenze specifiche. Spazio e tempo non sono più confinabili nello spazio aula; nella società della conoscenza proliferano le opportunità di apprendimento, il tempo per imparare si è dilatato per tutto l'arco della vita; *long life learning*, ma anche *large life learning* per ribadire che uno studente frequenta ampi spazi di apprendimento non solo formali, ma anche informali. Ecco cosa significa studente PROTAGONISTA.

Scurati proponeva la lettura pedagogica della realtà, ovvero con i principi costitutivi della programmazione didattica, il curriculum si fa più attento alla diversità dei contesti, l'elaborazione avviene dal basso, dallo studio dei docenti, attenti alla relazione tra scuola e realtà di vita.

Sempre nel volume citato *Per un Manifesto del digitale nella scuola*, De Toni afferma:

La nuova idea diventerà innovazione e avrà successo determinando le trasformazioni, mutare la realtà implica l'indisciplina creativa, l'uomo libero di creare. Scuola come Fata Turchina, scuola che non teme la rivoluzione digitale, ma la governa, non ha paura del cambiamento, ma mette i giovani, i bambini, i ragazzi nelle condizioni di comprendere opportunità e rischi. Fata Turchina "fare promesse" significa impegnarsi, il verbo che accompagna queste riflessioni è Diventare, PINOCCHIO diventa figlio, Geppetto Padre. La metafora continua, la fata Turchina è la scuola, GEPPETTO il maestro, Pinocchio la scuola.

La sfida più attuale dovrebbe riguardare il confronto con l'IA, rappresentata sia nella lettura sia nelle forme di scrittura, come affermano due esperti, Dianora Bardi e Roberto Maragliano: l'IA è "un'entità onnipresente" in ogni interstizio del nostro tessuto sia sociale sia culturale e pertanto sarà opportuno proporla come una modalità di sviluppo della conoscenza in progressione, con i suoi vantaggi, ma anche limiti e rischi. I due esperti sottolineano l'assoluta urgenza di considerare l'IA come un campo educativo in cui gli studenti non solo ne capiscano i meccanismi più profondi, ma acquisiscano anche le competenze per interloquire con essa; la scuola dovrà servire anche a questo: a far sì che l'intelligenza diventi luogo di esperienza e di confronto con la realtà.

Cosa ci ha insegnato dunque il lungo percorso dei Curricoli digitali? Ad acquisire la consapevolezza che il progetto ha avuto questa finalità: rafforzare legami, infondere fiducia, non perdersi d'animo, dichiarando la scuola sconfitta, per non disperdere le energie "buone".

Michele Serra scriveva: "non curare la scuola è come dimenticarsi di innaffiare l'orto e di rifare il letto, [...] una forma di sciatteria depressiva, un torto che si fa al presente, un sabotaggio in piena regola del futuro".

L'importante è non pensare che riguardi gli altri, i governanti, i decisori politici, non noi (L'amaca, Michele Serra, 25/03/2018, *La Repubblica*).

2. Attraversare i gradi della scrittura

di Alessandra Anichini

2.1. Una scuola che riflette sulla scrittura

La ricerca condotta con il progetto “Scritture Epistemiche” ha fatto emergere alcune importanti considerazioni sulla scrittura e sulle sue applicazioni nella scuola. Dalle riflessioni dei docenti, dall’osservazione delle loro pratiche sono emersi gli spunti che proponiamo in questo capitolo e che sono il frutto del confronto con il quadro teorico e, in particolare, con i gradi della scrittura che abbiamo proposto e che sono stati “attraversati” nelle attività di classe. I docenti hanno sottolineato come per loro sia stato importante riconsiderare alcune convinzioni sulla didattica della scrittura, coglierne nuovi aspetti, in un lavoro approfondito e puntuale che ha coinvolto gli studenti favorendo la loro riflessività: “Il percorso di ricerca-azione è servito per rimettere in gioco cose che davo per scontate” ci hanno rivelato, confessando che ciò che all’inizio è risultato ostico, piano piano si è dimostrato proficuo, così come impegnarsi in una progettazione dettagliata delle attività dedicate alla produzione di testualità digitali: “Dover pensare tutto prima era difficile, poi ho capito che era giusto” qualcuno ha ammesso, superando l’iniziale reticenza allo sviluppo di percorsi delineati nelle loro linee essenziali, coerenti con l’impianto proposto. Il percorso ha costretto i docenti ad abbandonare quella dimensione di estemporaneità che sembra talvolta caratterizzare le attività che prevedono l’uso di tecnologie, anche avanzate. Ha permesso loro di comprendere appieno quanto un curriculum digitale non possa considerarsi qualcosa di astruso dal curriculum *tout court* e come debba innervare i vari aspetti degli insegnamenti disciplinari, in una logica di piena integrazione (con una predilezione per le attività legate alla scrittura, in questo caso).

I gradi della scrittura (spontanea, strutturata, prospettica, epistemica) hanno rappresentato lo sfondo concettuale con cui i docenti si sono mossi,

senza necessariamente proporli agli studenti, se non attraverso le pratiche: “I gradi me li sono tenuti per me... all’inizio mi hanno destabilizzato, poi ho capito che questa gradualità aveva molto senso nell’apprendimento” ci ha detto una docente dell’IC Baccio da Montelupo di Montelupo Fiorentino. I gradi sono stati letti non come una progressione obbligata, ma come potenziali inneschi di processi ricorsivi: “È stato il modo per progettare percorsi dove la ricorsività ha valore fondante” ha detto un docente della secondaria di Govone “un modo per riportare l’attenzione su alcune funzioni e aspetti chiave della scrittura in generale”. La ricorsività delle azioni proposte è emersa anche in prospettiva di verticalità, poiché una delle valenze di questo progetto consiste nell’aver proposto una sperimentazione che partendo dalla scuola dell’infanzia arriva fino alla secondaria di secondo grado, consentendo, quindi, una profonda riflessione sulla gradualità di azioni formative legate alle pratiche di scrittura digitale.

2.2. La scrittura è pur sempre scrittura, sia su carta che in digitale

La prima considerazione importante emersa nei tre anni di ricerca è l’assimilazione della scrittura digitale alla categoria più ampia di scrittura tradizionalmente intesa. Le attività promosse sono state considerate parte integrante dei percorsi disciplinari, di Italiano, soprattutto, ma anche di Matematica e di Storia. Il passaggio da un supporto all’altro è stato automatico e naturale, a seconda della funzione e delle necessità che sono emerse durante le attività in classe o a casa, in base a quello che il compito richiedeva.

Nella scuola, la scrittura su carta continua ad essere praticata come momento importante delle attività dei bambini e dei ragazzi, alternata, all’occorrenza, all’uso di altri strumenti. Il ricorso a questi ultimi è funzionale soprattutto là dove il testo da produrre è oggetto di condivisione, poiché scrivere insieme in maniera sincronica o in tempi diversi è possibile solo ricorrendo ai *Documenti Google* molto in uso nelle classi coinvolte:

Nella prima fase del progetto non ho ritenuto fondamentale la scrittura attraverso i dispositivi digitali. Ho però detto agli alunni che se qualcuno voleva scrivere con il pc e poi stampare ed incollare i testi sul taccuino, era libero di farlo. Solo in un secondo momento, quando la scrittura è da condividere con tutto il gruppo, ci siamo avvalsi con maggiore regolarità della scrittura digitale. Alcune attività sono state proposte utilizzando il pc personale o a piccoli gruppi, a scuola. Talvolta ho chiesto di scrivere con i dispositivi alcuni testi dopo averli letti, commentati e corretti insieme, come se fosse una stesura finale del prodotto (Primaria IC Govone).

Agli studenti è stata consegnata l'idea di un utilizzo funzionale dei diversi dispositivi, dalla penna fino al tablet, evidenziando i rispettivi vantaggi di utilizzo. Le peculiarità del digitale sono così emerse spontaneamente:

Per il momento la scrittura digitale ha avuto un ruolo di supporto a quella cartacea; ci permette di dare una grafica più gradevole ed evidente alla prima fase di lavoro, archiviando in uno spazio cloud condiviso (il padlet) i risultati ottenuti con la ricerca delle parole e delle immagini (Secondaria primo grado IC Govone).

Oltre a favorire le pratiche collaborative, scrivere in digitale significa prima di tutto poter ricorrere ad un linguaggio complesso fatto di parole, come anche di immagini, di suoni, di video e di effetti speciali. Alcune attività hanno consentito di sviluppare vere e proprie “trasposizioni mediiali”, come ad esempio il lavoro condotto in una secondaria di secondo grado, che ha prodotto “sonetti mutanti”, mostrando la possibilità di lavorare sulla realizzazione di brevi audiovideo, a partire da poesie scritte dagli stessi studenti e passando attraverso un'accurata fase di sceneggiatura, montaggio e revisione:

Sicuramente la trasposizione del testo scritto in testo audio-visivo è l'elemento principale come peculiarità della scrittura digitale. All'interno di questo percorso, i ragazzi hanno mescolato linguaggi espressivi diversi, tra cui la recitazione, la testualità, l'aspetto visivo e sonoro. Il lavoro è stato particolarmente apprezzato dagli studenti (Secondaria di primo grado, IC Govone).

Questa stessa modalità è stata utilizzata anche nella scuola primaria, dove il testo multimediale è diventato occasione per riflettere sulla differenziazione dei ruoli all'interno di un lavoro collaborativo:

Dalla carta all'ebook, i nostri versi si arricchiscono di colori, immagini e suoni. Utilizzando un'applicazione messa a disposizione dall'insegnante su Classroom, i bambini scrivono i propri componimenti arricchendoli di dettagli musicali e/o di immagini. I bambini si suddividono i ruoli (chi scrive il testo, chi si occupa di aggiungere immagini, chi la musica o eventuali suoni...) e realizzano l'ebook in maniera collaborativa, intervenendo tramite Classroom, sullo stesso file (Primaria IC Govone).

Nella ricognizione dei vantaggi offerti dal supporto digitale, un altro aspetto fondamentale consiste nella facilità con cui si possono mettere in atto pratiche di archiviazione e di documentazione, necessarie in progetti di lunga durata:

Ho creato la Classroom, in classe prima, e ne ho sperimentato l'utilizzo come strumento di condivisione di materiali, creando delle situazioni ad hoc che ne permettano l'uso [...]. In occasione della prima neve e della conseguente chiusura della scuola, ho lanciato l'idea di fotografare o disegnare i loro momenti a casa sulla neve e di caricarli sulla Classroom: una piattaforma che avrebbe permesso a tutti di vedere le esperienze fatte e di raccontarle poi al rientro in classe. Lo spazio del "Ti racconto" che era fisicamente sulla parete della classe, è stato introdotto anche virtualmente e quindi ne possono fruire anche da casa (Primaria IC Govone).

Tramite una corretta impostazione, la *Classroom* tiene traccia delle attività di ognuno, permettendone la condivisione costante.

2.3. I percorsi progettuali perseguono obiettivi curricolari

Quando la scuola si muove sul terreno della sperimentazione è importante che lo faccia senza trascurare quelli che sono gli obiettivi curricolari previsti dalle *Indicazioni Nazionali*. Le attività realizzate dai docenti coinvolti nelle *Scritture Epistemiche*, pur sperimentali e innovative, sono profondamente legate all'insegnamento disciplinare e si collocano all'interno dei percorsi programmati per le classi coinvolte. Su questo punto si è insistito a lungo durante le fasi iniziali del lavoro: perché la proposta sperimentale non fosse da considerarsi avulsa dal curriculum, ma ne rappresentasse parte costitutiva e integrante. Scrittura *tout court*, come abbiamo già avuto modo di sostenere, in linea con quello che a scuola si fa o si dovrebbe fare per potenziare questa fondamentale competenza.

In una delle classi, una prima di scuola primaria, le attività sono state orientate all'acquisizione della letto-scrittura prima e alla familiarizzazione con i testi descrittivi e narrativi, in un secondo momento. L'oralità, curata e promossa all'interno della classe è stata il punto di partenza per attività sulla scrittura:

Un giorno un bambino ha scritto la data dietro al proprio disegno che raccontava un'attività svolta con il nonno dicendo che lo aveva fatto per ricordarsi il giorno in cui aveva piantato i semi nella terra: è stata l'occasione per riflettere sull'importanza della scrittura come strumento per fissare una comunicazione in modo più preciso, che rimane nel tempo, che lascia meno spazio alla libera interpretazione (almeno da un certo punto di vista). Così qualcuno ha cominciato a scrivere qualcosa spontaneamente (Primaria IC Govone).

Risulta importante far sì che i bambini si accostino spontaneamente alla scrittura, avvertendone la necessità e cogliendone la funzione comuni-

cativa. Riuscire a far percepire questo è già gettare le basi per un curriculum di scrittura significativo e motivante, che restituirà senso alle successive attività disciplinari.

In linea con il curriculum di istituto, in alcune classi della scuola secondaria, i percorsi hanno consentito di affrontare il testo poetico, prevedendo lezioni sulle specifiche norme di scrittura e con affondi sul tema del linguaggio visivo, a partire da descrizioni spontanee di paesaggi ed oggetti cari: “Obiettivo del percorso è la scrittura di un sonetto completo, usando il verso endecasillabo e corredato da uno schema di rime riconoscibile” (Secondaria di primo grado IC Govone).

In altre classi di scuola primaria, il curriculum di storia è stato affrontato a partire da una riscrittura “in digitale” di alcuni contenuti previsti dalla programmazione. Ciò ha consentito, non solo di avviare una riflessione sull'utilizzo delle fonti nella ricostruzione storica e familiarizzare con l'uso di mappe concettuali, quanto di prevedere la produzione di contenuti didattici integrativi al libro di testo che non è stato più considerato l'unico strumento di acquisizione di contenuti storici (Primaria IC Solari Loreto).

Scrivere, come abilità complessa, raccoglie sempre obiettivi che sono sia disciplinari che trasversali:

Dal punto di vista disciplinare l'obiettivo è quello di imparare a focalizzare l'attenzione sull'argomento, sul fatto centrale di una situazione vissuta e imparare ad esprimerlo in forma chiara per passare, in un momento successivo, all'aggiunta di particolari arricchenti. Si andrà alla ricerca delle parole, delle forme testuali più adatte per esprimerli. La lettura di testi diversi permetterà agli alunni di apprendere la sintassi di un testo scritto chiaro e corretto (Primaria IC Govone).

2.4. Partire sempre dalla realtà degli studenti

Un'indagine Iprase ci ha rivelato le opinioni dei docenti in relazione al desiderio di scrivere degli studenti: a loro parere, la motivazione è legata in primo luogo alla possibilità di scrivere di sé e di collocare l'atto scrittorio in un contesto di senso, come un compito di realtà. Altro elemento motivante è l'utilizzo delle nuove tecnologie per la scrittura. Singolare l'idea che le femmine amino scrivere molto più dei maschi, a scuola, come anche in contesti informali (diari, poesie, scritture private di ogni tipo)¹.

Nei percorsi di Scritture Epistemiche, l'utilizzo dei device digitali ha rappresentato, senza dubbio, un incentivo alla motivazione, anche per bam-

¹ www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Scritture+di+scuola.pdf/3f1beb4d-993e-4478-b8ef-96bf25a27ea2.

bini più piccoli: “Il digitale è una grande attrattiva per i bambini” ci hanno detto le docenti della scuola dell’Infanzia di Loreto “disegnare i personaggi alla LIM, usare il tablet per registrare le voci ha dato valore alle attività di ampliamento delle storie”.

Oltre alle tecnologie, elemento motivante è stata l’attinenza dei percorsi di scrittura ai contesti reali delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi, ai loro bisogni profondi. Le attività proposte hanno avuto sempre un aggancio alla realtà vicina agli studenti: l’attenzione al contesto, alla vita privata, alle emozioni ha costituito il punto di avvio di ogni lavoro. In una classe prima la scrittura si è innestata sui racconti spontanei dei bambini:

All’inizio i bambini sono venuti a scuola con la voglia tutti i giorni di raccontare alla maestra qualcosa che era successo loro; molto spesso i racconti erano semplici frasi, importanti per loro, ma poco significative per i compagni [...] Questi racconti sono risultati utili sia per favorire l’accoglienza iniziale degli alunni, sia per conoscerli (chi si espone di più, chi è più chiuso, chi interagisce, chi invece rimane nel proprio mondo), sia per facilitare la conoscenza reciproca del gruppo classe. Da qui nasce lo spunto di sfruttare questo input per promuovere diverse finalità: favorire il clima della classe e l’inserimento, migliorare il linguaggio orale e la costruzione della frase, avviare un ascolto attivo e partecipato. Tutte le mattine, all’arrivo in classe, c’è il momento libero del racconto: chi ha piacere può raccontare qualcosa e tutti devono guardarlo in faccia. In seguito, per facilitare il racconto di alcuni e per lasciare traccia di questo momento evitando di banalizzarlo, ho invitato i bambini a disegnare prima quello che vogliono raccontare e ho creato uno spazio nell’aula del “Ti racconto” dove vengono appesi i loro disegni (Primaria IC Govone).

Lo stesso è avvenuto in una classe quarta, dove la scrittura è diventata occasione per parlare di sé, delle proprie paure, dei propri sogni e per imparare a condividerli con i compagni:

La richiesta di raccontare aspetti molto personali di se stessi attraverso la riflessione sugli spunti forniti dall’insegnante dapprima è stata recepita come abbastanza normale e solo in un secondo tempo gli alunni sono diventati consapevoli del percorso di scoperta di se stessi e degli altri, attraverso la lettura in classe, o in meet, degli scritti. Non è facile raccontare agli altri i pensieri, le paure, i sogni, soprattutto in questa età dove apparire “super” agli occhi dei compagni è lo scopo del vivere quotidiano, soprattutto in classe (Primaria IC Govone).

Altre volte la scrittura è stata occasione di incontro con lo spazio fisico che circonda la scuola, con la natura, trasformando il contesto in una potente suggestione alla poesia:

Muniti di taccuino e di fotocamera, la classe fa una passeggiata tra i sentieri adiacenti all'edificio scolastico, per immergersi nella natura e raccogliere materiale utile alla realizzazione degli Haiku personali. È stato piacevole immedesimarsi nell'albero spoglio avvolto dall'edera o nel cespuglio ghiacciato dai riflessi argentati; i bambini si sono divertiti a creare storie. Tornati in classe i bambini diventano scrittori di Haiku, prima da soli e poi in coppia o a gruppi di tre (Primaria IC Govone).

Anche la scuola secondaria ha affidato alla scrittura il doppio compito di scoperta del sé e della realtà al di fuori:

Si inizia con la prima fase del percorso in cui viene descritto il tema di partenza, ossia il mio mondo. A partire da questo stimolo si è richiesto ai ragazzi di usare il proprio taccuino di scrittura, aprire una pagina bianca e dividerla in quattro, ponendo al centro le parole chiave indicate. Per ciascun quadrante i ragazzi hanno inserito una parola propria del loro mondo, facendo riferimento a quattro categorie: persone, oggetti, luoghi, verbi. Si è discusso e commentato ciò che è emerso. Con queste 16 o più parole i ragazzi hanno realizzato una nuvola di parole (usando wordart), a piacimento, che è stata poi caricata in un padlet condiviso. Sono state visionate e commentate le creazioni. A queste nuvole è stato chiesto di aggiungere un'immagine a piacere tratta dalle proprie gallerie/album fotografici per arricchire la panoramica. Anche queste immagini sono confluite sul padlet e da qui visionate e commentate da tutti. A partire da questi stimoli alle ragazze e ragazzi è stato chiesto di stendere sul proprio taccuino cartaceo un testo libero, sotto forma di riflessione o racconto. I testi sono stati poi letti e commentati da tutti. A partire da questi testi, il docente e il singolo studente hanno ragionato su quali immagini e parole del testo valorizzare per un futuro sviluppo poetico. Correda questa parte di attività un piccolo album fotografico con alcuni scatti alla classe; anche queste immagini sono confluite nel padlet (Secondaria di primo grado IC Govone).

2.5. Il valore delle regole

Si è parlato di “scrittura spontanea” e “scrittura strutturata”, quasi stabilendo una contrapposizione tra le due modalità. In realtà il termine “spontaneo” confonde: se la definizione che ricaviamo da un qualsiasi dizionario rimanda all'assenza di retorica (“Con riferimento a manifestazioni artistiche, caratterizzato da un'ispirazione o da una tecnica espressiva prive di artificiosità e di ricercatezza: narrativa, prosa, poesia s.; un'interpretazione scenica poco s.; uno stile che sembra s., ma che è frutto di un lungo studio”), la sua origine latina (sponte) implica invece il ricorso all'idea di volontà. “Scrittura spontanea” ci suggerisce, quindi, da un lato l'idea ro-

mantica di atto istintivo, guidato da impulsi autentici e profondi, dall'altro, il rimando ad una volontà che implica scelte da parte di chi scrive, un legame con qualcosa di già noto, che fa parte dell'esperienza pregressa. Le riflessioni di Munari in tema di "spontaneità" ci aiutano a definirne questi incerti confini: "il prodotto della fantasia, come quello della creatività e della invenzione, nasce da relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce" (Munari, *Fantasia*, p. 29) scriveva Munari, sostenendo l'idea che la fantasia e l'immaginazione non siano innate, ma si nutrano di esperienze e di suggestioni esterne al soggetto. La creatività scrittoria fa sempre i conti con le regole espressive, con i linguaggi e le loro necessarie grammatiche. Parlare di scrittura spontanea non significa quindi immaginare particolari capacità innate nei nostri studenti, quanto piuttosto aiutarli ad esprimersi, rimanendo aderenti alla loro esperienza diretta e soggettiva, facendo di essa la base delle loro scritture. I percorsi di scrittura proposti alle classi sono nati da attività di osservazione e si sono sviluppati attraverso fasi, che hanno consentito di ritornare sui testi, rielaborarli, anche alla luce di esempi e nuove sollecitazioni. Il confronto con le norme della scrittura (digitale e non) ha messo gli studenti di fronte ad una difficoltà che si è rivelata propedeutica a superare l'autoreferenzialità dell'atto scrittorio.

Dopo il lavoro di osservazione libero, l'insegnante propone di scrivere haiku seguendo le regole stabilite. Quindi siamo passati ad un tipo di scrittura strutturata che è però partita da quella spontanea. Per completare i testi viene utilizzata l'applicazione Tagul che consente di trasformare le poesie in immagini, elaborate dagli alunni (Primaria IC Govone).

"Scrittura strutturata" ha significato condurre gli studenti alla scoperta della norma, della regola grammaticale, espressiva e comunicativa. A questo modo la scrittura si evolve; da appunto estemporaneo diventa testo strutturato, si raffina. Ogni atto scrittorio si prefigura da subito come un processo che prevede percorsi di avvicinamento, fatti di step successivi, dall'ideazione, alla progettazione, alla realizzazione e alla revisione. Durante questo processo avviene anche il passaggio tra scritture esclusivamente alfabetiche e scritture composite, in quelle che sono state chiamate "trasposizioni medial":

lasciamo "sedimentare" le storie e dopo qualche giorno, le riprendiamo insieme al gruppo che le ha inventate. Con l'ausilio della presentazione, rievochiamo la storia. Tutti i bambini ricordano il dado che avevano pescato e riguardando i disegni, qualcuno ricorda anche la frase che aveva detto in corrispondenza del dado. Informiamo i bambini che visto che la storia andrà raccontata ai bambini delle altre classi, dovremmo "migliorarla", "controllare se tutto fila" e farla diventare più interessante per i bambini che l'ascolteranno (Infanzia, IC Solari Loreto).

ci raccontano le docenti della scuola dell'infanzia: anche i piccoli riflettono sui testi, sulle loro scritture.

Trattandosi di scritture spontanee e strutturate alcuni importanti elementi sono emersi dai lavori nelle classi. In una classe prima primaria i bambini stessi hanno riflettuto sulle loro scritture.

Al termine dell'attività ho chiesto quale delle due modalità era risultata più facile: la classe si è divisa. Per alcuni è stato più facile scrivere senza traccia perché potevano raccontare liberamente di se stessi, per altri è stato meglio avere una guida perché così sapevano cosa scrivere, per altri ancora le due esperienze sono coincise.

Così ci dice la docente sottolineando due diverse posizioni emerse durante una breve indagine condotta nella classe.

L'idea di pianificazione è diventata la chiave, non solo per il docente (nella forma di un percorso didattico in cui le parti si tengono in maniera significativa verso obiettivi disciplinari e trasversali), ma anche per gli studenti, chiamati a progettare i loro testi riflettendo sulle norme della comunicazione e sulla resa espressiva.

La strada intrapresa ha riguardato la mutazione del sonetto da testo scritto a testo visivo. Il lavoro è stato preceduto da una fase di pianificazione, seguendo un modello offerto in classe e discusso successivamente fra tutti. Come in precedenza, anche di questa fase si è detto che ci sarebbe stata una valutazione e quali sarebbero stati i criteri seguiti (Secondaria di primo grado IC Govone).

La progettazione di un testo diventa la guida del loro lavoro, costringendo gli studenti a "rallentare", a non trascurare la cura richiesta da una scrittura consapevole e studiata: "Gli alunni sono invitati a riflettere sull'importanza del lavoro di pianificazione, lavoro che tendono a sorvolare perché molto desiderosi di avere subito il prodotto finito" (Secondaria di primo grado IC Govone).

2.6. I tempi lenti della scrittura

Questo modo di lavorare richiede tempi lenti, momenti di stasi e riprese durante il corso dell'anno: la ricorsività caratterizza le attività didattiche che restituiscono al lavoro dell'apprendimento un ritmo sostenibile, contro le "ansie del docente":

Sicuramente ha giocato un ruolo importante la mia ansia di impostare la tecnica della letto-scrittura fin da subito e in modo continuativo [...]. Sicuramente è un

percorso che richiede tempi molto distesi; prima di passare alla fase successiva, riprenderò la precedente, magari anche rilanciando le stesse proposte per vedere se c'è stata un'evoluzione e quindi se i tempi sono adatti per proseguire. Sicuramente partirò sempre da attività/esperienze concrete che permettano di sperimentare prima e riflettere dopo, in modo da legare la scrittura ad un vissuto. Per ora è ancora prematuro per la maggior parte della classe utilizzare la scrittura per situazioni di fantasia (Primaria IC Govone).

Talvolta la scelta di impegnare molto tempo nella produzione dei testi richiede anche il superamento di una naturale ritrosia degli studenti, abituati ad esiti immediati: “Un'altra piccola difficoltà è legata alla ritrosia di alcuni di cimentarsi in un lavoro di scrittura poetica: si supera smontando il processo in passi molto piccoli e semplici” (Secondaria di primo grado IC Govone). Si insegna così ai bambini il valore della cura di quello che si realizza, attraverso il confronto con il docente, ma soprattutto con i compagni. Li si abitua ad affrontare attività che non si esauriscono nell'arco di una o due ore, ma presuppongono fasi e processi da seguire con intervalli e riprese. Un aspetto non trascurabile, in controtendenza con un'organizzazione scolastica che tende alla frammentazione e all'esaurimento immediato dei contenuti. Insegnare la pazienza e la cura diventa un elemento chiave della qualità dei percorsi formativi.

2.7. La scrittura è sempre comunicazione, con sé, con gli altri e con il mondo

Parlare di “scrittura prospettica” significa spostare lo sguardo degli studenti da sé all'altro (sul destinatario), assegnare alla scrittura il valore di atto di costruzione di significato, da condividere con qualcuno. La scrittura è anche comunicazione e il terzo grado della scrittura si è rivelato particolarmente significativo per la classi:

L'obiettivo di questa terza fase è vedere con altri occhi, o almeno tentare di farlo. Sono state intraprese due strade. La prima ha richiesto un lavoro di lettura critica. Tutti i testi prodotti sono stati raccolti dal docente per formare un semplice libro antologia dei sonetti, così come sono stati presentati (senza le correzioni dell'insegnante, visibili solo ai diretti interessati). Tutti hanno avuto modo di leggere i lavori altrui e confrontarli. Nello specifico, poi, è stato richiesto ad ognuno di preparare una mini-lezione della durata di massimo 5 minuti, in modo libero, per presentare alla classe il testo di un compagno/a. Si doveva realizzare una lettura critica del testo, analizzandone le immagini, le parole, gli aspetti tecnici e così via, includendo anche gli eventuali errori” (Secondaria di primo grado IC Govone).

Il confronto con i compagni è un momento chiave dell'attività scrittoria che prelude all'acquisizione di consapevolezza comunicativa ed è occasione per una riflessione sul valore del testo. Significa lavorare direttamente sui concetti cardine della comunicazione, riflettendo sull'idea di destinatario e sull'efficacia dei messaggi prodotti, sulla retorica del linguaggio e la sua correttezza. Lo si fa non studiandone la definizione su un manuale o imparando a memoria definizioni, ma incontrandosi direttamente con i concetti, durante compiti di realtà.

Le docenti della primaria di Loreto (classe quarta) hanno evidenziato l'importanza delle attività di confronto dei bambini sulle loro scritture. Ciò ha permesso agli studenti di comprendere insieme quando i messaggi scritti siano sufficientemente chiari e quindi pronti per essere consegnati nelle mani di altri: “La fase prospettica della scrittura coinvolge soprattutto i bambini ed è importante per lo spazio che viene dato alla loro interazione” (Primaria IC Solari Loreto).

La comunicazione interna alla classe è il primo passo per un confronto con altri soggetti, fuori dalle pareti scolastiche, verso destinatari ignoti, coetanei e adulti: “La scrittura deve uscire dalle mura scolastiche, riflettere sul rapporto tra mittente e destinatario amplia i nostri piccoli mondi” (Primaria IC Solari Loreto).

Attività siffatte non solo hanno consentito agli studenti di acquisire conoscenze sulla comunicazione, ma hanno anche abituato i gruppi alla condivisione, fino dai primi momenti dell'attività:

Infine gli studenti che lo desiderano vengono invitati a condividere con la classe le loro riflessioni personali e impressioni e a mostrare il taccuino ai compagni. L'attività si conclude con l'assegnazione di un paio di capitoli da leggere a casa e con l'indicazione di utilizzare parallelamente il taccuino come fatto in classe. Il momento chiave successivo ha previsto la spiegazione da parte dell'insegnante delle caratteristiche del monologo. Solo a questo punto è stato richiesto ai ragazzi di raccontare per iscritto l'avventura appena letta (Ulisse nella terra dei ciclopi) ponendosi dal punto di vista del ciclope. La scrittura ha previsto momenti diversi: pre-scrittura sul taccuino (gli studenti hanno provato, usando i cinque sensi e il metodo cuore-mano-cervello, a scrivere pensieri, azioni, emozioni di Polifemo), bozza sul taccuino (nei panni del ciclope hanno creato una “brutta copia” del racconto sotto forma di monologo). Alcune bozze sono state condivise con la classe attraverso la lettura ad alta voce dell'autore e commentate dai compagni e dall'insegnante. Come compito da svolgere a casa è stata assegnata la revisione della bozza e la copia su foglio digitale della versione definitiva del testo. Il documento Google è stato condiviso su Classroom e consegnato all'insegnante (Secondaria di primo grado IC Govone).

Lavorare sul confronto significa capire l'altro e imparare a dialogare con lui.

2.8. Il valore epistemico della scrittura

L'ultimo grado, che abbiamo definito della "scrittura epistemica", intende la scrittura come uno strumento di pensiero. Uno strumento che non solo, come sostenuto da Don Ihde, ha il potere di amplificare o ridurre la rappresentazione della realtà, ma anche gli consegna nuovi significati: "We see the world by authoring it, by making sense of it through the activity of turning it into a text by translating it into finalizing schemes that can order its potential chaos – but only paying the price of reducing the world's variety and endlessness" (in Chandler, 1995, p. 34).

"Non si insegna a scrivere perché si impari a scrivere; si insegna a scrivere perché la scrittura costituisce, nei suoi vari aspetti, un formidabile strumento di affinamento del pensiero e del ragionamento. In altre parole, dovremmo ormai essere convinti che si insegna a scrivere per insegnare a pensare e a ragionare"², così Dario Corno ribadisce la funzione della scrittura per l'affinamento del ragionamento come anche per lo sviluppo della pratica di meta-riflessione.

La scrittura epistemica ha rappresentato il momento in cui la scrittura è servita allo studente a nutrire la consapevolezza e la capacità di riflessione sui saperi e sull'atto stesso dello scrivere:

I momenti chiave sono stati sostanzialmente due: l'inizio quando ho chiesto di raccontare una storia partendo da un'immagine e di farlo in completa autonomia, non è stata una richiesta semplice e la maggior parte di loro si è limitata a descrivere. L'altro momento chiave è stato rileggere i loro elaborati che li ha resi consapevoli che non esiste un solo modo di scrivere, ma tanti. È stato inoltre molto importante per loro scrivere queste storie in coppia perché si sono supportati a vicenda (Primaria IC Govone).

La fase meta-riflessiva sottesa ad ogni attività si è espressa secondo modalità diverse a seconda dell'età degli studenti; in qualche caso ha significato stabilire connessioni tra la fase di progettazione e la realizzazione finale dei testi: "Gli alunni sono invitati a riflettere sull'importanza del lavoro di pianificazione, lavoro che tendono a sorvolare perché molto

² Corno, D., *Educare a scrivere, cosa e perché*, www.sbt.ti.ch/all/vetrina/46310.pdf, p. 23.

desiderosi di avere subito il prodotto finito” (Secondaria di primo grado IC Govone).

Con i più grandi si è tradotta, spesso, in un’attività di autovalutazione dei testi prodotti e dei processi, nell’ottica della valutazione formativa auspicata nella scuola:

Grazie alla valutazione collettiva tra pari, gli alunni hanno preso coscienza, in alcuni casi, della mancanza di efficacia del loro messaggio e sono stati stimolati a modificare il proprio prodotto in modo da ricevere l’idea di pianificazione diventa la chiave, non solo per il docente (nella forma di un percorso didattico in cui le parti si tengono in maniera significativa verso obiettivi disciplinari e trasversali), ma anche per gli studenti, chiamati a progettare i loro testi riflettendo sulle norme della comunicazione e sulla resa espressiva per l’approvazione dei compagni (Secondaria di primo grado, IC Baccio da Montelupo, Montelupo Fiorentino).

Altre volte è stata affidata ad un confronto tra studenti chiamati a condividere l’esperienza stessa di scrittura e ad analizzare criticamente i rispettivi prodotti:

I passaggi salienti sono stati il resoconto orale, che ha reso protagonista il testo dello studente, esercitando anche la fantasia del ragazzo ad applicare il concetto di lettura critica non a un testo “alto”, ma ai loro prodotti, conferendo così dignità ai loro sforzi. È stato interessante confrontare le diverse letture e interpretazioni, tra chi esponeva alla classe e chi aveva materialmente scritto il testo. Il secondo momento importante e di grande emozione è stato visionare insieme i lavori video realizzati, tutti molto coinvolgenti. L’attività è stata preparata gradualmente e ha anche avuto un momento di collaborazione in presenza, approfittando di un pomeriggio di bel sole, in cui i ragazzi sono usciti insieme al docente in una passeggiata, utile per girare brevi spezzoni video o fotografie che coinvolgessero i compagni, spesso co-protagonisti dei sonetti (Secondaria di primo grado IC Govone).

Per la secondaria, il valore epistemico della scrittura emerge in maniera chiara: è importante che lo studente impari a “spiegare i processi”. Nel caso di due classi di secondaria dell’IC Govone ciò è stato particolarmente evidenziato dal momento che il progetto ha previsto la collaborazione tra due discipline, Italiano e Matematica e ha consentito di riflettere sulla natura dei linguaggi, stabilendo connessioni tra la capacità logiche legate alla lingua italiana e al linguaggio della matematica. “Grazie alla valutazione collettiva tra pari, gli alunni hanno preso coscienza, in alcuni casi, della mancanza di efficacia del loro messaggio e sono stati stimolati a modificare il proprio prodotto in modo da ricevere l’approvazione dei compagni” (Secondaria di primo grado IC Govone).

Per i più piccoli è più difficile parlare di consapevolezza. Le docenti della scuola dell'infanzia ci hanno parlato, tuttavia, dell'importanza del rispetto delle fasi della scrittura come strategia per dare tempo ai bambini di pensare ai loro testi: “abbiamo imparato a seguire le fasi, per cui sistematicamente ci fermano ed è utile fermarsi a pensare” (Infanzia IC Solari Loreto).

2.9. Inclusione

Prendersi tempo, curare l'espressione di ognuno e lavorare in piccoli gruppi ha reso le attività inclusive, garantendo a tutti la partecipazione: “Abbiamo capito che talvolta dobbiamo lavorare in piccoli gruppi. Organizzare le attività e dare tempo ai bambini. Facciamo tante cose, ma non sempre sono tutte pensate...” (Primaria IC Solari Loreto).

Le insegnanti di sostegno della scuola di Loreto hanno posto l'accento sull'importanza della comunicazione all'interno delle classi: “La fase prospettica è la novità che permette di creare un clima di sostegno, di ascolto, senza giudizio” (Primaria IC Solari Loreto). Si tratta di imparare a utilizzare questo momento come occasione per riflettere sugli esiti della propria scrittura, rivedere il concetto di errore alla luce di una negoziazione tra i compagni e con le insegnanti. Si procede ad “aggiustamenti piuttosto che correzioni”, ci dicono le docenti. In questo senso trattare con testualità digitali consente di operare con testi incompiuti che consentono una facile revisione, consegnando ai bambini l'idea della possibilità di re-intervenire facilmente sul proprio elaborato: “quello che si fa generalmente a scuola è un giudizio, nega la possibilità di tornare indietro. Dare spazio alla revisione significa non giudicare un testo finito, ma aiutare il perfezionamento del lavoro [...] si costruisce così uno stile educativo che presuppone uno stile di cittadinanza” (Primaria IC Solari Loreto).

I percorsi effettuati hanno offerto nuove opportunità e hanno consentito di valorizzare competenze diverse, mettendo tutti gli studenti in grado di esprimersi.

Poiché alcuni bambini non partecipavano mai al momento del racconto, ho introdotto anche il “tempo del cerchio”, un momento in cui i bambini, disposti in cerchio appunto, partendo da una domanda, scelta appositamente facile per permettere a tutti di rispondere (il cibo che più ti piace/che non ti piace, il gioco che preferisci...), si esprimono liberamente, con l'unica regola di guardare in faccia l'interlocutore e non giudicare il suo racconto (Primaria IC Govone).

Attività che rispettano il tempo degli studenti e attribuiscono valore agli interventi di tutti senza penalizzare sono realmente inclusive:

L'attività si sta rilevando molto inclusiva: tutti gli alunni sono ugualmente coinvolti, sia quelli in possesso di certificazione legge 170, sia l'alunno che segue a distanza perché in situazione di fragilità. Alcune delle osservazioni più pertinenti e mature sono state proprio fatte da questi alunni (Secondaria di primo grado IC Govone).

2.10. Scrittura come progetto collettivo

Importante è stata la natura collettiva dei testi realizzati. Da una scrittura intesa come atto individuale, siamo passati all'idea di un progetto collettivo, dove la distanza tra ciò che è individuale e ciò che è di tutti si è rivelato assai esiguo.

Da questo punto di vista il supporto digitale costituisce un importante detonatore delle attività collaborative, se adeguatamente utilizzato:

Lavorare tutti insieme in un unico spazio (virtuale, in questo caso) senza ostacolarsi a vicenda e poter osservare in tempo reale un'idea che prende forma, una scrittura che avanza, ritorna su se stessa per annullarsi e ricomporsi in una nuova veste: sarebbe impossibile su un supporto cartaceo (Secondaria di secondo grado IC Govone).

La condivisione è stata apprezzata dai bambini e il lavorare con gli altri ha costituito sempre uno degli elementi principali di gradimento come è emerso dalle stesse parole dei piccoli studenti di una classe prima di scuola primaria:

Mi è piaciuto perché ci siamo messi in gruppo e abbiamo deciso come fare l'emozione, poi in atelier abbiamo visto tutti i gruppi. Mi è piaciuto mimare le emozioni in gruppo perché in gruppo è più facile. Ho imparato che non abbiamo sempre le stesse emozioni perché cambiamo di continuo (Primaria IC Govone).

L'idea di scrivere assieme presuppone anche indicazioni in proposito da parte dei bambini stessi: "Non mi è piaciuto scrivere la storia in bella, perché qualcuno era più avanti e qualcuno più indietro. Lo migliorerei dettandocelo insieme" (Primaria IC Govone).

Ci sono difficoltà, è vero, a lavorare insieme e le docenti dell'Infanzia, impegnate nella costruzione di storie condivise lo hanno rivelato più volte:

La prima difficoltà è stata “gestire” il piccolo gruppo nelle modifiche e/o aggiunte da apportare alle storie: il bambino straniero è intervenuto solo perché stimolato (e con frasi poco comprensibili), qualche altro bambino voleva sempre intervenire e si “infilava” anche negli interventi altrui. Un'altra difficoltà riscontrata è stata quella di “trovare un accordo” su alcuni particolari della storia (per esempio il nome di un personaggio). Infine nel caso di una delle due storie, è stato più complicato riuscire a trovare “il problema” all'interno della storia poiché nel lancio dei dadi non ne erano usciti (Infanzia IC Solari Loreto).

Eppure, alla fine le cose fatte insieme sono risultate più belle. E il prodotto soddisfa proprio perché frutto di un impegno condiviso: “Mi è piaciuto tutto e non lo modificherei perché l'ho fatto con i miei amici e ci hanno messo impegno” (Primaria IC Govone).

Bibliografia

- Anichini, A. (2022). La scrittura e il digitale. “Non vi è comprensione della realtà senza la possibilità di poterla comunicare”. In: De Toni, A. F., Masiero, R., Tagliagambe, S. (a cura di), *Per un manifesto del digitale nella scuola*. Milano: Mimesis.
- Anichini, A., Davini, V., & Marchionne, I. (2019). The importance of the voice: the role of orality in training courses, in the digital age – La importancia de la voz: el papel de la oralidad en los cursos de formación, en la era digital. *Caratcteres*, vol. 8, n. 2, novembre 2019.
- Anichini, A., Parola, A., & Nardi, A. (2021). Epistemic writings: planning didactics by intertwining tradition and innovation. *Formazione & insegnamento*, 19(3), 145-160, https://doi.org/10.7346/fei-XIX-03-21_10.
- Chandler, D. (1995). *The Act of Writing. A Media Theory Approach*. Aberystwyth: University of Wales.
- Corno, D., *Educare a scrivere, cosa e perché*, www.sbt.ti.ch/all/vetrina/46310.pdf.
- Munari, B. (1998). *Fantasia*. Laterza: Roma-Bari.
- www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Scritture+di+scuola.pdf/3f1beb4d-993e-4478-b8ef-96bf25a27ea2.

Parte 3

Sperimentazione. Per un curriculum verticale di scrittura digitale

1. Quando ancora non si scrive

di *Ambra Coccia, Gigliola Pieroni, Fabiola Papa, Francesca Nicolai*

1.1. La nostra scuola

La scuola dell'infanzia "B. Gigli" di Loreto (AN) è situata nella frazione di Loreto Stazione, ha un bacino di utenza piuttosto esteso e accoglie bambini di tutta la città e dei comuni limitrofi. È composta da 4 sezioni, di cui tre omogenee ed una eterogenea per età.

Le classi coinvolte nella sperimentazione "Scritture Digitali Epistemiche" sono state due: una composta da 20 bambini di 3 anni (metà maschi e metà femmine, di cui una bambina H) e l'altra formata da 26 bambini di 4 anni (in prevalenza femmine), per un totale di 46 bambini e 4 docenti. In entrambe le sezioni sono presenti alcuni bambini stranieri.

Prima di avviare il progetto abbiamo riflettuto sui bisogni formativi dei nostri piccoli studenti e abbiamo avuto sempre in mente le *Indicazioni Nazionali* come punto di riferimento di ogni azione didattica che saremmo andate a sviluppare.

Secondo le nostre *Indicazioni*, all'ingresso della scuola dell'infanzia i principali bisogni formativi dei bambini sono:

- far comprendere ed esprimere i propri bisogni fisici-affettivi ed emotivi;
- comunicare attraverso il linguaggio verbale e non i propri vissuti;
- relazionarsi positivamente con i pari e con gli adulti (prime regole sociali).

Considerato il lavoro che ci era stato prospettato, abbiamo previsto che i campi d'esperienza prevalenti in questo percorso sarebbero stati: "Il sé e l'altro, I discorsi e le parole e Immagini, suoni e colori con i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze:

Il bambino

- comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente;
- inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie;
- usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati;
- ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole;
- si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

Da questi traguardi sono scaturiti gli obiettivi formativi specifici che abbiamo elaborato insieme, sempre ipotizzando il nostro futuro lavoro, che aveva a che fare con la “scrittura”:

- comunicare utilizzando un lessico semplice, essenziale e corretto (3 anni);
- rispondere a semplici domande su un’esperienza vissuta o su un breve racconto (3 anni);
- scoprire le prime regole della comunità-scuola (3 anni);
- scegliere e portare a termine piccoli compiti (3 anni);
- usare con piacere le tecniche grafiche-pittoriche proposte (3 anni);
- iniziare a dare significato agli elaborati grafici (3 anni);
- disegnare spontaneamente e dare significato a quanto realizzato (4 anni);
- rappresentare graficamente e verbalizzare le esperienze significative (4 anni);
- ampliare il proprio lessico comprendendo ed utilizzando un maggior numero di termini (4 anni);
- ascoltare e raccontare brevi fiabe e storie dietro sollecitazioni verbali (4 anni);
- creare semplici storie utilizzando le domande- stimolo dell’insegnante (4 anni).

1.2. Raccontare con i dadi

Alla scuola dell’infanzia non si può parlare di scrittura vera e propria, ma trattandosi di bambini in età prescolare, si fa riferimento a un modo di scrivere che avviene attraverso delle immagini, una scrittura mediale, che

racconta qualcosa, prima in maniera squisitamente spontanea e genuina, poi via via sempre più strutturata. Questa scrittura, poi, si trasformerà e maturerà nei gradi superiori.

I bambini della scuola dell'infanzia adorano le storie, amano ascoltarle e riascoltarle, amano i libri da sfogliare, ma anche quelle da guardare dal *kamishibai* o quelle digitali da “gustare” alla Lim. Fin da piccoli, i racconti li aiutano a conoscere il mondo, acquisire nuove parole, riconoscere somiglianze e scoprire differenze, le storie stimolano la fantasia e spesso aiutano a superare paure e difficoltà.

I bambini di questa età però amano anche molto raccontare storie, a tal punto che spesso ci si domanda se si riesca a dare ai bambini il giusto spazio per potersi esprimere e raccontare.

In questa esperienza i bambini hanno ideato delle storie e, per farlo, hanno utilizzato degli strumenti che spesso vengono usati in questo ordine di scuola: i dadi racconta-storie. Entrambe le sezioni hanno lavorato per piccoli gruppi (di 5-6 bambini ognuno) e questa ricerca non ha “stravolto” la programmazione annuale, ma ne è diventata una parte integrante.

Grazie ai dadi racconta-storie i bambini hanno attraversato tutti e 4 i gradi della scrittura che ci erano stati proposti e che sono i seguenti:

- Il primo grado, quello che è stato definito “scrittura spontanea”, fa riferimento a una tipologia espressiva immediata, libera, creativa, genuina, senza regole.
- Nel secondo, quello della “scrittura strutturata” si parla di una scrittura che, nel tempo, viene sviluppata a dovere, aggiungendo particolari e caratteristiche dei personaggi, è una scrittura più ricca e particolareggiata (per esempio, dare il titolo alla storia, i nomi ai personaggi, le caratteristiche e le emozioni dei protagonisti, ecc.).
- Il terzo grado, quello della scrittura “prospettica”, consente al bambino di aprirsi all'altro, di uscire da una modalità di scrittura “egocentrica” per aprirsi a una relazione significativa con il destinatario del messaggio. È in questo momento che il bambino “dona” la sua storia all'esterno (il bambino racconta agli altri la sua storia, utilizzando varie modalità fra cui anche il digitale).
- Nell'ultimo grado, la scrittura critica/epistemica, chi narra, costruendo storie insieme ad altri, capisce meglio quello che sta raccontando. La scrittura diventa uno strumento di conoscenza, ha un potere riflessivo (le storie vengono arricchite sempre di più grazie alla condivisione con gli altri).

1.3. I bambini di 3 anni raccontano

Prima fase

Il gruppo dei bambini di 3 anni ha iniziato questo percorso nel mese di ottobre. Per i bambini di questa età, l'inizio dell'anno scolastico è un periodo dedicato all'inserimento e ambientamento, con una particolare attenzione ai loro bisogni, cogliendo l'unicità di ciascuno e cercando in tutti i modi di realizzare una convivenza inclusiva, in cui le differenze possano diventare un valore da condividere. È in questa delicata fase che ha avuto inizio la sperimentazione di "Scritture epistemiche". Abbiamo deciso di avviare questa esperienza utilizzando come incipit le immagini degli emoticon, trattando le emozioni che i bambini conoscevano già. Dopo un breve sondaggio fatto attraverso piccole conversazioni in *circle time*, allo scopo di osservare cosa sapessero i bambini in merito alle emozioni, abbiamo scoperto che erano a conoscenza di cinque emozioni: gioia, tristezza, paura, rabbia e sorpresa. Abbiamo così deciso di realizzare un gioco senso-motorio creando due grandi dadi di cartoncino. In uno sono state inserite per ogni faccia le emoticon relative alle emozioni indicate dai bambini, nel secondo è stato attaccato in ogni faccia un animaletto, con cui i bambini avevano già fatto esperienza, in una storia raccontata per trattare la stagione dell'Autunno. In questa fase abbiamo diviso la classe in tanti piccoli gruppi composti da quattro bambini ciascuno, è stato creato un setting fuori dalla sezione realizzato con due elementi accattivanti, allo scopo di stuzzicare la curiosità dei piccoli: l'ombrellino e la valigia di Mary Poppins (questo personaggio ha accompagnato tutto il percorso scolastico dell'anno), dove hanno trovato i due dadi. Poi abbiamo proposto l'attività: i bambini, a turno, dovevano tirare prima il dado dell'animaletto e poi accoppiare, tirando il dado degli emoticon, l'emozione a quell'animale (per es. la volpe è triste). L'insegnante provvedeva a scrivere tutte le piccole frasi che i bambini via via esprimevano.

Seconda fase

In una seconda fase del lavoro i bambini sono rimasti sempre divisi in piccoli gruppi, il setting è stato lo stesso, l'elemento aggiuntivo molto importante sono state delle *flashcards* con figure molto varie (fulmini, torte, peluche, giostre, mostri, ecc.) che i bambini dovevano utilizzare, collegandole all'emozione del personaggio. Ad ogni bambino veniva chiesto di ricordare la sua piccola storia (personaggi e emozione) e scegliere fra 4/5 tessere, una che gli piacesse. La richiesta successiva era di ampliare la propria storia motivando l'emozione del personaggio con la causa sug-

gerita dall'immagine nella tessera (per es. la volpe è triste perché ha perso un gioco). L'insegnante continuava a scrivere la storia per ogni bambino e fotografava le fasi.

Terza fase

Con l'utilizzo dell'ipad e dell'applicazione *Pages*, l'insegnante, ha realizzato una pagina per ogni storia. L'ipad è stato collegato alla LIM, i bambini, muovendo le immagini da *Pages*, hanno condiviso e raccontato a turno, utilizzando il microfono, le loro piccole storie inventate. In questa fase era stato chiesto ai bambini di elaborare graficamente la loro storia; la sorpresa è stata vedere che le storie, liberamente, venivano arricchite con altri dettagli. Quando tutti i gruppi hanno raccontato e tutti i bambini hanno realizzato il loro elaborato grafico, siamo passati ad una fase successiva, quella che potremmo ascrivere al grado di scrittura definita "epistemica", il più strano e complicato considerata l'età in questione.

Quarta fase

In questa fase tutti i bambini hanno ri-raccontato la storia (sempre con l'utilizzo della LIM e IPAD aggiungendo un nuovo finale realizzato con i loro disegni fotografati e inseriti in pages dall'insegnante) a tutti i bambini che a loro volta, potevano liberamente anche suggerire finali diversi (per es. la volpe è triste perché ha perso il suo gioco, ma un bambino l'ha trovato...).

Dopo aver condiviso i propri racconti ed aver modificato alcuni aspetti di essi, i bambini sono diventati sempre più "padroni" delle proprie storie, si sono affezionati ai loro personaggi ed alle loro caratteristiche, anche a distanza di mesi.

1.4. L'esperienza dei bambini di quattro anni

Per accostarsi al racconto, i bambini di 4 anni hanno usato dei dadi narrativi, strumenti divertenti e creativi che possono essere utilizzati per creare racconti originali in modo casuale e di cui esistono tantissime varianti, a seconda della tipologia di storia che si desidera raccontare.

I dadi racconta-storie sono dei piccoli cubi che consentono di elaborare una breve narrazione: ciascuna faccia può raffigurare, in modo stilizzato, un personaggio, una situazione, un oggetto o un elemento della vicenda, fornendo spunti all'immaginazione del narratore, senza vincolarlo eccessivamente ai particolari dell'elemento raffigurato.

Il procedimento proposto dall'utilizzo di questo strumento è dunque basato sul racconto corale, che si svolge per turni a partire dall'incipit del "C'era una volta...", comune a tutte i racconti.

La prima fase: narrare liberamente con l'uso dei dadi

La sperimentazione condotta nell'ambito del progetto "Scritture Epidemiche" è iniziata suddividendo i 26 alunni in 4 gruppi di 6-7 bambini: ogni gruppo ha ricevuto una scatola contenente 6 dadi (uno per ogni bambino) ed ogni gruppo ha inventato la propria storia: così sono nati i primi racconti spontanei che poi sono stati rappresentati graficamente. Le insegnanti hanno fotografato gli elaborati e scritto la parte della storia che ogni bambino ha inventato.

Ampliamo le storie: seconda fase

Dopo qualche tempo, le storie sono state "riprese" e successivamente ampliate, migliorate e cambiate in virtù del fatto che dovessero poi essere mostrate e condivise con gli altri bambini. Da una prima traccia essenziale si è passati ad una narrazione più complessa e articolata. Per fare questo, abbiamo seguito una precisa strategia:

- concentrarsi sui personaggi della storia e descriverli, raccontando anche le loro caratteristiche fisiche;
- narrare le vicende dei personaggi nella storia;
- introdurre una questione da risolvere;
- trovare la soluzione al problema.

A questo modo le storie sono diventate via via più dettagliate e ricche di particolari.

Il tempo dedicato a questa parte del lavoro è stato molto lungo, perché non sempre è stato semplice decidere: a volte si era tutti d'accordo, altre volte si doveva arrivare al voto per prendere una decisione definitiva.

Anche trovare il problema all'interno della storia ha richiesto molto tempo ed, ovviamente, scegliere insieme la risoluzione della questione non è stato semplice e veloce.

Una volta però raggiunto l'accordo definitivo e scelto il titolo da dare al proprio racconto, si è passati alla rappresentazione e trasformazione in digitale delle storie, usando tre software specifici: *Storyjumper*, *Keynote* e *Book Creator*.

Raccontare ad altri: terza fase

Una volta rappresentata digitalmente la propria storia, i bambini le hanno condivise, uscendo, per quanto possibile, dal proprio naturale ego-

centrismo, cercando, per quanto possibile, di aprirsi all'altro. I piccoli alunni hanno raccontato i propri elaborati sia agli altri gruppi, all'interno della classe, sia ai bambini delle altre sezioni.

Anche questa è stata una tappa del percorso lunga ed affascinante perché abbiamo scoperto quanto i bambini si fossero “affezionati” alle proprie storie e quanto questa esperienza li avesse fatti crescere.

Al termine di ogni racconto, tra gli spettatori, chi voleva poteva intervenire dando la propria opinione, partendo da cosa gli era piaciuto e successivamente cosa avrebbe voluto cambiare. Sono nati confronti piacevoli e stimolanti, che in qualche caso hanno portato a leggere modifiche alle narrazioni.

Scrittura critica-epistemica per i 4 anni

Dopo aver condiviso i propri racconti e in alcuni casi, aver modificato alcuni aspetti di essi, i bambini si sono appropriati sempre di più delle loro storie, si sono affezionati ai propri personaggi ed hanno dimostrato un legame di “attaccamento” ai loro elaborati, anche a distanza di mesi. In questa fase della scrittura chi scrive, costruendo storie insieme ad altri, capisce sempre meglio quello che sta scrivendo e raccontando.

1.5. Le storie, motori di crescita

L'impatto di queste attività su entrambe le classi è stato sicuramente molto positivo: i bambini hanno apprezzato molto l'utilizzo dei dadi e chiedevano di giocarci sempre, inventando continuamente piccole storie da condividere, tanto che noi docenti abbiamo raccolto i primi brevi racconti e li abbiamo archiviati in una cartella. Ovviamente è stato importante l'aspetto ludico di questa attività (per il bambino era comunque un gioco) che dava leggerezza a quello che si stava facendo (tanto da volerlo ripetere). Nel corso della sperimentazione, abbiamo osservato con piacere quanto i bambini si “affezionano” e fanno propria ogni storia che hanno inventato e rielaborato, al punto che ne hanno memoria anche a distanza di tempo. Abbiamo inoltre rilevato come nelle storie il bambino proietti il proprio vissuto (i nomi dei personaggi spesso corrispondono a quelli dei familiari o nel raccontare, sovente venivano inseriti fatti realmente accaduti al bambino). Abbiamo infine notato che nel momento in cui il bambino illustrava e raccontava la storia agli altri compagni, la presenza dell'altro che lo ascoltava interessato, forniva sicurezza affettiva e fungeva da forte motivazione, tanto da stimolare l'arricchimento del racconto di particolari. La presenza di un interlocutore che ascolta e che rimanda un feedback fa sì, infatti, che il

bambino si senta “visto, ascoltato e riconosciuto” ed è proprio sulla base di questo “altro” che lo riconosce che poi egli potrà costruire, passo passo, la sua identità.

Le attività svolte hanno sicuramente contribuito allo sviluppo delle cosiddette *soft skills*: già da questa età, infatti, si può lavorare su una serie di competenze trasversali che possono servire ad affrontare la quotidianità al di fuori dell’ambiente protetto che è la scuola. Competenze che si riveleranno fondamentali con la crescita: capacità relazionali, di lavorare in gruppo e risolvere problemi, rispetto delle regole, empatia.

La sperimentazione ha consentito di potenziare la creatività dei bambini, come pure la capacità di ascolto, quella di rispettare il proprio turno e di seguire le prime semplici regole sociali: nessun bambino è stato escluso o si è sentito non coinvolto, anzi si è osservato un interessante aiuto reciproco, soprattutto verso chi era in difficoltà. Sicuramente da segnalare è l’aspetto del linguaggio che è stato notevolmente arricchito: l’utilizzo di un linguaggio più ricco da parte di un bambino, infatti, ha aiutato a migliorare e ampliare la storia di un altro, stimolandolo. Si è dato valore all’aspetto di spontaneità e di creatività nel raccontare le storie che i bambini hanno costruito senza le sovrastrutture tipiche dell’adulto. In questo senso è aumentato il senso di auto-efficacia: il bambino che riesce a costruire e condividere la sua storia accresce la propria autostima. È stata potenziata la memoria di lavoro, che significa trattenere mentalmente l’informazione a disposizione e utilizzarla, rielaborandola opportunamente, così come la flessibilità cognitiva, che sottende la capacità di sapersi adattare a situazioni e cambiamenti, cogliendo prospettive differenti e non scontate della realtà. Sono state sviluppate la competenza digitale, quella sociale, l’autonomia personale, affettiva ed emotiva. Per quanto riguarda quest’ultimo aspetto, sono state potenziate le espressioni delle emozioni, intese come manifestazioni esterne, visibili e udibili tramite i canali della comunicazione non verbale (ad esempio l’espressione del volto, lo sguardo, la tonalità della voce, la postura, la gestualità) ed è stata avviata una prima comprensione delle emozioni, intese come conoscenza della loro natura, delle cause che le provocano e delle strategie che si possono utilizzare per tenerle sotto controllo in se stessi e negli altri. Le funzioni esecutive messe in atto hanno altresì consentito ai bambini di comprendere i comportamenti più adeguati da utilizzare in relazione al diverso contesto, di mantenerlo per il giusto tempo, di cambiarlo flessibilmente se e quando necessario.

1.6. L'impatto sulla professionalità docente

Quando ci è stata proposta questa ricerca, tutte noi docenti eravamo un po' scettiche: parlare di scrittura alla scuola dell'infanzia ci sembrava un po' "eccessivo", ma poi confrontandoci con i ricercatori (esprimendo dubbi e perplessità), ci siamo convinte. Questo percorso ci ha sicuramente arricchito sia umanamente che professionalmente: i dadi racconta-storie sono uno strumento che avevamo già utilizzato, ma ogni volta ci eravamo fermate alla creazione di storie spontanee. Nessuna di noi poteva immaginare come, attraverso di essi, si potessero attraversare i quattro gradi della scrittura, che non conosceavamo.

Siamo convinte che la metodologia imparata, se mantenuta nella didattica quotidiana potrebbe portare ad un miglioramento del linguaggio verbale per i bambini (soprattutto per quelli che hanno un linguaggio meno fluente) così come la creatività.

Abbiamo appreso l'importanza di lavorare attraverso diverse fasi all'interno di un percorso (ad ogni fase ci si può dedicare ad un'area di sviluppo, per esempio quella relazionale) e che questa modalità di lavoro può essere trasferita anche in altri ambiti. Abbiamo apprezzato il confronto costante con i ricercatori a cui ci siamo rivolte ogni volta manifestando difficoltà, titubanze, domande e dubbi. Questa esperienza è stata poi "raccontata" sia in un corso online sulla piattaforma Futura che nell'edizione 2023-2024 di Didacta, a Firenze.

2. Narrazioni in progressione

di *Laura Raspino*

2.1. Sperimentare in classe prima

Il percorso che raccontiamo è stato progettato tenendo conto del curriculum digitale in riferimento al framework DigCompOrg e del curriculum disciplinare di italiano con traguardi e obiettivi secondo le *Indicazioni Nazionali*, all'interno del progetto Scritture traspositive ed epistemiche, che individua 4 livelli di approccio alla scrittura digitale:

- Spontanea (tipologia espressiva senza regole stringenti, creativa e sostanzialmente libera da vincoli etici e valoriali e riferibile a destinatari specifici).
- Strutturata (assimilabile alla conquista di una grammatica dello scrivere e di una sintassi, semplici regole per impostare messaggi diretti a destinatari più o meno reali).
- Prospettica (che consente a un soggetto di affrancarsi da una modalità di scrittura egocentrica per aprirsi a una relazione significativa con il destinatario del messaggio e imparando a muoversi dinamicamente su una linea che gli permette di attivare un processo di distanziamento e avvicinamento continuo dal e al testo prodotto).
- Critica/epistemica (che rappresenta la possibilità di mettere in campo valori e punti di vista dell'altro, un salto di consapevolezza che fa un uso notevole delle capacità meta-cognitive e consente al soggetto di raggiungere un traguardo i cui contenuti sono rappresentati dall'autonomia di espressione e giudizio e dalla responsabilità etica).

Il nostro percorso è iniziato nell'a.s. 2020/2021 in una classe prima di 25 alunni; un gruppo classe ancora da formare, con bambini vivaci e provenienti da scuole dell'infanzia diverse. Dal punto di vista didattico l'idea è nata come una sfida per verificare se un'attività sui quattro livelli di scrittura potesse essere sviluppata anche in una classe di alunni piccoli. Il percor-

so strutturato ha avuto lo scopo di mettere in evidenza il tema fondante di tutta la progettazione cioè la “comunicazione” che, secondo me, deve essere il fulcro di ogni tipologia di linguaggio utilizzato (grafico, orale, scritto, digitale). Ogni fase del percorso è sempre stata avviata da domande: come si può rendere il racconto comprensibile agli altri? come renderlo vivo nel tempo? come esprimerlo in modo chiaro? come comunicarlo a distanza?

Fin dall’inizio dell’anno scolastico, gli alunni sono venuti a scuola con la voglia di raccontare tutti i giorni qualcosa che era successo loro; molto spesso i racconti erano semplici proposizioni, ricche di significato per loro stessi, ma non sempre chiare per i compagni; per alcuni studenti c’erano vere e proprie difficoltà fonologiche nella pronuncia dei suoni e morfo-sintattiche nella strutturazione del pensiero.

Questi momenti di racconto sono risultati utili sia per favorire l’accoglienza iniziale degli alunni, sia per facilitare la conoscenza reciproca del gruppo classe. Da questa situazione è maturata l’idea di sfruttare questo input per promuovere diverse finalità: favorire la formazione del clima sereno della classe e l’inserimento degli alunni, migliorare il linguaggio orale e la costruzione della frase, avviare un ascolto attivo e partecipato.

I racconti erano spesso costituiti da semplici frasi che formavano un testo non ancora ben strutturato e completo, che spesso necessitava dell’interpretazione e della rimodulazione dell’insegnante. È nata allora la necessità di far riflettere gli studenti sul significato del “raccontare”: uno strumento per comunicare un contenuto chiaro e completo affinché l’altro lo possa comprendere. Per favorire la costruzione di un testo orale via via più ricco e strutturato e per facilitare la comunicazione davanti ad un “pubblico”, ho invitato gli alunni a disegnare l’esperienza che desideravano raccontare e ad usare la rappresentazione come traccia per la loro narrazione.

Poiché alcuni bambini non partecipavano mai al momento del racconto, ho introdotto anche il “tempo del cerchio”: un tempo in cui i bambini, disposti in cerchio, appunto, partendo da una domanda stimolo, scelta appositamente facile per permettere a tutti di rispondere (il cibo che più ti piace/che non ti piace, il gioco che preferisci...), potessero esprimersi liberamente, con l’unica regola di guardare in faccia l’interlocutore e non giudicare il suo racconto.

Con l’avvio dell’apprendimento della letto-scrittura, ho invitato gli alunni alla scrittura spontanea di una semplice didascalia alle loro rappresentazioni, con lo scopo di fissare l’idea personale, riducendo la libera interpretazione.

In classe ho proposto l’utilizzo della *Classroom* come strumento di condivisione di materiali, creando situazioni dedicate che ne permettessero l’impiego.

In occasione della prima neve e della conseguente chiusura della scuola, ho lanciato l'idea di fotografare o disegnare i momenti a casa sulla neve e di caricare i disegni sulla *Classroom*, una piattaforma che avrebbe permesso a tutti di vedere le esperienze fatte e di raccontarle poi al rientro in classe. Lo spazio del "Ti racconto" che era fisicamente sulla parete della classe sotto forma di cartellone, è stato introdotto anche virtualmente e quindi fruibile da casa.

In una fase successiva, partendo dalle scritture spontanee, dall'analisi degli inevitabili errori, ho introdotto l'apprendimento della grammatica di base della frase. In modo ludico, ho proposto messaggi di vario genere, alcuni chiari, altri confusi, alcuni con significato, altri privi, con l'intento di scoprire insieme gli elementi essenziali affinché la frase possa comunicare un significato: chi? cosa fa?/com'è? Il passaggio successivo è stato l'utilizzo di questa scrittura più strutturata per la rielaborazione di libri letti in classe con disegni che ne illustravano i momenti più significativi e semplici didascalie descrittive. Il materiale di alcuni libri è stato trasformato in un album illustrato da leggere con la tecnica del *Kamishibai*, perché gli alunni volevano assemblare i loro disegni e farli diventare un prodotto coinvolgente.

A febbraio, la classe è stata posta in quarantena a causa di studenti positivi al covid, pertanto il percorso è proseguito in DaD. La *Classroom* avviata ad inizio anno con lo scopo di fruire dei materiali inseriti da parte delle insegnanti era lo strumento essenziale per lo scambio e la comunicazione, insieme all'applicativo *Meet*, senza abbandonare il quaderno perché era ancora in atto l'apprendimento della letto-scrittura. Ho cercato di mantenere continuità con le attività che si svolgevano in presenza, apportando le modifiche necessarie. Il momento del racconto è continuato in *Meet* in forma orale, mentre il tempo del cerchio è proseguito imparando a scrivere i post-it con la *jamboard*, sfruttando le domande scaturite dalle letture del libro di testo.

Mantenendo il legame con la nostra scuola e il giardino di cui ci stavamo prendendo cura, l'attività sulla scrittura strutturata¹ delle frasi è continuata a partire dalle immagini del giardino con l'arrivo della primavera. In questa fase la scrittura è ancora collettiva: ogni bambino propone la sua idea e insieme si trova il modo per renderla chiara e completa. Anche a marzo l'attività è proseguita in DaD. Ho proposto la scrittura di un racconto e la costruzione di un libro interamente scritto dalla classe.

L'avvio dell'attività è nato da un disegno fatto da un'alunna ad inizio anno, su cui avevamo già inventato una storia oralmente. Abbiamo ripreso

¹ Ebook, <https://read.bookcreator.com/v8ZkdDxCeQesDdcccPmlqbNP1tkU2/HDDnG74FRY-OLa9ZLaAOHA>.

il materiale di quell'esperienza, ho fornito ai bambini una presentazione su cui avevo inserito diverse immagini del disegno mettendo in risalto con la "torcia finta" elementi diversi del disegno. Gli alunni erano divisi in tre gruppi e l'attività si è svolta in *Meet*. Dopo aver osservato le immagini, ogni bambino ha raccontato la storia dal proprio punto di vista proponendo il/i protagonista/i, la trama della storia e il significato che le voleva attribuire. In un secondo momento, si è cercato un modo per mettere insieme le idee di tutti, cercando di evitare di sceglierne solo una. Ogni gruppo ha costruito la propria storia e al termine si è cercato di capire come si fa a scrivere il titolo di una storia e le caratteristiche che esso deve avere. Le nuove storie dei tre gruppi sono state raccolte in un ebook² e condivise sulla *Classroom* per dare modo a tutti di leggere il racconto dei compagni, per far conoscere nuove modalità comunicative ("scrittura prospettica").

I giorni sono passati e la scuola ha riaperto i battenti. Ritornati in presenza, la mia richiesta è stata quella di scrivere una storia ambientata nel nostro giardino (ambiente di osservazione/studio dell'anno), allo scopo di farlo conoscere ad alunni di una prima di un altro plesso.

Nella prima fase ho preparato un album con tutte le foto scattate nel corso dell'anno e ho chiesto ai bambini di scegliere l'immagine più coinvolgente, quella che sembrava loro contenere più elementi da raccontare.

Nella seconda fase ho caricato le fotografie selezionate su un ebook³ e ho invitato gli alunni a scrivere individualmente una storia inventata prendendo spunto dall'immagine.

Dal risultato mi sono accorta che quasi tutti gli alunni avevano scritto frasi descrittive, solo due erano riuscite a scrivere una storia inventata. Ho capito che forse è stata una richiesta troppo elevata, ma rileggere in modo critico tutte le frasi, ha reso i bambini un po' più consapevoli che non esiste un solo modo di scrivere ("scrittura critico/epistemica").

2.2. Il lavoro sulle storie continua in seconda ...

Durante la seconda annualità della sperimentazione, il percorso sui quattro livelli di scrittura è stato proposto su una nuova tematica, ma con la stessa scansione e un approfondimento maggiore. La vita sociale della classe vissuta nei due anni precedenti, dettata in modo evidente dalle

² Ebook, <https://read.bookcreator.com/v8ZkdDxCeQesDdccPmlqbNP1tkU2/g-WZsRp3QQ023i0sAN9-kHQ>.

³ Ebook, <https://read.bookcreator.com/v8ZkdDxCeQesDdccPmlqbNP1tkU2/hwiU5-Y9RXiR1AaDE9-6Wg>.

norme anti-contagio, non ha permesso una libera espressione emotiva degli alunni: ogni emozione è stata filtrata da regole esterne, la spontaneità è stata spesso frenata; pertanto, anche la creazione di un clima di classe vero e autentico è ancora in divenire. Pur essendo un gruppo classe unito e sereno, era ancora molto evidente la fase egocentrica dei bambini. Da questa premessa, ha avuto origine la scelta di lavorare sulle emozioni, in quanto elementi caratterizzanti ciascuna persona, che ci accomunano e che tutti proviamo. Il percorso mirava a far riflettere sull'esistenza di tantissime emozioni, a volte differenziate da leggere sfumature, per imparare a riconoscerle, per maturare una coscienza emotiva e facilitare la crescita di un clima empatico tra gli studenti.

Dal punto di vista dell'apprendimento disciplinare di italiano, l'obiettivo era quello di imparare a focalizzare l'attenzione sull'argomento, sul fatto centrale di una situazione vissuta e imparare ad esprimerlo in forma chiara per passare, in un momento successivo, all'aggiunta di particolari arricchenti. Si è andati alla ricerca delle parole, delle forme testuali più adatte per esprimersi. La lettura di testi diversi ha permesso agli alunni di apprendere la sintassi di un testo scritto chiaro e corretto.

La fruizione di testi di appoggio variati ha consentito di affrontare l'argomento da diversi punti di vista e di utilizzare il linguaggio più adatto ad esprimersi sia in forma collettiva che individuale, in funzione dello scopo comunicativo.

Nella prima fase del progetto ho presentato l'attività dicendo semplicemente che si sarebbe parlato e scritto di emozioni e di se stessi. Gli alunni si sono dimostrati entusiasti e incuriositi. Ho avviato il percorso con un brainstorming sulle emozioni proponendo le domande: "Cosa sono le emozioni? Quali emozioni conosci?". Tutti gli alunni hanno partecipato provando ad esprimere una definizione del termine, altri a spiegare che cos'è. Le idee sono state appuntate sulla lavagna multimediale e, a seguito di una rilettura collettiva, abbiamo cercato di associare i concetti simili, di giungere ad una definizione condivisa del termine "emozione" e di individuare quelle da loro più conosciute.

In un secondo momento, abbiamo letto insieme brani che narrano situazioni di felicità, di paura, di rabbia e di tristezza, senza anticipare l'emozione trattata e ho proposto la seguente attività di comprensione: individuare il protagonista e il contesto generale, il fatto centrale e l'emozione principale provata dal protagonista. Le informazioni sono state raccolte in una tabella inserendo anche le espressioni, le parole utilizzate dall'autore per esprimere quell'emozione. Durante l'analisi e la comprensione dei testi, gli studenti si sono accorti che alcuni brani partono con un'emozione e si concludono con un'altra, perché la storia raccontata subisce un'evoluzione.

Ho invitato gli alunni a raccontare il contesto in cui avevano provato una di quelle emozioni; ognuno ha scritto un post-it sulla *jamboard* e abbiamo concluso che tutti abbiamo provato le stesse emozioni, anche in situazioni diverse. Dopo la conversazione, ho chiesto di raccontare in un breve testo una situazione in cui sono stati felici/tristi/arrabbiati o hanno avuto paura. Ogni studente ha scritto con le proprie competenze e in autonomia: è stato facile per tutti trovare il momento felice, mentre per le altre emozioni primarie è stato più difficile, qualcuno diceva di non essere mai stato arrabbiato o triste (scrittura spontanea).

Alcuni alunni hanno scritto un pensiero chiaro seguendo la traccia dei testi letti, altri hanno scritto in modo personale e altri un'unica frase confusa. A questi ultimi alunni ho chiesto di spiegarmi quale fosse il pensiero e li ho invitati a suddividere il racconto in tre momenti: l'inizio (con il chi, dove, quando), lo sviluppo (con il fatto successo) e la conclusione. Ho introdotto in questo modo una "struttura" che ho proposto a tutto il gruppo classe.

Nella seconda fase, ho proposto agli studenti di esprimere con la voce le quattro emozioni primarie e li ho registrati: si aiutavano molto dicendo una frase che contestualizzava l'emozione (es. Ho ricevuto un bel regalo! Ho perso il mio gatto). Nella fase di autovalutazione delle performance, abbiamo notato che non tutti sono stati credibili allo stesso modo: spesso scappava da ridere quando si doveva invece essere arrabbiati. Nello step successivo ho chiesto loro di esprimere una stessa frase scelta di proposito neutra "Ho preso un pallone" e di esprimerla con le quattro emozioni primarie. È stato un esercizio che è piaciuto molto, che li ha messi a stretto contatto con la propria espressività. Così il passaggio successivo è stato quello di chiedere di esprimere una delle emozioni precedenti a scelta, ma solo con il corpo, senza usare la voce. Ritenevo fosse più difficile, in realtà alcuni si sono sentiti molto liberi e a loro agio. Riflettendo su questa situazione abbiamo messo in evidenza che molto spesso si comprende lo stato d'animo di un compagno più dal corpo, dalla postura, dal comportamento che dalle parole. Abbiamo disegnato la nostra sagoma e ognuno ha scritto al suo interno i segni della paura, della felicità, della rabbia e della tristezza. Qualche alunno ha confuso i segni con i contesti in cui si prova quell'emozione e abbiamo colto l'occasione per riflettere sul significato specifico della richiesta. Ho chiesto agli alunni di presentare se stessi ad un bambino incontrato per caso durante un giorno di vacanza, non ho dato indicazioni sulle modalità di presentazione. Subito dopo abbiamo letto una breve descrizione su un testo da cui abbiamo ricavato una traccia descrittiva che loro hanno usato per scrivere una seconda presentazione di loro stessi. Al termine dell'attività ho chiesto quale delle due modalità era risultata più fa-

cile: la classe si è divisa. Per alcuni è stato più facile scrivere senza traccia perché potevano raccontare liberamente di se stessi, per altri è stato meglio avere una guida perché così sapevano cosa scrivere, per altri ancora le due esperienze sono coincise (scrittura strutturata).

Per avviare la terza fase, ho proposto il nome di emozioni secondarie comuni, che si osservano spesso con comportamenti simili, e, durante un brainstorming, ho invitato gli alunni a riflettere sui diversi contesti in cui si manifestano, sulla loro intensità e sulle motivazioni che le fanno insorgere. Ho chiesto di scrivere una storia con dialoghi in cui fosse presente un'emozione. Ho diviso gli alunni a gruppi da tre, in modo che le capacità linguistiche fossero miste ed equilibrate, spiegando che lavorare in gruppo voleva dire mettere a disposizione degli altri le diverse capacità personali e che il prodotto finale sarebbe stato il risultato della collaborazione di tutti. I bambini hanno scritto una prima bozza della storia che è stata rivista, ampliata e corretta insieme. È piaciuto fin da subito lavorare nel piccolo gruppo ed è stata mia premura sollecitare affinché tutti partecipassero in modo attivo all'attività e si sentissero responsabili del prodotto invitandoli a suddividersi i compiti e ad aspettare chi aveva tempi diversi (scrittura prospettica).

Dopo aver deciso di trasformare le storie di ogni gruppo in fumetti, ho proposto ai bambini di sfogliare alcuni racconti a fumetti presenti in biblioteca. Attraverso un brainstorming abbiamo individuato la struttura del fumetto: i personaggi vanno disegnati sempre con le medesime caratteristiche, le vignette rappresentano i momenti fondamentali della storia, i fumetti riportano i dialoghi dei personaggi, alcune didascalie presentano la scena, i fumetti e i personaggi vengono inseriti nell'ordine in cui parlano.

Ogni gruppo ha individuato le sequenze del testo scritto, i personaggi, l'ambiente, gli elementi della storia.

Dopo aver visionato alcuni software per la creazione di fumetti che già mettono a disposizione personaggi, sfondi e oggetti, ho preferito far disegnare agli studenti le scene dei fumetti perché quelli reperiti sul web erano troppo distanti dal loro mondo e dalle loro storie. Ho condiviso con la classe questa riflessione e abbiamo concordato di fare i disegni colorandoli con i pennarelli perché hanno colori più brillanti. Ogni gruppo si è suddiviso i compiti e ha cominciato a disegnare. Tutti i materiali sono stati poi inseriti su una presentazione Google, creando le singole scene a fumetti.

Utilizzando lo strumento "cattura", le vignette vengono trasportate in un ebook creato con l'applicativo Book creator. Al termine dell'attività abbiamo letto in modo critico il nostro elaborato⁴ mettendoci nei panni

⁴ Ebook, <https://read.bookcreator.com/v8ZkdDxCeQesDdcccPmlqbNP1tkU2/I7IeUytPSBOSfrR2QWCWsQ>.

del lettore e abbiamo apportato le dovute correzioni (scrittura critica epistemica).

Il percorso ha avuto un impatto positivo per gli alunni, che hanno apprezzato le diverse fasi di lavoro e le diverse modalità, individuali e collettive. Insieme, attraverso le riflessioni di gruppo, hanno appreso diversi aspetti salienti della scrittura: comunicare un messaggio, comunicare in modo chiaro e comprensibile, ritornare sul proprio lavoro per una rilettura critica. È stata un'attività altamente inclusiva perché offriva a tutti l'opportunità di esprimersi in base alle proprie capacità, ma anche di apprendere ed essere aiutato dal gruppo.

Dal punto di vista professionale, svolgere un'attività di ricerca in gruppo è stato molto produttivo in quanto mi ha permesso di progettare un'attività con rigore e doverlo spiegare ad altri mi ha obbligato ad essere precisa e a non trascurare i dettagli, sia in fase di progettazione che di osservazione del modo di lavorare degli alunni. I quattro livelli di scrittura su cui avevamo riflettuto sono applicabili anche alle prime classi della scuola primaria e, grazie ad un lavoro attento e rigoroso, non rigido, consentono all'insegnante di progettare attività di apprendimento della scrittura approfondite, senza trascurare step importanti.

3. Poesia visiva

di *Elisa Melillo*

3.1. Noi scrittori di Haiku

Questo percorso nasce all'interno del progetto di ricerca Scritture traspositive ed epistemiche dell'anno scolastico 2020/2021. L'attività è stata svolta in una classe quarta composta da 18 alunni. Si tratta di un gruppo di bambini vivaci, desiderosi di raccontare e di raccontarsi. Durante le ore di lezione il clima è positivo; le proposte vengono accolte con entusiasmo e i lavori a piccoli gruppi sono molto apprezzati, in quanto permettono di supportarsi a vicenda per affinare determinate strategie e impararne nuove.

Considerando che la scrittura è un processo complesso che coinvolge più abilità (progettuali, di organizzazione, lessicali, ortografiche, creative) ho pensato di proporre attività che con spirito giocoso puntassero a coinvolgere attivamente gli alunni nelle varie fasi di scrittura; dalla semplice raccolta di idee, alla scrittura di getto, alla revisione, all'editing e alla pubblicazione.

Nella nostra "bottega della scrittura" i bambini hanno cercato di essere artigiani delle parole. Hanno letto, scritto, osservato, riflettuto e rappresentato tramite disegno, immagini o suoni per comunicare e trasmettere la propria interiorità o la bellezza che li circonda.

Ho scelto di lavorare sulla poesia perché lo scopo del linguaggio poetico è quello di offrire una parola profonda, che fa immaginare e pensare. Nello specifico ho scelto di lavorare con gli Haiku perché, grazie alla loro struttura semplice e alle poche regole di composizione, mi sembravano utili per permettere ai bambini di avvicinarsi, senza grossi problemi, al linguaggio poetico. Inoltre, gli Haiku, per la profondità con cui si soffermano su una tematica, offrono l'occasione di creare momenti di riflessione, di immergersi in luoghi di silenzio e di semplicità, quando intorno tutto è contraddistinto dal caos e dallo scorrere veloce del tempo. Gli Haiku sono

semplici poesie che fanno riflettere, aiutano ad osservare e a creare la propria visione del mondo.

Partendo dalla visione del filmato “La poesia” di Pablo Neruda, recitata da Arnoldo Foà e dall’ascolto del brano “Si può fare” di Angelo Branduardi, ho lanciato la domanda: “Che cos’è per te la poesia?”. Ciascun bambino ha riportato il proprio pensiero su un foglietto e i pensieri espressi sono apparsi subito molto profondi e carichi di sensibilità.

Successivamente, muniti di taccuino e di fotocamera, abbiamo fatto una passeggiata tra i sentieri adiacenti all’edificio scolastico per tuffarci nella natura e raccogliere materiale utile alla realizzazione dei nostri componimenti.

“Ci siamo immedesimati nell’albero spoglio avvolto dall’edera o nel cespuglio ghiacciato dai riflessi argentati e sembrava di sentirli sussurrare, sembrava che i fili d’erba stessero danzando”.

Tornati in classe abbiamo selezionato le immagini raccolte, le abbiamo osservate e abbiamo cercato di “riempirle con le parole”, ovvero arricchirle di dettagli, di impressioni, di vissuti che non erano così evidenti all’osservazione. Abbiamo così intrapreso un percorso più strutturato all’interno del quale utilizzando un approccio sensoriale, emotivo e immaginativo, si è cercato di arricchire il lessico, per migliorare le capacità di espressione e di comprensione e per abituare i bambini al dialogo, ascoltando la propria interiorità.

A questo punto è stato possibile avviare il lavoro di costruzione del testo. Ci siamo soffermati sugli elementi che caratterizzano il linguaggio poetico: la forma in cui è scritto (versi, rime e strofe) e gli elementi che utilizza (similitudini, metafore, onomatopee).

Abbiamo riflettuto sul fatto che il poeta crea delle magie, sceglie le parole non solo per il significato, ma anche per l’effetto sonoro che producono. Uno di questi effetti è il ritmo.

Dopo essersi confrontati sul significato della parola ritmo e sulla sua funzione all’interno di un testo poetico, i bambini hanno affermato che è paragonabile ad una sorta di unità di misura, composta dal numero di sillabe presente nei versi. Per capire bene questo aspetto, abbiamo letto alcuni testi e attraverso alcune semplici attività abbiamo scoperto e ci siamo appropriati delle regole che caratterizzano la metrica all’interno dei versi poetici.

In seguito, ci siamo dedicati allo studio degli Haiku, diventando esperti compositori di tale genere di poesia.

Il percorso è stato impegnativo, ma i bambini non si sono lasciati intimorire dagli ostacoli. Alcuni hanno incontrato numerose difficoltà nella fase in cui dovevano “riempire di parole” le immagini acquisite durante la passeggiata.

In una delle tante conversazioni di classe, è emerso che bisogna dedicare tempo alla scrittura. Bisogna concentrarsi sulle immagini o sulle parole che si formano nella mente, senza avere fretta di leggere agli altri il proprio pensiero. A volte può essere utile lasciar riposare il proprio scritto e magari riprenderlo in mano in un altro momento per migliorarlo o modificarlo. Questa è la prima regola che i bambini hanno stabilito discutendo fra loro. Dopo essere diventati esperti scrittori di Haiku, gli alunni hanno pensato di progettare un'attività da far svolgere al di fuori della scuola: hanno preparato una serie di immagini con cui sfidare i loro familiari o conoscenti, riproponendo a grandi linee le tappe fondamentali del percorso svolto.

Anche in questo caso le fotografie sono state scattate dai bambini. Ognuno ha scelto il soggetto che a suo parere poteva suggerire più immagini e dare ispirazione per la realizzazione dei versi.

Alla fine di questo percorso posso dire che i miei alunni si sono impegnati seriamente dandomi molte soddisfazioni. Hanno saputo osservare, dare un nome a ciò che li circondava e ai sentimenti suscitati.

L'attività finale di autovalutazione mi ha permesso di capire che l'esperienza è stata molto apprezzata perché ha stimolato le potenzialità latenti dei bambini. Ovviamente le difficoltà nel dedicarsi ad un'attività insolita, nel comprendere le regole, nello sforzo per produrre, non sono mancate, ma ciascun bambino le ha affrontate con impegno, nel modo a lui più congeniale. L'articolazione del percorso in più fasi di lavoro e con compiti di scrittura che richiedevano il coinvolgimento attivo di tutti, ha portato ciascun alunno a sentirsi protagonista del proprio apprendimento.

Per arrivare alla composizione dei versi è stato necessario l'apporto di tutti i membri del gruppo. I bambini hanno ragionato a partire dalle loro parole. Questo ha reso significativo il processo di scrittura e di revisione poiché si è lavorato su frasi prodotte dai bambini stessi.

Nell'accompagnamento graduale alla produzione scritta, è stato determinante richiamare l'attenzione sugli atteggiamenti che avrebbero influito positivamente sul risultato finale dell'attività. Si è così riflettuto molto sull'importanza di:

- riscoprire il valore della lentezza e della cura poiché per scrivere bene servono tempi distesi;
- favorire la ricerca per non accontentarsi della prima soluzione, ma tentare altre strade;
- mettersi in gioco per diventare sempre più autonomi;
- essere disponibili alla collaborazione, al piacere di ricevere e offrire consigli rispetto ai testi e ad accettare gli errori come occasione per migliorarsi.

Il percorso ha lasciato qualcosa di positivo in tutti; durante un momento di confronto un alunno ha detto che per lui è stata un'esperienza difficile perché non si sentiva assolutamente portato per questo tipo di attività, ma alla fine è stato felice poiché grazie a questa esperienza ha acquisito più sicurezza e fiducia in se stesso e crede, perciò, che in futuro, quando si presenteranno situazioni simili a questa, non avrà più timore di esprimersi e di proporsi. Insomma, è una semplice, ma autentica dichiarazione che evidenzia la consapevolezza del bambino rispetto a ciò che sapeva fare prima del percorso e a ciò che ha imparato grazie al percorso stesso.

Se “fare poesia” è guardare la realtà con occhio diverso, con sensibilità e profondità di sentimenti, allora penso di poter dire che i miei alunni hanno indossato molto bene i panni del poeta: usando il cuore e la fantasia hanno creato qualcosa di bello, insegnando agli adulti che è possibile essere “grandi” pur amando le piccole cose e apprezzando il bello di ciò che ci circonda.

4. Scrivere per esprimersi

di Clelia Danusso

4.1. Scrivere ai tempi della pandemia

Nell'anno 2020-21, questa attività didattica è stata svolta in due classi quarte dello stesso plesso scolastico; una composta da 13 alunni di cui 1 alunno HC e uno DSA, l'altra da 15 alunni di cui due alunni HC e 1 DSA. Le due classi sono molto diverse: una è frizzante e recettiva ma allo stesso tempo con interessi di breve durata; l'altra molto più lenta nell'elaborazione, ma più costante nell'attività e nel perdurare degli effetti. Da questa analisi è scaturita la mia decisione di offrire ad entrambe le stesse opportunità a livello didattico e vedere la loro reazione. Partendo dal contesto di classi che si sono ritrovate in presenza dopo l'interruzione dovuta all'emergenza sanitaria, ho rilevato il grande bisogno che avevano gli alunni di tornare a comunicare, a raccontare, a condividere le loro azioni, i loro pensieri, il vivere quotidiano che si era bruscamente interrotto o che comunque aveva subito dei limiti. Da qui il desiderio di far emergere i loro pensieri e le loro emozioni. L'utilizzo sperimentale delle scritture epistemiche è stato il filo conduttore di questa esperienza.

Il percorso intrapreso è stato strutturato in quattro momenti:

1. *Scrittura spontanea:*

L'attività denominata "Lampi di scrittura", già intrapresa in DaD, ha segnato la continuità con l'anno precedente, ma anche il segnale di una nuova ripartenza: si è trattato di una scrittura libera, sottoposta all'unico vincolo dell'argomento e del tempo stabilito, peraltro mai visto come un limite dagli alunni.

2. *Scrittura strutturata*

Affiancare il testo poetico a questa tipologia di scrittura è stato il passo successivo: il linguaggio poetico è stato introdotto con esemplificazioni di rime, figure retoriche, versi, ma non in modo restrittivo, solo come

esempi per capire. La produzione di filastrocche, acrostici, calligrammi e haiku è stata entusiasmante.

3. *Scrittura prospettica*

Il percorso per esprimere i propri sentimenti è passato poi attraverso l'utilizzo del taccuino dello scrittore visto come strumento per parlare del proprio vissuto. Non è da trascurare l'aspetto più creativo, cioè legato all'espressione artistica che questo strumento consente. Scegliere cosa e come condividere con i compagni, alcune parti del taccuino, è il passaggio che stabilisce, in qualche forma, la maturità acquisita dagli alunni. Allargare la discussione degli argomenti verso il gruppo classe porta allo sviluppo di tematiche più sociali e più vicine alle realtà del vissuto quotidiano degli alunni.

4. *Scrittura critica (epistemica)*

La condivisione delle tematiche comuni e la possibilità di allargare le proprie conoscenze favorisce la consapevolezza dell'importanza della lettura e della ricerca della giusta interpretazione critica dei testi. Raccontare criticamente un testo ad altri, accettare di mettere in discussione le proprie idee è l'ultima tappa di questo percorso di maturazione.

Il passaggio da un tipo di scrittura all'altro è stato accompagnato da un'attività da me definita "ponte": racchiudeva, infatti, una parte del livello appena affrontato e ci proiettava in quello seguente, utilizzando un filo conduttore logico.

Poiché l'utilizzo del taccuino dello scrittore si è dimostrata l'attività che può racchiudere e sintetizzare tutti e quattro i livelli, racconto, nello specifico, le fasi di lavoro intraprese.

Fase 1: Un mattino sono arrivata a scuola con una grossa borsa colorata, chiusa, lasciata inavvertitamente su un tavolo dell'aula. Naturalmente non è passata inosservata, suscitando molta curiosità. Al momento opportuno ho rovesciato il contenuto sulla scrivania invitando gli alunni a scegliere il quadernetto che preferivano. Ho poi chiesto di dirmi a cosa potevano servire quei quaderni, secondo loro, e sono emerse varie ipotesi, ma la più ricorrente è stata quella di fare un diario o di scriverci poesie. Visto che le intenzioni erano proprio quelle, a questo punto ho cercato di arricchire la proposta emersa: non solo un diario, non solo un quaderno di testi, non solo un album da disegno, ma un mix di tutte queste cose, per imparare a conoscersi meglio e farsi conoscere meglio dalla maestra e dai compagni. Dicendo che io li avrei guidati attraverso dei suggerimenti "figurati", ho invitato tutti a decorare la prima pagina come meglio preferivano.

Fase 2: Il giorno successivo, ribadendo lo scopo del nostro taccuino, ho ricordato che non avrei corretto gli errori, ma solo indicati con un segno di matita e quindi ognuno doveva sentirsi tranquillo nello scrivere liberamen-

te. Ho anche comunicato che se talvolta i testi/racconti fossero stati molto personali, ognuno di loro avrebbe potuto segnare con una piega l'angolo del foglio e lo avrei letto solo io, non sarebbe stato condiviso in classe.

Fase 3: L'attività successiva prevedeva una sorta di apertura verso argomenti di più ampio respiro, tematiche che coinvolgessero l'aspetto relazionale degli alunni per portarci a discutere ed argomentare le nostre idee. La richiesta di raccontare aspetti molto personali di se stessi, attraverso la riflessione sugli spunti forniti dall'insegnante, dapprima è stata recepita come normale e solo in un secondo tempo gli alunni sono diventati consapevoli del percorso di scoperta di se stessi e degli altri, attraverso la lettura in classe, degli scritti. Non è facile raccontare agli altri i pensieri, le paure, i sogni, soprattutto in questa età dove apparire "super" agli occhi dei compagni è lo scopo del vivere quotidiano, soprattutto in classe. La seconda parte del percorso è iniziata con una riflessione sulla tutela dell'ambiente, argomento molto vicino ai ragazzi e che ha incontrato una attenta partecipazione alle discussioni. Siamo partiti da attività legate al progetto *Eco school* ed abbiamo discusso e lavorato su testi che riguardavano i cambiamenti climatici e quindi la necessità di aiutare il nostro pianeta, anche se in piccola misura. Le nostre riflessioni sulle tematiche ambientali hanno fatto scaturire poi altre attività come, ad esempio, la composizione di poesie sull'acqua e sul mare. In occasione della "Giornata della Terra" a piccoli gruppi si è pensato a come migliorare l'ambiente in cui viviamo, a partire dagli spazi esterni alla scuola per arrivare all'intero paese. Abbiamo stilato un "Decalogo per l'ambiente" e arricchito alcune foto con elementi utili, secondo gli alunni, a rendere migliore il nostro ambiente.

Entrambe le classi hanno accolto la proposta del taccuino con entusiasmo, anche se alcuni poi non lo hanno utilizzato in modo completo. Per molti è diventato un elemento insostituibile ed indispensabile sul quale annotare i pensieri e le riflessioni, senza venir meno alla fantasia che consentiva di esprimersi graficamente, senza limitazioni ed in modo molto personale. La possibilità di comunicare attraverso più registri ha permesso a tutti gli alunni di esprimersi liberamente e secondo le proprie capacità, poiché non è mai venuta meno la motivazione personale nel voler condividere con i compagni le proprie esperienze. Anche gli alunni con maggiori difficoltà hanno avuto modo di condividere le loro esperienze, ognuno secondo le proprie capacità, senza forzature ma cercando di migliorarsi seguendo l'esempio e lo stimolo dei compagni più intraprendenti.

In questa fase non ho ritenuto fondamentale la scrittura attraverso i dispositivi digitali. Ho però detto agli alunni che se qualcuno voleva scrivere con il pc e poi stampare ed incollare i testi sul taccuino, era libero di farlo. Solo in un secondo momento, quando si è reso necessario condividere i te-

sti con tutto il gruppo, abbiamo utilizzato con maggiore regolarità la scrittura digitale. Alcune attività sono state proposte utilizzando il pc personale o a piccoli gruppi, a scuola. Talvolta ho chiesto di scrivere con i dispositivi alcuni testi dopo averli letti, commentati e corretti insieme, come se fosse una stesura finale del prodotto. Altre volte gli alunni stessi chiedevano di utilizzare i dispositivi per scrivere i testi e molto spesso allegavano anche immagini reperite in rete o prodotte da loro (foto e disegni). Questa modalità è stata molto utile per poter condividere, sulla *Classroom*, tutti i materiali prodotti e poterli utilizzare in modi diversi, a seconda degli scopi prefissati. Come gli alunni hanno condiviso in classe i loro testi, così anche io talvolta scrivevo con loro, sul mio taccuino e li facevo partecipi delle mie riflessioni; questi momenti sono stati lo spunto di partenza, o di arrivo, per molte discussioni che hanno sicuramente arricchito tutti, l'insegnante in primo luogo. Poter sviluppare alcune tematiche con un approccio diverso, più stimolante e meno ordinario è stata davvero la molla che ci ha permesso di diventare più consapevoli delle nostre capacità e dei nostri limiti. Allo stesso tempo il voler riflettere su tematiche importanti, più da adulti, ci ha uniti di più come gruppo classe.

Il percorso è stato impegnativo perché comunque è indispensabile non lasciare nulla al caso, ma progettare ogni attività con accuratezza cercando di fornire il maggior numero di stimoli possibili.

La successione dei quattro livelli di scrittura è stata un'esperienza che ha permesso prima di tutto a me di affrontare le difficoltà della comunicazione in modo più creativo e consono al mondo dei miei alunni, inoltre alcuni dei testi prodotti sono stati davvero sorprendenti, personali e profondi, frutto della riflessione individuale e del confronto collettivo, indispensabili per diventare cittadini del futuro.

5. *Sonetti mutanti*

di *Enrico Bosca*

5.1. *L'esperienza dei Sonetti mutanti*

Scrivere un sonetto è difficile, ci sono tanti aspetti di cui tenere conto e la strada per diventare bravi poeti è lunga. Ma intanto, io e l'allora classe 2B dell'IC di Govone, nella primavera del 2021, abbiamo mosso un primo passo, senza la pretesa di entrare nella storia. Quel che mi interessa – come insegnante di lettere di una scuola secondaria di primo grado – è aprire la porta su un nuovo linguaggio e far assaporare agli studenti come certi pensieri, anche i più semplici, riescano a prendere una forma diversa e inaspettata se raccontati così, nelle vesti di una poesia.

Scrivere un sonetto, però, è stato solo una prima tappa. Alla fine del processo di scrittura, è stata realizzata un'antologia digitale condivisa che ha raccolto i lavori di tutti gli alunni. Tra le altre cose, in una piccola introduzione, scrivevo: “Complimenti a tutte le novelle figlie e figli di Dante, per il vostro impegno e la fantasia. Qui ci possiamo leggere tutti e vedere il lavoro altrui. Attenti a non affezionarvi troppo: i nostri sono sonetti mutanti e la poesia che qui ha preso forma è destinata a cambiare presto nuovamente pelle”. Come ho spiegato loro a voce, il passaggio successivo del percorso sarebbe stato la traduzione in immagini video di ciò che era stato raccontato a parole.

Insomma, gli studenti di quella classe – attraverso l'attività didattica proposta, che ho denominato per questo motivo “sonetti mutanti” – sono partiti dalla formulazione di un pensiero autobiografico, in prosa, lo hanno poi faticosamente scolpito in forma di poesia e quindi sono approdati al linguaggio digitale e visivo. Lo stesso pensiero che avevano formulato è entrato in un processo di riscrittura multipla, offrendo agli interpreti sensazioni e prospettive diverse.

Per comprendere meglio le fasi di lavoro e le ricadute avute in classe, è necessario tornare alle idee che muovevano il mio progetto, inserito nel percorso di sperimentazione sulle scritture epistemiche. Successivamente andrò a scandire le attività svolte e infine concluderò con alcune osservazioni personali, aperte anche a successive esperienze maturate negli anni successivi.

La classe era formata da 17 alunni, con la presenza di due casi di disturbi specifici dell'apprendimento e un alunno ripetente. Gli studenti erano generalmente propositivi e disponibili al confronto; tutti hanno preso parte all'attività proposta, anche se – essendo un'annualità scolastica ancora soggetta alle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria post-Covid-19 – non tutte le fasi di lavoro sono state portate avanti in presenza. All'occorrenza, infatti, si è lavorato anche da remoto.

In fase di progettazione, i traguardi di competenza che desideravo raggiungere riguardavano principalmente l'interazione in diverse situazioni comunicative, la lettura e scrittura di testi letterari di vario tipo su cui costruire un'interpretazione e, infine, mediante la collaborazione, l'elaborazione di un progetto multimediale.

Nell'avvio dell'attività, è stato subito reso chiaro a cosa tendeva il percorso e qual era l'obiettivo finale, ossia la scrittura di un sonetto. Questa richiesta ha creato negli studenti una certa preoccupazione e un generale senso di sfiducia nelle proprie capacità. È stato importante, da parte mia, sottolineare come il percorso sarebbe stato scandito da fasi gradualità, che avrebbero frammentato e quindi semplificato il lavoro. Inizialmente è stata proposta un'attività giocosa, che ha permesso la condivisione di emozioni, ricordi, aneddoti che hanno dato calore e hanno favorito l'attività di gruppo. In sintesi, dopo essere partiti da una discussione sul tema proposto (nel caso specifico: “il mio mondo”), ogni studente ha cercato di enucleare sul proprio quaderno circa 15-20 parole attinenti a quattro aree (persone, oggetti, luoghi e azioni), per una prima e sintetica descrizione autobiografica. Da questa, si è proceduto a una selezione più attenta: quali parole, se messe in relazione, riescono a elaborare un ricordo significativo? Fatto ciò, si è passati quindi alla stesura libera di pensieri su un proprio taccuino, coerenti con il tema e la selezione svolta. È stata la cosiddetta fase di “scrittura spontanea”. Nella pratica di classe sperimentata, ho concluso questa prima parte dell'attività con una lettura e uno scambio delle idee e dei testi emersi.

È stata poi introdotta la forma poetica del sonetto: in particolare i concetti di endecasillabo, terzina, quartina. È seguito, infine, un approfondimento su alcune figure principali della retorica. Le nozioni teoriche si sono basate sull'osservazione di alcuni sonetti tratti dalla letteratura antica

e moderna e da alcuni esercizi creativi. Attraverso la spiegazione di questi concetti, si è entrati nella seconda fase dell'attività, denominata "scrittura strutturata". Terminata la parte teorica, si è passati alla messa in pratica delle nozioni ricevute, finalizzata alla stesura, individuale o a coppie, di sonetti originali. Questo lavoro ha previsto la consulenza e l'aiuto del docente e degli stessi compagni, in caso di bisogno di un confronto in fieri. I sonetti dovevano recuperare i contenuti dei testi liberi ideati in precedenza, e sono stati oggetto di valutazione, sulla base di alcuni criteri che erano stati precedentemente condivisi alla classe. Nello specifico, nella valutazione si considerava la completezza formale del testo (due quartine e due terzine), l'uso corretto del verso endecasillabo, la presenza di uno schema di rime, la coerenza con il testo di partenza e l'eventuale uso di figure retoriche studiate. Anche questa seconda fase di lavoro è terminata con un momento di condivisione e revisione dei propri testi aperta a tutti. I sonetti prodotti sono stati raccolti dal docente per formare una semplice antologia digitale.

La terza fase del lavoro (assimilabile a quello che nelle linee progettuali di sperimentazione è stata denominata la "scrittura prospettica") si è incentrata sulla scelta delle immagini per corredare la poesia prodotta e lo studio di una recitazione espressiva del testo, con l'obiettivo di creare un breve video. Il cambio di prospettiva che si applica al lavoro svolto in precedenza, nel caso specifico, ha spinto gli studenti a ragionare e ritornare sui propri sonetti, valutando aspetti che prima non venivano considerati, perché ci si fermava a un livello grammaticale e linguistico. Ora, nella "mutazione", il sonetto apre le porte a un lavoro diverso: la suggestione visiva, contenuta nelle parole, può diventare ad esempio fonte di collaborazione con altri compagni nella messa in scena di ciò che viene descritto. Il lavoro precedente non è quindi più "egocentrico", ma diventa plurale, se lo si desidera.

Nell'esperienza avuta, numerosi sono stati i casi di collaborazione tra pari (che hanno aiutato a rafforzare lo spirito di gruppo, dentro e fuori la scuola) e anche di coinvolgimento di familiari e parenti (addirittura animali domestici!), rendendo quindi l'attività didattica un ponte di significato tra casa e scuola. Scegliere le immagini per corredare il proprio testo può anche significare, come è capitato, recuperare memorie casalinghe: fotografie, oggetti e luoghi che testimoniano appunto il "mio mondo" che vado a raccontare. Infine, da non sottovalutare, è l'aspetto vocale e sonoro: i testi "muti" su carta, qui impegnano gli autori a un lavoro di interpretazione che li rende ulteriormente personali e diversi rispetto a prima.

Questa fase si è aperta, come le altre, con un momento di riflessione e spiegazione in cui si è cercato innanzitutto di calare la teoria nella pratica, partendo da un esempio condiviso.

Riprendendo uno dei sonetti-modello usati in precedenza, si è provato a mettere in pratica questi concetti, raccogliendo le suggestioni della classe. Se necessario, in questa fase si può inserire qualche nozione di video editing, usando uno strumento fruibile dalla maggioranza (ad es. app per smartphone). Pur lavorando con ragazzi molto giovani, confesso di non aver riscontrato particolari difficoltà in questa fase del percorso. Gli studenti, tendenzialmente, avevano già avuto alcune esperienze di video editing e si sono mossi quindi in sostanziale autonomia.

Il lavoro è stato preceduto da una fase di pianificazione, seguendo un modello offerto in classe e discusso successivamente fra tutti. Come in precedenza, anche di questo prodotto si è detto che ci sarebbe stata una valutazione sulla competenza digitale (non più in decimi, bensì con le diciture: iniziale, base, intermedio e avanzato) e quali sarebbero stati i criteri seguiti. Precisamente, era importante presentare un elaborato digitale fruibile e condivisibile, completo in ogni sua parte (visiva e sonora), dotato di titolo e riferimenti all'autore, coerente con il sonetto prodotto.

Ancora una volta, la fase di lavoro è terminata con la condivisione dei prodotti. In particolare, giunti a questo punto, ho dedicato un momento di valutazione tra pari, in cui ogni studente ha adottato il lavoro di un compagno e ha cercato di farsi critico e interprete del lavoro altrui, analizzandone i contenuti e la forma. Per questo lavoro, gli studenti hanno avuto a disposizione una settimana di tempo, prima di presentarsi di fronte a tutti, a turno.

La valutazione del docente si è basata anche su verifiche in itinere per tenere conto della partecipazione e dell'interesse maturato nei vari passaggi dell'attività, attraverso griglie valutative e diari di bordo. I prodotti, come detto, sono stati valutati in due tempi: il testo poetico è stato oggetto di una valutazione relativa agli obiettivi specifici di apprendimento disciplinare; mentre l'elaborato digitale di una seconda valutazione relativa alle competenze e alle abilità digitali e medialti. Sono state usate griglie di valutazione che hanno tenuto conto del DIGComp per quanto riguarda il prodotto digitale.

Al termine del processo di valutazione, si è studiato infine come condividere all'esterno gli elaborati ottenuti, individuando canali e modalità. È stata la cosiddetta fase di "scrittura critica". Ci siamo chiesti, ad esempio: in che modo posso comunicare e diffondere il mio messaggio? In che modo devo tenere conto dei riscontri che posso ricavare dal pubblico?

Nell'esperienza didattica presa ad esempio, la scelta – discussa e valutata collettivamente – è ricaduta nella creazione di un semplice sito web, realizzato attraverso applicativi in uso presso il nostro istituto, con l'obiettivo di avvicinare le famiglie di appartenenza alla fruizione consapevole dei prodotti ottenuti.

L'attività, nel suo complesso, ha richiesto circa tre mesi di tempo, con appuntamenti di una o due ore settimanali. Al termine del percorso è stato utile raccogliere le impressioni degli alunni, attraverso un dibattito orale, per evidenziare i punti di forza e le criticità, dando la possibilità di suggerimenti migliorativi.

Sulla base della mia esperienza, nell'anno in oggetto, ossia il 2021, posso dire che la difficoltà maggiore che ho riscontrato è stata chiaramente legata alla situazione di emergenza sanitaria allora vigente, che ha imposto, per ragioni di isolamento, ad alcuni di non stare sempre al passo del gruppo, faticando quindi a mettersi in pari, ad altri di perdere quella concentrazione ed efficacia mostrata in aula una volta tornati alla didattica a distanza.

A conti fatti, la classe ha comunque risposto molto bene al lavoro, a parte pochi casi dove il prodotto presentato è risultato copiato ed è quindi stato valutato negativamente. Solo tornati a scuola è stato possibile riprendere in modo pieno il contatto con gli alunni e aiutarli a recuperare, lavorando ex-novo. D'altra parte, devo però anche riconoscere l'importanza fondamentale della scrittura digitale in quel preciso momento storico: in un periodo di forzata distanza e quindi mancato contatto visivo tra docente e studente, è stato importante il poter collaborare su documenti condivisi.

In conclusione, anche alla luce di successive esperienze in cui questa attività è stata replicata, posso affermare che i risultati ottenuti e il gradimento riscontrato nelle varie classi sono sempre stati positivi. L'attività, per le tematiche affrontate, si presta bene ad essere collocata all'interno di un percorso di approfondimento sull'autobiografia e sullo studio della poesia. Inoltre, pur essendo pensata nell'alveo dello studio della lingua italiana, offre vari spunti di lavoro interdisciplinare e risvolti utili anche nel campo dell'educazione civica, per la valorizzazione di una cittadinanza consapevole (data ad esempio dalla ricorsività della scrittura proposta, che stimola lo sviluppo critico di nuovi punti di vista). Infine, credo valga la pena sottolineare che il percorso ha tra i suoi punti di forza la collaborazione tra pari, che si ripete in diversi momenti, e questo permette un grande livello di inclusione, anche in casi di alunni con bisogni educativi speciali, che possono partecipare in modalità diverse (ad esempio, limitando l'intervento alla scrittura autobiografica e alla realizzazione o semplice partecipazione all'interno dei video prodotti con i compagni).

Personalmente, sono rimasto molto soddisfatto dall'esperienza maturata, perché mi ha permesso di migliorare sotto il profilo della progettazione, dando una forma più strutturata a interventi didattici che altrimenti sarebbero stati meno efficaci, perché meno capaci di visione comune. Trovo in particolare che sia la ricorsività ad essere centrale e il vero punto di forza

di questo tipo di intervento: tornare su se stessi, affrontarsi sotto diversi aspetti e quindi approfondire un messaggio. Questo lavoro ci fa crescere (docente e alunni in egual misura).

Per cui posso dire, a seguito di questa esperienza, che scrivere un sonetto è difficile, è vero, ma noi ci siamo riusciti e ci siamo pure divertiti. Ringrazio le ragazze e i ragazzi di allora e di oggi per avermi tenuto compagnia in questo meraviglioso viaggio, di parole e immagini.

6. Narrazioni digitali e progettazione di giochi

di Sarah Sibona

6.1. Progettare giochi: le carte di Ulisse

Il progetto Carte di Ulisse proposto per la ricerca “Scritture digitali epistemiche” è stato un percorso didattico sull’*Odissea* finalizzato alla realizzazione di contenuti didattici digitali, in linea con l’Idea “CDD Integrazione Libri di testo” del Movimento Avanguardie Educative, che si è inserito perfettamente nella programmazione didattica che noi docenti di Italiano avevamo pensato per le nostre classi prime. Attraverso le quattro fasi della scrittura (spontanea, strutturata, prospettica, epistemica), gli studenti hanno saputo realizzare un gioco di carte creativo, basandosi su contenuti e spunti sviluppati nel corso delle lezioni.

Il percorso ha coinvolto due classi prime della scuola secondaria di primo grado dell’IC Govone che hanno lavorato parallelamente nel corso del secondo quadrimestre (da marzo a giugno) nell’anno scolastico 2021/2022 sotto la guida di noi docenti di italiano (professor Bosca Enrico e professoressa Sibona Sarah). Le lezioni si sono svolte in presenza in aule dotate di strumentazione digitale, durante le ore di italiano del lunedì e del giovedì, per circa 4 ore settimanali.

Abbiamo portato avanti il progetto su due classi numerose (rispettivamente: 24 alunni, di cui 4 certificati in riferimento alla legge 170/2010, e 26 alunni, di cui 1 certificato in riferimento alla legge 170/2010) con un livello di partenza nel complesso medio, ma eterogeneo (se alcuni studenti erano molto predisposti e già avvezzi alla lettura e alla scrittura, altrettanti vi si avvicinavano con riluttanza e non poche difficoltà); due classi vivaci capaci di accogliere volentieri con curiosità ed entusiasmo le proposte didattiche che richiedevano costantemente una partecipazione attiva. In particolar modo si è trattato di ragazzi che rispondevano bene alla didattica laboratoriale e al lavoro di gruppo. I principali limiti dei due gruppi, sin

dall'inizio dell'anno scolastico, erano la difficoltà nel controllare gli interventi in modo ordinato e nel rispetto del turno di parola senza sovrapporsi e disturbarsi a vicenda e la presenza di atteggiamenti molto infantili e di disturbo durante le attività. Di conseguenza, gli obiettivi di apprendimento su cui ci siamo focalizzati sono stati:

- essere in grado di intervenire in una conversazione o in una discussione con pertinenza, coerenza e rispetto;
- cimentarsi nella scrittura di testi di tipo diverso corretti, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario;
- riuscire a utilizzare la videoscrittura per i propri testi e saper leggere testi letterari di vario tipo e forma.

Inoltre, fra i traguardi di competenza presi in esame, i principali sono stati senz'altro l'uso della comunicazione orale per collaborare con gli altri nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi e l'utilizzo delle conoscenze metalinguistiche per comprendere meglio i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

Attività progettata e fasi di lavoro

Per proporre la prima fase di scrittura, quella spontanea, l'argomento "Odissea" è stato raccontato e spiegato ai ragazzi attraverso la lettura del testo *Ulisse, il mare color del vino* di Giovanni Nucci, nella forma digitale pdf proiettata alla LIM (i ragazzi hanno potuto osservare anche la versione cartacea e decidere se acquistarla a uso didattico e personale). La prima parte del testo si è prestata perfettamente anche alla verifica dei prerequisiti e al collegamento con argomenti affrontati precedentemente, in quanto riprende episodi legati alla mitologia greca e al poema epico Iliade. Attraverso la lettura ad alta voce, gli studenti si sono immersi nelle vicende, sono entrati in contatto con personaggi nuovi e vecchie conoscenze e sono stati chiamati a creare connessioni e condividere impressioni e riflessioni personali con i compagni, sia oralmente sia sotto forma di testo sul taccuino del lettore e dello scrittore.

Abbiamo alternato questa immersione nella lettura a momenti di scrittura spontanea in cui alcuni studenti hanno dimostrato molta creatività e originalità: l'avventura di Ulisse nella terra dei ciclopi è stata lo spunto per narrare il punto di vista di Polifemo; le vicende della maga Circe e dei mostri Scilla e Cariddi hanno portato alla creazione di racconti inediti e riscritture molto fantasiose, gli oggetti ed i luoghi dell'Odissea si sono tramutati in attente illustrazioni e descrizioni e, infine, la discussione corale sul significato simbolico di "odissea" ha portato a considerazioni, prima orali e poi scritte, su quali potessero essere le loro odissee quotidiane.

Nel momento in cui gli alunni hanno avuto chiaro il contenuto dell'opera letteraria, hanno acquisito consapevolezza della propria vena creativa e dei propri progressi, hanno compreso le potenzialità offerte dalla scrittura e, soprattutto, l'obiettivo finale di creazione del gioco di carte a tema Odissea, siamo passati alla seconda fase di scrittura. Gli studenti si sono confrontati con la scrittura strutturata: la stesura di un testo regolativo. Le attività si sono svolte in parte all'interno dell'aula e in parte all'aperto. La teoria è stata alternata alla pratica in quanto le classi hanno appreso le caratteristiche del testo regolativo, ne hanno studiato la struttura e la funzionalità, ma ne hanno anche provato la messa in pratica attraverso l'osservazione attenta di libretti di istruzioni di giochi di carte già esistenti e la prova dei giochi stessi. Oltre a comprendere il funzionamento e le regole dei giochi di carte, questa attività ha consentito ai ragazzi di capire com'è fatta una carta da gioco e le diverse possibilità di regolarne l'utilizzo. In seguito, gli studenti, divisi in gruppi, hanno lavorato all'ideazione e alla scrittura di un testo che regolasse l'utilizzo del gioco di carte di Ulisse. In questa fase ogni gruppo ha anche ipotizzato il numero, la tipologia e la grafica delle carte in vista della realizzazione finale del progetto unico di classe.

La fase successiva, ovvero di scrittura prospettica, è stata la più complessa e anche quella che ha previsto più ore da dedicare alle attività. Si è trattato di costruire tutti gli elementi necessari ad un gioco da tavola indirizzato ad un'utenza varia, culturalmente e anagraficamente, e gli studenti si sono trovati a discutere, dibattere, negoziare, trovare compromessi e, infine, a creare con attenzione ed estro tutti gli elementi del gioco, a partire da un regolamento condiviso. Infatti, ogni classe ha condiviso un testo regolativo, ovvero le istruzioni per il gioco. L'insegnante, sentite le preferenze e le richieste degli studenti, ha diviso i compiti e assegnato a ciascun alunno la realizzazione di una/due carte da gioco. Lo studente ha realizzato un disegno relativo al contenuto della carta assegnatagli. In questa fase è stato illustrato ai ragazzi lo strumento digitale *Canva*, il sito scelto per la realizzazione grafica del prodotto. I ragazzi hanno lavorato individualmente, ciascuno con il proprio dispositivo digitale, inserendo le illustrazioni sulle carte e scrivendo il testo da far comparire sulla carta da gioco.

Siamo arrivati alla fine dell'anno con le carte sui nostri supporti digitali, pronte per diventare concrete, tattili, reali. Gli ultimi giorni dell'anno scolastico, attraverso la stampa e la messa in prova del gioco, i ragazzi si sono confrontati con una scrittura che è diventata critica. Le due classi che hanno partecipato al progetto e realizzato le carte da gioco a tema Odissea hanno modo di confrontarsi e conoscere le regole del gioco creato dai coetanei dell'altra sezione e ripensare al proprio lavoro portando alcune rifles-

sioni personali nel questionario finale per l'autovalutazione e la valutazione tra pari.

6.2. Un lungo lavoro che ha dato i suoi frutti

Attraverso il percorso descritto ognuno degli alunni ha sentito di far parte di un progetto comune, ha avuto la consapevolezza dell'importanza del proprio contributo e del lavoro dei compagni. Sicuramente l'aver portato avanti per così tanti mesi questa idea e la conseguente sua realizzazione attraverso fasi diverse ha dato modo agli studenti non solo di sentirsi protagonisti del proprio apprendimento, ma anche di essere veri e propri autori di contenuti ludici o didattici indirizzati ad altri.

In ogni fase, gli studenti hanno raggiunto obiettivi e traguardi importanti e hanno potuto riflettere su diversi aspetti della loro scrittura. Nel corso della prima fase, alcuni hanno colto la scrittura digitale come occasione per migliorare la resa grafica del loro testo creativo. Molti hanno restituito una scrittura digitale migliorata e corretta rispetto alla bozza iniziale, ma ci sono stati casi in cui lo studente non è riuscito a sfruttare i vantaggi che lo strumento offre (come, ad esempio, il correttore ortografico). I ragazzi con DSA non hanno avuto problemi nella scrittura e non sono stati necessari strumenti compensativi/dispensativi per raggiungere gli obiettivi. Inoltre, come conclusione della fase di scrittura spontanea, è stato chiesto di selezionare uno dei testi prodotti da sottoporre al docente. I testi scelti sono stati esaminati da noi insegnanti, utilizzando una rubrica di valutazione che ha tenuto conto di criteri diversi. In questo modo, gli alunni hanno potuto operare una prima autovalutazione per selezionare la scrittura ritenuta migliore e una seconda autovalutazione, a posteriori, una volta a conoscenza della valutazione ottenuta. Una responsabilità non da poco!

Le attività proposte nella seconda fase sono state molto interessanti anche dal punto di vista della gestione autonoma delle dinamiche relazionali e di gruppo: oltre alla realizzazione di un testo regolativo per il prodotto didattico, i ragazzi hanno dovuto stabilire regole e ruoli all'interno del gruppo, gestire i conflitti e i tempi. Si sono resi conto di dover decidere le regole, ma anche di avere la responsabilità di darsi delle regole per collaborare. Trattandosi di studenti molto giovani, messi per la prima volta di fronte ad un'attività che richiedeva molta autonomia e organizzazione, naturalmente ci sono state alcune difficoltà e criticità legate alle dinamiche di gruppo: piccoli conflitti di idee, iniziale confusione organizzativa, malcontenti sulla distribuzione dei ruoli, gestione del materiale, ecc. Tuttavia, gli alunni sono stati in grado, inizialmente con l'intervento frequente

dell'insegnante, poi sempre in maggiore autonomia, di gestire queste problematiche.

Le attività legate alla scrittura prospettica hanno obbligato gli alunni a fare i conti con il punto di vista altrui, innestando un faticoso quanto arricchente processo di negoziazione. Infatti, l'impostazione grafica da dare alle carte è stata condivisa e ogni elemento decorativo o cromatico è stato votato per alzata di mano dalla maggioranza degli alunni. Questo momento è avvenuto utilizzando la LIM come supporto per una visualizzazione ampia e condivisa tra tutti. Nel dettaglio, ogni elemento del progetto è stato consultabile e modificabile da ciascun dispositivo personale (in qualsiasi momento, anche involontariamente, è possibile sabotare il lavoro del gruppo) e gli studenti si sono dimostrati responsabili e attenti oltre le aspettative.

Il supporto digitale ha tenuto tutti in relazione, tutti spettatori e attori di un processo in divenire. Lavorare tutti insieme in un unico spazio (virtuale, in questo caso) senza ostacolarsi a vicenda e poter osservare in tempo reale un'idea che prende forma, una scrittura che avanza, ritorna su se stessa per annullarsi e ricomporsi in una nuova veste: sarebbe impossibile su un supporto cartaceo.

In conclusione, l'osservazione e lo studio del prodotto finito svolto a posteriori ha sviluppato il senso critico: oltre alla soddisfazione di avere tra le mani il risultato di mesi di lavoro, è stato importante portare i ragazzi a riflettere su alcuni momenti del loro percorso di apprendimento e sull'apporto di un simile progetto alla propria formazione personale.

6.3. Per noi docenti...

Noi insegnanti che abbiamo avuto il ruolo di guidare gli studenti in questo progetto ci siamo resi conto di come ci fosse sempre meno bisogno del nostro intervento e delle nostre indicazioni, a mano a mano che le fasi di scrittura avanzavano: il digitale ha avuto a questo proposito il ruolo fondamentale di responsabilizzare, motivare e infondere negli alunni sempre maggiore consapevolezza dei propri miglioramenti e delle proprie potenzialità. Allo stesso tempo, la condivisione dei materiali con noi docenti garantiva una presenza, e quindi una sicurezza e un supporto, costanti anche a distanza.

Diversamente, possiamo ritenere che durante la prima fase, di scrittura spontanea, possa essere mancata talvolta la nostra supervisione e il nostro accompagnamento su alcune scritture. Infatti, solo alcune bozze di testi sono state condivise con la classe attraverso la lettura ad alta voce dell'autore e commentate dai compagni e dall'insegnante; purtroppo, i tempi stretti

non hanno consentito a tutti di condividere il testo leggendolo ad alta voce e ascoltare consigli, commenti e suggerimenti dei compagni e dell'insegnante in vista di un'adeguata revisione da svolgere come compito a casa. Visto il numero degli studenti, per poter gestire meglio queste necessità, ma anche nelle fasi di lavoro di gruppo o di consulenza, sarebbe opportuno riuscire ad essere in compresenza con un collega di supporto.

Aspetti molto positivi che segnaliamo sono sicuramente la stimolazione della creatività e la motivazione allo studio, nella forma della curiosità di sapere per poter creare contenuti corretti. Allo stesso modo, abbiamo notato l'aspetto inclusivo del percorso, che ha spesso annullato le distanze e differenze tra alunni di livello diverso e ha portato tutti, anche gli studenti con DSA, a raggiungere gli stessi obiettivi in un'ottica di collaborazione e sostegno reciproco che ha cercato di superare i limiti della competizione. Dal nostro punto di vista, saper di aver fatto un buon lavoro è una consapevolezza che deriva dalla risposta positiva dei ragazzi che hanno partecipato attivamente e con spirito di iniziativa e che anche a distanza di anni conservano un piacevole ricordo di quella che è stata una proposta sicuramente diversa dalla tradizionale lezione di letteratura italiana. Grazie ai risultati ottenuti con questo progetto, gli anni successivi, abbiamo incluso sempre in maggior misura gli studenti nel processo di valutazione, vista l'efficacia degli strumenti di autovalutazione e valutazione tra pari. Nonostante la progettazione e la sua traduzione nelle classi siano costate molto tempo e molte energie da parte nostra, possiamo senz'altro valutare positivamente quest'esperienza. La quantità di ore da avere a disposizione con le classi rimane un limite, o un privilegio degli insegnanti di italiano o matematica. Lavorando a scuola con la scrittura, facilmente si dà spazio alla scrittura spontanea e ancora di più a quella strutturata e solitamente non si ha tempo, modo, o semplicemente non si prendono in considerazione le fasi prospettica e critica. È un gran peccato perché si perde l'occasione di far "uscire" la scrittura da un singolo contesto e ambito privandola della grande potenzialità di costruirsi e ri-costruirsi per gli altri e per essere osservata e studiata da tutte le angolazioni.

La realizzazione di questo percorso didattico ci ha dato la possibilità di trattare una tematica appartenente all'epica attraverso la costruzione e la riflessione di una scrittura che, attraversando livelli e fasi diverse ha superato anche la barriera sensoriale: le carte tra le mani ci offrono una percezione della scrittura che non è solo visiva o uditiva, ma che è tattile e fruibile in contesti e modi disparati.

7. Scrivere nel digitale: il progetto dei ragazzi per un portale web per le discipline di studio

di *Alessandra Cenci*

7.1. Studenti creativi

Spesso trascuriamo in classe l'eccezionale capacità creativa degli studenti. Così sostiene Ken Robinson in un celebre TED Talk del 2006, dove afferma che “la creatività è altrettanto essenziale quanto l'istruzione e meriterebbe di essere valorizzata allo stesso modo”¹.

Conciliare creatività e materie tradizionali è ancora più indispensabile nel mondo tecnologico in rapida espansione, che investe oggi la società e in primo luogo la scuola. Il sistema educativo, insieme alle conoscenze fondamentali, deve stimolare la creatività, il pensiero critico e la collaborazione per preparare gli studenti alle sfide future.

Come docente di lettere e storia di secondaria di primo grado, ho avuto l'opportunità di ideare, con una classe seconda, un percorso innovativo che integra le competenze digitali nel curriculum disciplinare. “Imparo Giocando”², il nome del portale sviluppato con gli studenti, è una possibile risposta all'esigenza dei ragazzi di rendere più coinvolgente e motivante lo studio della storia e stabilire una relazione di senso con altre discipline, attraverso il medium digitale e l'approccio ludico.

Il contesto della classe in cui è stato possibile realizzare il percorso era costituito da 21 alunni, vivaci ed interessati al digitale, già abbastanza esperti in attività di navigazione e ricerca web, come nell'uso di alcune web App; meno motivati, tuttavia, allo studio, ma capaci di lavorare insieme e pronti a farsi sfidare da idee innovative. Gli alunni BES e DA si sono lasciati coinvolgere volentieri, dato il clima ludico e collaborativo del percorso.

¹ Ken Robinson in TED Talk 2006, www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare.

² “Imparo Giocando”, <https://sites.google.com/view/impargiocando/-/home?authuser=0>.

La domanda sfidante, scaturita dalla classe, è stata se fosse possibile rendere lo studio della storia o di altre discipline meno noioso. La discussione ha subito fatto emergere la necessità di conciliare il libro con il digitale e di sfruttare gli elementi attrattivi e giocosi del web. L'idea condivisa dalla classe è stata quella di realizzare uno spazio digitale, magari online, costituito da cruciverba, giochi linguistici, *escape room* sugli argomenti di studio. Come deve essere, quindi, secondo i ragazzi, uno spazio didattico online di questo tipo, adeguato per l'apprendimento e al tempo stesso accattivante? Lo scopo del percorso sarebbe stato che gli studenti progettassero un sito web nel quale inserire giochi sulle conoscenze apprese dallo studio di storia e civiltà inglese, rispettando, oltre che la correttezza formale dei testi e delle informazioni fornite, anche le regole della pubblicazione online e del diritto sul copyright. Fino dal primo momento lo studio della storia è apparso subito meno noioso e già nella mente di molti studenti si sono sviluppati i possibili quiz da realizzare.

Il lavoro si è svolto nel corso del primo quadrimestre e, per interesse degli studenti, è continuato anche nel successivo, coinvolgendo altri argomenti di studio (lingua italiana e IRC). Dal punto di vista teorico, come docente, nella progettazione iniziale del percorso mi sono basata sui quattro livelli di approccio alla scrittura: spontanea, strutturata, prospettica ed epistemica, altrove descritti in questo volume. Inoltre, per apprezzare lo sviluppo delle competenze e delle abilità ho sfruttato il modello suggerito da Anderson e Krathwohl (2001)³, con i sei processi cognitivi del Ricordare, Comprendere, Applicare, Analizzare, Valutare, Creare. Per quanto riguarda, infine, i riferimenti teorici nell'ambito della competenza digitale ho fatto riferimento al framework Digcomp 2.2 (2023)⁴ ed in particolare ho lavorato su tre delle 5 aree di sviluppo della competenza digitale:

- Area 1 Alfabetizzazione su informazioni e dati: 1.1 Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali 1.2 Valutare dati, informazioni e contenuti digitali 1.3 Gestire dati, informazioni e contenuti digitali;
- Area 3 Creazione di contenuti digitali: 3.1 Sviluppare contenuti digitali 3.2 Integrare e rielaborare contenuti digitali 3.3 Copyright e licenze 5.2 Individuare fabbisogni e risposte tecnologiche 5.3 Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali.
- Area 5 Problem solving: 5.2 Individuare fabbisogni e risposte tecnologiche 5.3 Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali.

³ www.quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf.

⁴ Digcomp2.2, www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/digcomp-2-2-cosa-cambia-nel-nuovo-quadro-delle-competenze-digitali-per-i-cittadini/.

Fig. 1 - Quadro di relazione fra la dimensione del processo cognitivo e l'approccio digitale alla scrittura

Dimensione del processo cognitivo					
Dimensione	Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare
	• Acquisizione conoscenze su fatti e concetti dell'argomento • Appunti e studio individuale su argomento	• Selezione delle informazioni importanti per le tracce degli artefatti • Lezione sull'uso di Google Sites (Area 1.1 dig) • Esplorazione autonoma delle web App per realizzazione degli artefatti (Area 1.1 dig)		• Analisi delle caratteristiche di un sito didattico (Area 1.1 dig)	• Discussione su quali sono i siti efficaci
	Strutturata		• Definizione delle regole per la creazione dei contenuti e di un sito (Area 1.3 dig) • Modelling per l'uso dello strumento di analisi creato • Definizione dello storyboard (fumetto) o	• Analisi del sito da creare, definizione titolo e sottotitoli, layout, colori... e distribuzione dei materiali nelle pagine (Area 1.2 dig)	• Creazione di un format di analisi • Creazione di tutorial per i tool online analizzati (Area 3.1 dig) • Creazione vademecum delle regole da rispettare per creare i CDD sugli

				delle domande per i giochi (Area 5.2 dig) • Implementazione dei vari giochi creati nelle pagine del sito (Area 3.1 dig e Area 5.1)	• Analisi del sito e degli artefatti per la revisione a coppie e poi in plenaria	• Valutazione punti di forza e debolezza del proprio lavoro	argomenti (Area 5.3 dig) • Creazione degli artefatti (Area 3.1 dig) • Montaggio sito (Area 3.1 dig)
Prospettica				• Applicazione al sito dello strumento di analisi della fase iniziale per osservazione altri siti didattici • Gruppi di intervento sul sito in base alle modifiche decise dalla classe		• Revisione finale (Area 3.1 dig) • Pubblicazione del sito (Area 3.1 dig)	
Epistemica/critica						Autovalutazione Valutazione fra pari Valutazione docente	

Da questo quadro teorico è scaturita la seguente progettazione del lavoro (in figura 1) che è andata modificandosi di volta in volta, secondo le esigenze didattiche sopraggiunte.

Nella prima Fase di “Rilevazione del bisogno”, oltre allo studio dei primi argomenti scelti in parallelo fra storia e L2 (L'età dell'oro nel regno di Elisabetta I; la Riforma luterana; Galileo Galilei) e alla discussione intorno alla necessità di rendere lo studio meno noioso, gli studenti, a gruppi, hanno selezionato le informazioni importanti per creare alcune tracce di fumetti o quiz, poi tradotte in inglese. A ciò si è aggiunta la discussione sulle caratteristiche di un sito didattico e di quello che avrebbero voluto fosse presente nel sito da realizzare. In tutti questi momenti, la scrittura spontanea ha guidato l'attività della classe e si è svolta nei gruppi e sul digitale in una bacheca virtuale⁵ in cui tutti sono stati invitati a inserire le loro riflessioni scaturite dalle varie discussioni.

Nella seconda Fase di “Creazione dei contenuti digitali”, si è messo a punto, insieme alla classe, uno strumento di analisi strutturato per valutare i vari siti didattici presenti in rete, suggeriti da me e da loro. L'analisi si è svolta a gruppi, allo scopo di farsi un'idea di ciò che avremmo potuto realizzare. Oltre a questo strumento, abbiamo definito le regole per la creazione dei contenuti e quelle di un sito pubblico, costruendo una sorta di vademecum (su Copyright, Creative Commons, immagini e musiche free...). Dopo aver definito le caratteristiche di fumetti e giochi, i gruppi divisi per contenuto digitale da produrre hanno cominciato la ricerca in rete dei tool più adatti al loro scopo. Sulle web App individuate ed esplorate sono stati fatti dei brevi tutorial per comunicare le funzionalità ai compagni. In tutta questa prima parte della seconda Fase, il livello di scrittura messa in atto è stato, in vario modo, quello di scrittura strutturata che ha consentito di dare una forma più definita alla riflessione emersa nella Fase I.

Nella seconda parte della Fase II si è lavorato alla creazione dei contenuti didattici digitali e qui si sono poste ai ragazzi di volta in volta alcune difficoltà e problematiche che in gruppo hanno cercato di risolvere, mettendo in atto varie strategie:

- uso della web App giusta per realizzare fumetti storici (si sono esplorate Pixton.com e StoryBoardThat.com, ma si è scelto il secondo tool perché più dotato di sfondi storici);
- l'App scelta impone, in forma gratuita, di utilizzare solo sei vignette: questo limite ha costretto i ragazzi ad essere più sintetici ed efficaci nei loro contenuti e a rivedere i loro testi più volte;

⁵ Bacheca virtuale su Padlet Come deve essere un sito didattico? dalla scrittura spontanea a quella prospettica (padlet.org) (password: gioco).

- l'uso di App per giochi ha posto il problema dell'account giusto per condividere il proprio lavoro con docente e compagni; si sono cercate le strategie per ottenere un risultato appropriato;
- per alcuni argomenti si sono cercate immagini Creative Commons fra quelle offerte dalla rete (es: quadri di Elisabetta; banner di copertina per le pagine del sito);
- per la creazione di una intervista doppia si sono sperimentate varie modalità di lavoro e web App gratuite, fino a scegliere la preferita per facilità e flessibilità.

Nella terza Fase, “Costruzione del sito”, si è esplorata la piattaforma *Sites* di Google, suggerita dal docente; si sono definiti l'aspetto, il titolo del sito e i titoli delle pagine da realizzare, i colori e le immagini. “Imparo giocando” è stato il titolo scelto dalla classe perché combina più efficacemente l'esigenza ludica e la necessità di apprendere. I gruppi, poi, hanno implementato i primi artefatti realizzati sull'argomento scelto. Un gruppo si è occupato di definire la pagina “Chi siamo”, spiegando lo scopo e l'origine del sito a chi vi accede. In questa Fase e in quella precedente è stato molto frequente il peer tutoring anche a distanza, attraverso la piattaforma e-learning dell'istituto.

Quando un'anteprima del sito è divenuta disponibile, è iniziata la seconda parte di questa Fase III contraddistinta dalla scrittura prospettica: il singolo studente ed i gruppi hanno osservato il risultato da utenti e non da produttori e lo hanno commentato in una discussione e nella bacheca virtuale sulla piattaforma *Padlet*. Gli studenti hanno provato a mettersi nei panni del destinatario e ne hanno assunto il punto di vista. Hanno applicato al sito realizzato lo strumento di analisi proposto nella Fase iniziale per l'osservazione di altri siti didattici. Sono risultati molto severi nei confronti di questa anteprima e hanno suggerito alcune modifiche al layout e alla disposizione dei materiali. È iniziata così la fase di revisione a gruppi dei vari aspetti che sono risultati carenti, finché ogni gruppo non si è ritenuto soddisfatto e allora si è tornati ad uno sguardo prospettico su tutto il lavoro.

Questa fase di osservazione “distaccata” è stata molto importante perché di solito il lavoro di revisione è piuttosto estraneo ai ragazzi che tendono a consegnare ciò che viene loro richiesto, senza procedere all'osservazione del risultato da altre prospettive. L'esperienza di porsi nei panni di un eventuale utente del sito è stata stimolante e formativa per loro. Si è notato anche che, in seguito, i ragazzi hanno proposto spontaneamente di realizzare un quiz o un'immagine interattiva, un video o un cruciverba su un altro argomento di studio.

Nella Fase finale di “Valutazione ed autovalutazione”, si è notato un forte rigore critico dei ragazzi sul loro prodotto e su se stessi. Gli studenti

sono riusciti a motivare e sostenere con argomentazioni adeguate il loro giudizio critico. Relativamente, invece, al loro processo di apprendimento, nel test finale di autovalutazione, sono riusciti a cogliere con adeguatezza i loro punti di debolezza e quelli di forza sia nel lavoro di collaborazione, sia nella creazione dei contenuti didattici digitali oppure nella risoluzione di problemi tecnici o procedurali; hanno infine saputo esprimere valutazioni motivate sul metodo di insegnamento-apprendimento messo in atto. Anche in questo caso il livello di approccio alla scrittura è cambiato: i quaderni di lavoro ed i test hanno documentato una scrittura critica molto cresciuta rispetto alla fase iniziale spontanea e più semplice⁶.

7.2. Un processo per la crescita degli studenti

I quattro livelli di approccio alla scrittura hanno rappresentato un percorso di crescita e sviluppo per gli studenti, permettendo loro di esprimersi liberamente, imparare le regole della scrittura, sviluppare una relazione significativa con il destinatario del messaggio e, infine, raggiungere un livello di consapevolezza che consente un'autonomia di espressione e giudizio. Durante il progetto, gli studenti hanno dovuto imparare a scrivere per il web didattico. Questo ha richiesto un cambiamento di prospettiva rispetto alla scrittura tradizionale, l'adattamento della scrittura ad un nuovo contesto. Una pratica questa che sarà sempre più richiesta agli studenti nel mondo digitale. Avere realizzato un prodotto non solo per il docente, ma destinato alla rete, e quindi pubblico, ha reso il compito ancora più sfidante e molto significativo, come lo è un vero compito di realtà.

Sotto il profilo del processo cognitivo messo in atto in base ai sei livelli di approccio di Anderson e Krathwhol, è evidente che il lavoro, dopo una prima fase di apprendimento delle conoscenze (Ricordare/Comprendere), si è svolto soprattutto attorno agli approcci applicativi o di analisi e valutazione, favorendo soprattutto pratiche di collaborazione, negoziazione della conoscenza, creazione di contenuti nuovi. In sintesi, si è trattato di un percorso di costruzione della conoscenza piuttosto che di trasmissione, con al centro l'apprendente e non il docente depositario della conoscenza. Il ruolo del docente, oltre alla progettazione degli obiettivi iniziali e alla osservazione in itinere, è stato quello di facilitatore, un mentore e un modello

⁶ GRIGLIA VALUTAZIONE DOCENTE.odt – Google Drive.
https://drive.google.com/file/d/1zs-aw5XkbkOIKOemRp_Bu8teJpYHYAv8/view?usp=sharing griglia valutazione fra pari; Rubrica autovalutazione <https://drive.google.com/file/d/1t54kBNzDPofMQCbv4WuG7hRZjZnR851f/view?usp=sharing>

di riferimento per gli studenti. Il suo ruolo è andato oltre la semplice trasmissione di conoscenze: ha ispirato, guidato e supportato gli studenti nel loro percorso di apprendimento digitale; ha incoraggiato la creatività degli studenti e stimolato la loro immaginazione, fornito feedback. Ha valutato i risultati degli studenti, ma soprattutto il processo di apprendimento, le strategie didattiche utilizzate, gli ostacoli incontrati e le soluzioni adottate. Il docente, più che pianificare tutto il percorso, ha soprattutto progettato il contesto e l'ambiente in cui far esprimere la creatività degli apprendenti.

Se, infine, si esamina il progetto “Imparo Giocando” attraverso il prisma del Digcomp 2.2 orientato allo sviluppo della competenza digitale, si può osservare con evidenza quanto segue:

Area 1: Attraverso l'uso di strumenti digitali e del web, gli studenti hanno sviluppato metodologie avanzate per la ricerca di dati e l'analisi. Il digitale ha facilitato la creazione di un ambiente di apprendimento dinamico e interattivo, gli studenti hanno potuto condividere idee e risorse digitali, affinando le proprie abilità comunicative, attraverso interazioni strutturate e mirate. Questa competenza è fondamentale nell'era digitale, vista l'urgente necessità di navigare e interpretare un vasto spettro di informazioni.

Area 3: In termini di creazione di contenuti, gli studenti hanno dimostrato una notevole crescita nelle competenze relative alla produzione di materiali multimediali. Hanno utilizzato diverse applicazioni per sviluppare contenuti originali e creativi, contribuendo non solo a una comprensione più profonda delle materie di studio, ma anche all'applicazione pratica delle conoscenze acquisite. Nel mondo digitale la questione dei diritti d'autore è cruciale. Gli studenti hanno dovuto imparare a citare correttamente le fonti e rispettare le licenze. La soluzione è stata quella di introdurre il concetto di Creative Commons e fornire linee guida chiare su come utilizzare e citare contenuti digitali.

Area 5: Il progetto ha potenziato le competenze di problem solving in un ambiente digitale. Affrontando sfide concrete legate all'utilizzo delle tecnologie, gli studenti hanno sviluppato una maggiore capacità di pensiero critico e resilienza, identificando soluzioni innovative per superare ostacoli complessi e adattarsi a contesti in rapida evoluzione.

Infine, è opportuno riflettere sulle ricadute didattiche del percorso per gli studenti, sul loro gradimento e i cambiamenti mostrati.

Durante le quattro fasi del progetto “Imparo Giocando”, gli studenti hanno avuto l'opportunità di esprimere le loro opinioni e riflettere sull'esperienza di scrittura digitale che svolgevano, sia sui propri quaderni di lavoro che nella bacheca virtuale comune. Ecco alcuni punti chiave del feedback raccolto:

1. Coinvolgimento e Interesse: gli studenti si sono sentiti molto coinvolti e motivati nel creare testi digitali. Hanno apprezzato la possibilità di utilizzare strumenti come web App, video e altro per esprimere le proprie conoscenze. Hanno apprezzato anche l'apprendere nozioni storiche ed astratte per loro.
2. Sfide Tecniche: alcuni studenti hanno incontrato difficoltà tecniche, nella costruzione degli artefatti o nella loro analisi. Tuttavia, hanno apprezzato il supporto del docente e dei compagni di classe nel superare queste sfide.
3. Creatività e Autonomia: gli studenti hanno apprezzato la libertà di espressione offerta dal progetto. Hanno sperimentato nuove forme di scrittura e hanno sviluppato una maggiore autonomia nel processo creativo.
4. Feedback Costruttivo: il feedback ricevuto dai compagni di classe e dal docente è stato prezioso. Gli studenti hanno imparato a dare e ricevere critiche costruttive, migliorando così la qualità dei loro testi. Hanno appreso che nella scrittura si attua un processo di revisione continuo dalle forme più spontanee a quelle più complesse.
5. Riflessione sull'Apprendimento: molti studenti hanno riflettuto sulle proprie abilità di scrittura e sui progressi compiuti nel corso del progetto. Questa consapevolezza è stata fondamentale per il loro sviluppo.

In conclusione, dal feedback degli studenti è evidente che il progetto “Imparo Giocando” è stata percepita come un'esperienza significativa e formativa.

8. La scoperta del territorio

di *Livia Alesi, Tiziana Di Pinto*

8.1. Seguire i bisogni formativi degli studenti

La classe 5B dell'Istituto Comprensivo Solari, plesso "G. Verdi", composta da 25 alunni (di cui una alunna con bisogni educativi speciali), ha intrapreso, nell'anno 2021-2022, un percorso educativo multidisciplinare intitolato *Way of Soul*. Questo progetto ha coinvolto diverse discipline, tra cui Italiano, Inglese, Storia, Tecnologia, Arte, Religione, Alternativa ed Educazione Civica. L'attività ha tentato di stabilire una connessione tra l'*outdoor learning* (in atto nella nostra scuola) e la scrittura digitale epistemica, mirata a stimolare la creatività e la riflessione critica degli studenti attraverso l'interazione con l'ambiente naturale e l'uso delle tecnologie digitali. L'iniziativa si è proposta di offrire un'esperienza educativa innovativa che possa rispondere ai bisogni formativi complessi e diversificati della classe, promuovendo al contempo un approccio integrato e multidisciplinare all'insegnamento.

La nostra classe aveva necessità di sviluppare competenze trasversali che unissero la conoscenza dei contenuti disciplinari alla capacità di utilizzare strumenti digitali in modo creativo e collaborativo. L'analisi dei bisogni che abbiamo condotto ha evidenziato una carenza nella capacità degli studenti di coniugare teoria e pratica, così come la necessità di potenziare le competenze in scrittura critica e creativa. Abbiamo così ipotizzato un percorso che prevedesse alcuni obiettivi specifici:

- Per l'Italiano: sviluppo delle abilità di ideazione, pianificazione, stesura, revisione e auto-correzione di testi, con particolare attenzione alla coerenza, coesione e originalità.
- Per Inglese: miglioramento delle competenze linguistiche attraverso la scrittura di lettere, dialoghi brevi e testi descrittivi, favorendo l'uso di un linguaggio adeguato e corretto.

- Per l'attività Alternativa: promozione dei valori di amicizia, lealtà, solidarietà e rispetto attraverso attività collaborative che stimolino il dialogo e la cooperazione.
- Per Educazione Civica: utilizzo delle tecnologie per la creatività e la soluzione di problemi, promuovendo un uso responsabile e consapevole degli strumenti digitali.
- Per Religione: riconoscimento delle espressioni d'arte cristiana nel territorio, favorendo una comprensione più profonda del patrimonio culturale e spirituale.

8.2. Un giusto rapporto tra Teoria e Pratica

L'attività ha evidenziato l'importanza di un equilibrio tra teoria e pratica nella didattica. L'approccio dell'*outdoor learning*, combinato con la riflessione teorica e la pratica della scrittura digitale, ha permesso agli studenti di applicare le conoscenze in un contesto reale, rendendo l'apprendimento più significativo e duraturo. In questo contesto, la scrittura è stata utilizzata secondo i diversi gradi:

- Scrittura Spontanea: durante le visite al territorio, gli studenti hanno preso appunti e riflettuto liberamente su quanto osservavano. Questa fase ha permesso loro di catturare impressioni immediate e autentiche, aprendo la strada ad una riflessione personale profonda.
- Scrittura Strutturata: nella fase di pianificazione e realizzazione degli elaborati, gli studenti hanno organizzato le loro idee in modo sistematico. Questo ha migliorato le loro abilità di organizzazione e coerenza, insegnando loro a strutturare le informazioni in modo logico e chiaro.
- Scrittura Prospettica: attraverso lo scambio di feedback tra pari, hanno affinato le loro capacità critiche e migliorato i propri elaborati. Questo processo ha permesso di sviluppare una visione critica del proprio lavoro e di quello degli altri, promuovendo un apprendimento collaborativo e un miglioramento continuo.

Il progetto *Way of Soul* ha dimostrato come l'integrazione di diverse discipline e l'uso delle tecnologie digitali possano arricchire l'esperienza educativa, stimolando la creatività, la riflessione critica e l'apprendimento collaborativo. L'integrazione tra *outdoor learning* e scrittura digitale ha permesso di creare un ambiente di apprendimento stimolante, in cui gli studenti hanno potuto esplorare e riflettere, mettendo in pratica le conoscenze teoriche acquisite. Questo ha portato a un apprendimento più profondo e duraturo, poiché gli studenti hanno vissuto esperienze significative che hanno reso i contenuti disciplinari più rilevanti e applicabili alla vita reale.

Il progetto ha, inoltre, sottolineato l'importanza di una didattica flessibile e adattabile, capace di rispondere ai bisogni educativi diversificati degli studenti. La collaborazione interdisciplinare e l'uso delle tecnologie digitali hanno rappresentato strumenti essenziali per raggiungere questi obiettivi, favorendo un apprendimento inclusivo e partecipativo.

Per ultimo, possiamo dire come questa esperienza abbia messo in luce la necessità di un continuo aggiornamento professionale per gli insegnanti, che devono essere in grado di innovare e adattare le loro pratiche didattiche alle esigenze di un contesto educativo in continua evoluzione. Il progetto *Way of Soul* ha rappresentato un esempio concreto di come un approccio integrato e innovativo possa migliorare significativamente l'esperienza educativa, promuovendo al contempo lo sviluppo professionale degli insegnanti e il successo formativo degli studenti.

8.3. Riflessioni sulle ricadute sugli studenti

Gli studenti hanno mostrato un notevole entusiasmo per l'attività, particolarmente per la possibilità di effettuare visite guidate dopo un lungo periodo di restrizioni. L'esplorazione dei Camminamenti di Ronda della Basilica di Loreto ha suscitato grande interesse e curiosità. Il contatto diretto con l'ambiente e la storia locale ha permesso agli studenti di vivere momenti di apprendimento significativo e di sviluppare un senso di appartenenza al territorio accrescendo il rispetto per il proprio patrimonio culturale.

Dal punto di vista dell'apprendimento, gli studenti hanno migliorato la loro capacità di osservazione e riflessione personale. L'attività ha permesso loro di applicare le conoscenze acquisite in vari ambiti disciplinari in un contesto reale e di sviluppare competenze digitali attraverso la produzione di contenuti creativi. La possibilità di confrontarsi con situazioni concrete ha favorito un apprendimento attivo e partecipativo, in cui gli studenti hanno potuto mettere in pratica le competenze teoriche apprese in classe, sviluppando al contempo abilità critiche e riflessive.

L'approccio integrato ha facilitato un cambiamento significativo nel modo in cui gli studenti percepiscono e utilizzano la scrittura. Hanno imparato a vedere la scrittura non solo come un compito scolastico, ma come un mezzo per esprimere le proprie emozioni e riflessioni, utilizzando strumenti digitali per arricchire il processo. Questo cambiamento è stato evidente nella maggiore motivazione e coinvolgimento degli studenti, che hanno iniziato a percepire la scrittura come un'attività creativa e gratificante, piuttosto che come un obbligo scolastico.

Per noi docenti il percorso svolto ha rappresentato un'importante occasione di crescita professionale. La collaborazione interdisciplinare ha permesso di sviluppare nuove strategie didattiche e di integrare efficacemente le tecnologie digitali nel processo educativo. La possibilità di lavorare in team ha favorito lo scambio di idee e di pratiche, arricchendo il bagaglio professionale di ciascun docente. Le difficoltà incontrate, come l'ansia di alcune alunne durante le visite, sono state affrontate con successo grazie alla flessibilità e alla capacità di adattamento degli insegnanti. Questo percorso ha evidenziato l'importanza della formazione continua e della capacità di innovare la propria pratica didattica per rispondere ai bisogni educativi in evoluzione.

9. *Il viaggio e la scrittura*

di *Elena Rosciani, Claudia Gambini*

9.1. Il percorso di una classe terza primaria: leggere, scrivere, narrare

La scuola primaria “Carlo Collodi” è situata nel territorio di Villa Musone, frazione di Loreto, al confine con i comuni di Recanati e Castelfidardo, motivo per cui la popolazione scolastica è formata anche da alunni provenienti dalle zone periferiche. Costruita alla fine degli anni Settanta, la scuola è ubicata nella zona centrale della frazione, non lontano dal fiume Musone. È il quartiere più grande della cittadina, caratterizzato da un forte spirito di comunità e da un territorio ricco di storia e tradizione.

La classe coinvolta nel progetto è una terza, formata da 26 alunni. Si tratta di un gruppo eterogeneo da un punto di vista linguistico e culturale: alcuni bambini sono provenienti da famiglie di origine straniera e si sono inseriti nel corso dei tre anni. È un gruppo numeroso, composto da 15 maschi e 11 femmine, curioso di apprendere e piuttosto vivace. Pertanto, le attività proposte sono progettate con l'intento di sviluppare percorsi stimolanti volti a promuovere un clima di benessere e collaborazione all'interno del gruppo classe e a potenziare le competenze comunicative scritte e orali di tutti gli alunni e le alunne.

In classe prima, i bambini sono stati coinvolti nel progetto di “Scritture epistemiche”, con la realizzazione di un video in formato digitale riguardante l'esplorazione delle parole tra le strade, i parchi e i luoghi pubblici del quartiere. La continuazione di questo percorso didattico è proseguita con la partecipazione al progetto in collaborazione con INDIRE, l'Università di Torino e l'Istituto Centrale dei Beni sonori e audiovisivi (Roma) durante l'anno scolastico 2023/2024. Una nuova sperimentazione, dunque, per connettere la realtà all'immaginario, in cui prendono vita nuovi ambienti di apprendimento, ricchi di emozioni e di esperienze da vivere e da raccontare.

Attraverso la lettura del libro *La chiocciolina e la balena* di Julia Donaldson e la visione di un cortometraggio ispirato allo stesso testo, gli alunni intraprendono un viaggio insieme alle due protagoniste, per affrontare le proprie paure, conoscere nuovi posti da esplorare e navigare sulle onde dell'amicizia. La storia parte dal desiderio di una chiocciolina di lasciare il suo porto sicuro per immergersi nel grande mondo dell'oceano. Stanca della sua vita monotona, si lascerà trasportare dalla sua nuova amica balena verso un'avventura tutta da scoprire. Al suo ritorno racconterà le avventure trascorse alle altre chioccioline infondendo loro il coraggio di buttarsi nelle acque profonde dell'oceano con la certezza che insieme potranno affrontare ogni avversità. Desiderio, avventura, fiducia e amicizia sono solo alcune delle tematiche sfidanti affrontate in questa storia, in cui si intrecciano più dimensioni e ambiti disciplinari. A conclusione del percorso, gli alunni e le alunne realizzeranno un "librone" in formato cartaceo, suddiviso in cinque scene rappresentative della storia, ispirandosi al linguaggio meta-semantico. Il nuovo linguaggio "balebù" diventa, dunque, un gioco per comunicare in modo diverso, volto alla costruzione di parole nuove apparentemente prive di significato ma che esprimono le emozioni associate ai personaggi stessi della storia. Infine, la realizzazione di un e-book creato mediante il programma *Book creator* rappresenta il prodotto finale dell'intero percorso. Interpretare una narrazione attraverso l'ascolto, le immagini, la scrittura di nuovi linguaggi, la rappresentazione in forma scritta e orale, permette di sviluppare competenze trasversali, attivare processi di apprendimento in modo agevole e piacevole, alla portata di ogni alunno e di ogni alunna.

Sulla base di quanto esposto, si individuano i seguenti bisogni formativi:

1. favorire la fiducia in se stessi, l'autostima;
2. promuovere nell'alunno/a la capacità di collaborare con i compagni nel rispetto di regole condivise;
3. migliorare l'aspetto linguistico-comunicativo (attraverso attività mirate ad una corretta pronuncia di parole complesse; arricchimento del lessico e ampliamento della comprensione semantica);
4. promuovere un ambiente di apprendimento funzionale alle attività proposte e alle esigenze degli/le alunni/e.

Il percorso, dunque, promuove il raggiungimento dei seguenti obiettivi specifici per le discipline coinvolte:

Italiano:

- conoscere una storia e comprenderne i significati diretti e indiretti;
- raccontare la storia attraverso la voce e il corpo;
- conoscere e utilizzare gli elementi fondamentali della comunicazione adattandoli all'emittente, al destinatario e allo scopo;

- raccogliere le idee, organizzare per punti, pianificare la traccia di un racconto in modo collettivo o individuale;
- sperimentare liberamente testi creativi utilizzando diverse forme di scrittura, curando soluzioni grafiche ed integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali;
- creare un linguaggio nuovo basato sui suoni e sulle emozioni (linguaggio metasemantico).

Arte e immagine:

- rappresentare graficamente la storia narrata utilizzando tecniche espressive diverse: disegno, patchwork, collage, ecc.;
- realizzare un libro cartaceo e un e-book.

Tecnologia:

- pianificare le fasi di progettazione dell'artefatto;
- realizzare un e-book attraverso il programma Book-creator.

Religione:

- riconoscere la relazione tra pari, il rispetto delle regole di convivenza sviluppando atteggiamenti di responsabilità e collaborazione;
- approfondire tematiche legate all'amicizia, alla diversità e alla meraviglia.

9.2. Il viaggio: un ponte tra immaginario e realtà

Il tema del viaggio ha creato il filo di congiunzione per valorizzare esperienze e conoscenze, favorire l'esplorazione e la scoperta, incoraggiare l'apprendimento collaborativo. All'interno del percorso, si sono sviluppate traiettorie orientate verso tematiche quali la diversità, l'amicizia, lo sguardo aperto al mondo, la fiducia, il coraggio e l'aiuto reciproco. Il concetto di competenza e la necessità della promozione di saperi significativi, in un'ottica interdisciplinare, hanno fornito i fondamenti per una progettazione inclusiva, legata alla riflessione e alla costruzione di un ambiente di apprendimento che deve porsi come "contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni" (*Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, 2012, p. 34), in cui vengono mobilitate competenze digitali e sociali che intersecano le diverse aree disciplinari. Le nostre *Indicazioni* pongono l'attenzione sull'aspetto linguistico e comunicativo:

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incorag-

giato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti. La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico (*Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, p. 6).

Tale costrutto ci permette di indagare e riflettere sulle pratiche educative e didattiche che ogni giorno rivolgiamo ai nostri studenti, ponendo attenzione al linguaggio come strumento democratico per rafforzare le relazioni interconnesse all'interno della classe e attivare scambi comunicativi in modo costruttivo.

A tal proposito, gli alunni e le alunne hanno sperimentato i diversi gradi di scrittura:

Scrittura spontanea: a partire dalla realtà, i bambini e le bambine hanno potuto descrivere le emozioni suscitate dalla narrazione attraverso pensieri scritti e orali.

Scrittura strutturata: attraverso l'uso di sequenze gli alunni e le alunne individuano le cinque parti della narrazione. La scrittura viene organizzata e sviluppata in modo logico e ordinato attraverso un confronto reciproco.

Scrittura prospettica: la scrittura diventa uno strumento di comunicazione in cui lo scopo è quello di trasmettere un messaggio. In questo caso, gli alunni e le alunne realizzano alcuni artefatti, tra cui un libro digitale e video narrazioni, in modo originale e creativo, condividendo tali prodotti con la scuola e le famiglie.

Scrittura epistemica: questa dimensione è stata affrontata attraverso momenti di riflessione individuale e collettiva sugli elaborati in modo semplice adattandolo alla loro età, cercando di sviluppare consapevolezza per quanto riguarda le fasi del percorso svolto e le tematiche affrontate.

9.3. Le fasi del percorso

Proviamo a ripercorrere le fasi di questo lavoro che ha occupato molti mesi dell'anno. Ad ottobre, abbiamo proposto l'ascolto della lettura del

libro e la visione del film per poi lavorare sulle sequenze/scene della narrazione.

Nella prima fase di lavoro, dunque, si è proceduto anzitutto con l'ascolto della lettura in classe del libro, cercando di cogliere tutti gli aspetti peculiari dei protagonisti e dei luoghi chiaramente illustrati nelle pagine del testo. A seguire, la visione dell'omonimo film ne ha rafforzato l'aspetto visivo ed emotivo. I/le bambini/e hanno scoperto l'esperienza della meraviglia così come raccontata dalla chiocciolina, il suo sentirsi piccola di fronte all'immensità e alla bellezza del mondo. A conclusione di questa prima fase, gli/le alunni/e hanno diviso in cinque parti il racconto, titolando le varie sequenze con parole rappresentative per ciascuna di esse.

Questa fase preparatoria ha permesso di costruire un percorso significativo a partire dalle emozioni suscitate dalle immagini. Gli/le alunni/e hanno vissuto, insieme ai personaggi, la loro dimensione, la loro diversità, immedesimandosi in ciò che sentivano e desideravano. Questa spinta ad uscire fuori dal proprio mondo da parte della chiocciolina è stato un aspetto che ha colpito molto i/le bambini/e e li ha fatti riflettere sul coraggio, le aspirazioni, i sogni. Ogni bambino/a si è sentito chiamato a rispondere a domande di senso: "quali sono i miei sogni? come immagino il mondo? come mi sento nel mio spazio?".

Nel mese di novembre, invece, abbiamo lavorato alla realizzazione del libro cartaceo, alla produzione del libro digitale con Book Creator e anche alla ideazione di un nuovo linguaggio basato su suoni e fonemi (metasemantica).

I/le bambini/e, divisi in gruppi, hanno disegnato e colorato le scene individuate, arricchendole e rendendole visivamente più efficaci attraverso la tecnica del *patchwork*. Terminato questo primo momento, i disegni sono stati inseriti nelle pagine del libro insieme alle parole e ai suoni del linguaggio "balebù", utilizzati per animare i personaggi. A seguire, le pagine sono state scansionate e messe in successione attraverso il programma Book Creator per trasformare il lavoro cartaceo in un prodotto digitale, raccontato con la voce dei bambini.

Questa è stata la fase della "manipolazione" del testo e del materiale prodotto. Gli/Le alunni/e hanno cercato di rendere visiva la narrazione attraverso un libro cartaceo, assemblandolo in modo creativo e originale. Durante la fase di realizzazione, i/le bambini/e hanno lavorato in piccoli gruppi, collaborando tra loro e partecipando attivamente alla scelta dei vari momenti narrativi, mediando modalità e strumenti. La negoziazione è avvenuta in modo piuttosto agevole, aprendo un confronto sereno tra loro e rispettoso dei ruoli. Tutti/e i/le bambini/e hanno dimostrato un buon grado di coinvolgimento, interesse e impegno. Attraverso le attività, ognuno ha

potuto esplorare nuove tecniche per riprodurre immagini, riflettere su se stessi, conoscere la propria voce attraverso suoni onomatopeici, operare con programmi digitali.

9.4. Oltre le parole: il linguaggio Balebù

Durante il mese di dicembre è stato proposto l'ascolto del libro *Tararì tararera* di Emanuela Bussolati, letto in classe da una docente esterna. In base a questa attività, è stato ideato un linguaggio nuovo basato sui suoni e sulle emozioni, ispirato alla “meta-semantica” di cui fa riferimento la stessa autrice. A seguire, un'attività di narrazione spontanea alla lavagna con video.

Questa terza fase ha riguardato principalmente il lavoro sulla parte linguistica ed espressiva. Dopo aver ascoltato la lettura del libro da parte dell'insegnante utilizzando il linguaggio Piripù, gli/le alunni/e hanno inventato il linguaggio “Balebù”, giocando con suoni e le assonanze evocate dai termini balena e chiocchiolina.

L'ultima parte del lavoro è stata impegnativa, vissuta dai/le bambini/e in modo piuttosto spontaneo e autonomo. Le attività si sono svolte in aula utilizzando la lavagna come sfondo scenografico, con disegni realizzati direttamente da loro. A questo punto, gli studenti hanno potuto agire in modo più libero organizzando spazi di condivisione personalizzati, in coerenza con il percorso svolto. Il livello di attenzione è risultato piuttosto alto e la collaborazione è stata funzionale agli obiettivi previsti. Gli/le alunni/e sono riusciti a concludere in modo originale e creativo, divertendosi ad animare con suoni e immagini la storia da loro interpretata.

Link e-book:

https://read.bookcreator.com/0XOUSkE5ETRCYsKHNhbNyVb0vdn1/Uwb_9wW9QNyyJoTT6BwqXw/B7O41HbBTySFBzktntH0bg

9.5. Ricadute sugli studenti e sui docenti: riflessioni a confronto

Dal percorso svolto emerge una prospettiva aperta, attenta ai bisogni degli alunni e delle alunne, che favorisce un clima di collaborazione tra docenti e discenti. La proposta è stata accolta in modo positivo dalle parti, divenendo espressione circolare di un processo di apprendimento/insegnamento in cui discenti e docenti costruiscono insieme un'esperienza didattica condivisa. Si può, dunque, affermare che gli obiettivi sono stati

raggiunti in modo piuttosto soddisfacente, seppur in tempi ristretti rispetto al previsto.

Per quanto riguarda gli studenti, si è notato un aumento della motivazione, una buona collaborazione tra pari e un rafforzamento delle competenze linguistiche e comunicative. Si sono evidenziati momenti di affaticamento durante la fase iniziale di ricerca e durante il momento conclusivo, in occasione della produzione degli elaborati. Per cui, è stato necessario modificare alcune attività con interventi mirati alla risoluzione dei problemi emersi. In questi momenti di criticità, la cooperazione tra docenti e discenti è risultata molto valida ed efficace portando il gruppo a raggiungere i traguardi desiderati.

Per quanto riguarda i docenti, la pianificazione di ogni fase in modo condiviso ha reso possibile la buona riuscita del progetto. La sperimentazione si è svolta in modo coerente con il percorso scelto ed è stata occasione di confronto costruttivo tra colleghi su pratiche didattiche e metodologie innovative da mettere in campo in un'ottica inclusiva e interdisciplinare.

10. Le microconferenze: il public speaking come esercizio di scrittura

di *Pino Suriano*

10.1. Microconferenze

A partire dal 2017, presso l'IIS Fermi di Policoro (Matera), si è cominciato a sperimentare un'attività didattica originale, finalizzata a guidare gli studenti verso una performance oratoria breve, sulla base di un discorso scritto da loro stessi, con il supporto di slide o altri strumenti multimediali.

Il tutto è nato dalla proposta di alcuni studenti interessati a partecipare con la scuola a una *TedX conference*, in cui vedevano un potenziale stimolo creativo e di divulgazione efficace di contenuti scientifici. Da lì è sorta l'idea: "Perché non provare anche a farglieli vivere da protagonisti?". Ha così preso forma l'attività che l'anno dopo avremmo chiamato, appunto, *microconferenza*.

Quando ho cominciato a operare con gli studenti, nell'ambito di un laboratorio extracurricolare di 20 ore, mi è stata subito chiara la prospettiva: non avevo particolarmente a cuore i più comuni obiettivi per i quali, solitamente, si proponeva il *public speaking* a scuola (acquisizione di sicurezza, abitudine a parlare in pubblico, gestualità, postura, ecc.), per me l'attività era innanzitutto un percorso di ricerca sui contenuti di apprendimento. Da docente di materie letterarie, inoltre, coglievo nel percorso anche l'occasione per un utile esercizio di scrittura.

Nella prassi di ricerca-azione, in seguito, mi ritrovai a scoprire nel *public speaking* quasi una specifica tipologia testuale, che in seguito avrei convenzionalmente definito "scrittura del testo oratorio", nella certezza che non stavamo inventando nulla di nuovo, ma che, al contrario, ci muovevano nel solco della grande tradizione dell'oratoria antica occidentale. Di fatto stavamo proponendo un esercizio molto poco frequente nella scuola italiana: invitare gli studenti a produrre un testo relativamente breve (da esporre anche in 8/10 minuti), in un tempo piuttosto lungo di preparazione

(le 20 ore del percorso extracurricolare erano distribuite in circa tre mesi di attività).

In sintesi, stavamo stimolando gli studenti a due diverse forme di ricerca; quella sul contenuto e quella sulla forma. Entrambe lente, sottoposte a continui esercizi di revisione, anche con il supporto dei compagni. In altri termini, stavamo proponendo un'azione fortemente educativa: un esercizio di lentezza e di condivisione, proprio nell'epoca della velocità e dell'individualismo.

Devo ricordare inoltre che alcuni colleghi, di fronte all'ipotesi di una "ricerca formale" per un discorso orale, storcevano il naso e opponevano un'obiezione talvolta espressa con la parola artificiosità: la ricerca era vista come l'opposto dell'autenticità, dell'essere se stessi. Io, invece, ho sempre avuto in mente alcuni grandi discorsi di uomini straordinari, come quelli, memorabili, di Steve Jobs o di David Foster Wallace, i quali, quanto più erano appassionati al contenuto, sinceramente presi da ciò che volevano esprimere, tanto più si erano impegnati a ricercare la forma migliore per farlo, anche nella cura dei dettagli.

È la sfida lanciata agli studenti ogniquale volta si avvia il percorso: quelle parole scritte saranno ascoltate una sola volta, quel testo non sarà riproposto, riletto o rimeditato con calma. Dovrà incidere nell'istante, essere memorabile, e per raggiungere questo obiettivo servirà una grande cura.

10.2. La scrittura di un "testo oratorio": i modelli

Ma come operare concretamente per la scrittura di un testo con tale scopo? Quali suggerimenti fornire agli studenti, in assenza di precise linee guida? Le risposte a queste domande non si sono mai fondate su presupposti teorici, ma sull'esperienza pratica. E infatti, più che con modelli schematici (spesso si fa così, a mio parere in modo inefficace, per le tipologie testuali nel biennio delle superiori), li abbiamo introdotti esponendoli alla visione di modelli. Il nostro primo modello è stato rappresentato da alcuni Ted talk e dalle pubbliche letture dantesche di Roberto Benigni, che univano al contenuto culturale la prospettiva dell'intrattenimento. Non ci interessava in sé l'elemento "comico", ma il fatto che quel modello associasse la rilevanza del contenuto a un certo effetto emotivo e alla capacità di catturare e tenere desta l'attenzione del pubblico.

Con una siffatta proposta, perciò, gli studenti non sono stati spinti verso un rigido schema, ma verso una prospettiva creativa che aveva però dei riferimenti esemplari. In particolare, abbiamo potuto osservare quelle performance in un'ottica, per così dire, più analitica e attenta al processo

creativo, con la consapevolezza che non erano appena l'esito di una grande performance attoriale o di un'istrionica improvvisazione, ma anche l'esito di un'ampia ricerca redazionale (nel caso di Benigni curata da molte altre persone) e, soprattutto, l'esito di un lavoro di scrittura.

Dopo la visione dei modelli e la fase di ricerca sugli argomenti, giunge il momento della stesura.

La prima indicazione, in questa fase, è quella di uno sforzo immaginativo: l'esercizio è quello di porsi già nella prospettiva della performance finale, che è la ragione per cui si sta scrivendo il testo (è interessante qui notare l'importanza di orientare la scrittura a un fine, anche rispetto alle tante esercitazioni di scrittura scolastica che non hanno potenziali ricadute e che, forse anche per questo, non generano l'interesse dei ragazzi).

Lo studente, in pratica, è richiamato a immaginare quello che sarà il momento di esposizione del testo, con il palco, il pubblico, le slide, il contesto. È portato, inoltre, a immaginare come quelle parole risuoneranno con la propria voce, una voce singolare, unica, che a quelle stesse parole darà forza e sostanza.

A questi aspetti si aggiunge l'attenzione ad alcuni particolari, come la modulazione della voce, la gestualità, le pause. Inoltre, si chiede agli studenti di porre attenzione a quello che può definirsi il "timing" o il "flow" del discorso (sono le parole con cui, convenzionalmente, gli stessi nostri studenti hanno definito la tensione a una certa scorrevolezza e a una certa ritmica dell'orazione, variabile a seconda dei momenti e dei contenuti espressi).

Tutti questi elementi potranno essere modificati successivamente, nei giorni che precedono la performance, ma è bene che l'autore, se concepisce qualche utile intuizione nella prima fase, cominci ad annotarla con indicazioni chiare su possibili pause o innalzamenti del tono di voce, rallentamenti in specifiche parti del testo. In questo senso, il testo può concepirsi in modo analogo a quello delle sceneggiature teatrali o cinematografiche. Di fatto, mentre scriviamo, stiamo già immaginando scenicamente quello che accadrà.

10.3. La fase di scrittura condivisa

Dopo la fase della ricerca e una prima bozza di scrittura, si chiede allo studente di esporre il testo ai compagni, quasi inscenando la performance, con lo scopo di accogliere i loro potenziali suggerimenti, in una modalità di scrittura collaborativa (ho scoperto in seguito che si tratta di una pratica non molto distante da quella con cui don Lorenzo Milani aveva redatto alcuni dei suoi testi più importanti, tra cui *Lettera a una professoressa*).

Lo studente si trova, così, a testare l'efficacia comunicativa del proprio testo oratorio davanti a un potenziale uditorio, che riferisce, con interventi coordinati dal docente, la propria opinione sui momenti in cui, per esempio, è calata l'attenzione o, al contrario, sulle scelte espressive più efficaci, sulle parti che potrebbero essere ridotte o quelle che potrebbero essere espunte per dare maggiore efficacia e visibilità ad altri concetti ritenuti essenziali.

È un momento molto significativo sul piano formativo, poiché lo studente impara a immedesimarsi nella prospettiva dell'altro. Risulta sempre interessante, durante queste esercitazioni, notare come alcune proposte di modifica ricevano approvazione pressoché unanime, segno di alcune tendenze di gusto e/o ricezione che risultano essere comuni e che talvolta, nella prospettiva del docente, evidenziano anche differenze generazionali.

L'attività, inoltre, può essere efficacemente favorita dall'utilizzo di editor di testo in condivisione (come *Google Docs*) per consentire ai compagni di appuntare i propri suggerimenti di modifica su uno stesso foglio di lavoro e consentire all'autore di vagliarli anche in un momento successivo.

10.4. L'importanza degli editor di testo digitali

A tal proposito, è qui interessante riflettere su un aspetto che rende particolarmente utile l'utilizzo degli editor di testo digitali (*Word*, *Pages*, *Docs*, ecc.): è quella che potremmo qui definire la fase di “montaggio del testo”. Come per i prodotti filmici, anche il prodotto testuale, come abbiamo visto, diviene oggetto di scelte di revisione che possono portare a espungere parti o aggiungerne di nuove, ma anche a trasporre segmenti testuali da un luogo all'altro del testo: talvolta, per esempio, si finisce per spostare nella parte conclusiva una sezione di testo particolarmente efficace sul piano comunicativo, che solo in fieri si scopre perfetta per un finale; oppure, al contrario, si sceglie come incipit una sezione di testo che in un primo momento si era collocata altrove.

In questa prospettiva i software di scrittura digitale offrono una grande opportunità tecnico-pratica, poiché consentono, di fatto, di “sconvolgere” il testo senza produrre quegli effetti di disordine propri dei manoscritti o delle scritture a macchina (cancellature, indicazioni simboliche per le correzioni, ecc.). Il testo, attraverso gli strumenti di editing digitale, è sempre pulito e consente una visualizzazione limpida e una maggior concentrazione nella lettura, anche quando si opera con continue modifiche e cancellature: possiamo così leggere e rileggere i diversi tentativi di “montaggio” del testo oratorio valutandone, di volta in volta, l'efficacia comunicativa.

Forse non cogliamo del tutto la portata innovativa di questo strumento, ma siamo la prima generazione umana che ha la possibilità di modificare più volte un testo senza doverlo, in qualche modo, “macchiare”. Si tratta, probabilmente, di una risorsa che sta portando a ridurre la capacità di architettare mentalmente un testo in modo compiuto, ma resta un supporto straordinario per il nostro scopo di continua revisione, anche nell’arco di mesi.

10.5. Esempio di scrittura

A titolo di esempio, in questa sede, proponiamo parte del testo realizzato da uno studente di origine rumena, Radu Valentin Ghiurcanas, durante i laboratori (è possibile visualizzare su *YouTube* il suo speech al TedX Youth digitando “Rumeno come me”).

La sua microconferenza è l’esito di una bella ricerca su personaggi rumeni eminenti dal punto di vista culturale, storico o sportivo. È stata, per lui, l’occasione per una significativa appropriazione della propria identità culturale. Riportiamo una breve sezione, nella quale si elencano le gesta di alcune di queste personalità.

Rumeno come me è Stefan Cel Mare, re della Moldavia tra il 1457 e il 1504. Combatté 36 battaglie, ne vinse 34. Dopo ogni vittoria faceva costruire un monastero: la Moldavia ne è piena, ed è bellissima per questo.

Rumeno come me è Nicolae Paulescu, grande scienziato. Fu il primo a scoprire il rimedio per i diabetici, la “pancreina”. Purtroppo non c’erano fondi per finanziare la ricerca, così due studiosi canadesi, Frederick Grant Banding e John James Rickard Macleod, la portarono a termine prima di lui: quel rimedio fu poi chiamato “insulina”.

(Compare l’immagine Tour Eiffel durante un attimo di silenzio)

Lei non ha bisogno di presentazioni! Quanto ci è voluto per costruirla? Due anni e quattro mesi. Dietro questo record c’è un ingegnere rumeno. Al signor Eiffel sono tributati tutti gli onori, ma la tecnica di costruzione fu suggerita da un quarantenne del mio paese. Rumeno come me è Gheorghe Panculescu.

Possiamo notare alcuni semplici artifici retorici, che danno l’idea di una certa ricerca formale, seppur di livello scolastico. Innanzitutto, si fa notare la ripresa anforica dell’espressione “rumeno come me”, la quale, a sua volta, contiene in sé un’allitterazione (notiamo, per tre volte, la ripetizione della sillaba “me”).

Nelle prove emergeva che il refrain “rumeno come me” aveva sì un effetto positivo di richiamo, ma poi, dopo le prime ripetizioni, rischiava

di essere ridondante, e così, nell'ultimo segmento di testo, quello relativo all'ingegnere della Tour Eiffel, si è preferita un'inversione dello schema, citando prima l'oggetto a cui era legata la sua fama, e poi, nel finale, rivelando il nome del personaggio, seguito, a questo punto in modo meno banale, dal nostro refrain.

Riportiamo di seguito anche l'ultima parte della Microconferenza, quella che ha offerto al pubblico il messaggio chiave ed emotivamente più intenso: l'appropriazione dell'identità culturale attraverso l'apertura di credito della scuola italiana al suo percorso di ricerca.

[...] A proposito di futuro, rumeno come me è Mihail Kogalniceanu, uomo politico del XIX sec. che ha fatto crescere tanto la Romania. Era un uomo con lo sguardo in avanti. Disse un giorno: "Il mio Paese è ogni luogo della terra in cui si parla rumeno".

E infatti io, qui, oggi, in questa vostra terra, mi sento rumeno. Ma mi sento rumeno anche grazie all'Italia. Perché questi uomini non li conoscevo, li ho scoperti qui, mi è stato chiesto qui di scoprirli, grazie alla vostra scuola, allo stimolo di insegnanti che mi hanno permesso di andare a fondo delle mie radici.

L'idea chiave era chiara sin dall'inizio, e quest'ultima parte del testo era già stata scritta. Quando, però, negli ultimi giorni, Radu ha scoperto questa bella frase di Kogalniceanu, abbiamo notato che esprimeva un concetto analogo, e perciò abbiamo scelto di collegare il pensiero del grande politico del XIX sec. (di cui parlavamo in un luogo precedente del testo) con quello del giovane studente e speaker che esprimeva la stessa tensione ideale e patriottica. E allora? "Taglia e incolla"! Il prodigioso strumento digitale ha consentito di connettere il tutto in un modo più efficace: un esempio di quella decisiva fase di "montaggio del testo" alla quale si è fatto cenno.

10.6. La scrittura delle slide

Quasi sempre, nei Ted talk, le parole sono accompagnate da slide proiettate su uno schermo. Accade molto spesso anche per le Microconferenze, sebbene abbiamo preferito non imporlo come obbligo, per favorire iniziative creative diverse come il dialogo filosofico o anche altre performance di stile cabarettistico.

Innanzitutto, vi è da dire che le slide per le Microconferenze non sono concepite nella consueta prospettiva didascalica (tipica delle lezioni scolastiche o accademiche), e non sono finalizzate a catturare troppo l'atten-

zione, ma, al contrario, vanno concepite, per così dire, “al servizio” della parola detta.

La prima indicazione che abbiamo fornito è stata perciò quella di scrivere poco testo (le slide con molte parole distraggono dal discorso perché inducono alla lettura) e di utilizzare immagini attraenti, anche con prodotti di arte grafica creati dagli studenti stessi.

Sono venute fuori delle belle soluzioni. In qualche caso, per esempio, sono emerse interessanti intuizioni “ossimoriche” tra immagine e parola. Per esempio, quando stavamo preparando una microconferenza sul tema dell’inquinamento marittimo con una scuola di Taranto, avevamo stabilito di cominciare il discorso con queste parole: “Taranto è una delle città più inquinate d’Italia”. L’idea immediata fu quella di accompagnare l’espressione con un’immagine che mostrasse questo inquinamento in tutta la sua gravità; a un certo punto, invece, a un ragazzo è venuta l’idea brillante di puntare sul contrasto, proponendo un’immagine che mostrasse la città in tutta la sua straordinaria bellezza. Tutti hanno subito approvato, e così lo stridore, la contraddizione tra parole e immagine ha suscitato interesse ma anche un’implicita riflessione sul potenziale della città.

Da tener presente, nella creazione di slide per il discorso, è anche la risorsa delle animazioni per l’apparizione delle parole. Anche questa è una novità del nostro tempo, rispetto a tutte le forme di produzione multimediale sperimentate nei secoli precedenti: con il telecomando la parola scritta può comparire sullo schermo “a comando”, nel momento in cui stesso si pronuncia quella parola (o poco prima o poco dopo) e perciò lo studente è tenuto, nel momento della composizione, a valutare con cura la scelta di questo “momento giusto”. È un’altra significativa skill che si può potenziare con questa attività.

Talvolta, invece, l’immagine è anticipazione di quello che non viene detto a voce, e diviene così uno strumento di coinvolgimento dell’ascoltatore. “Ma l’aspetto paradossale è un altro, e cioè questo...” afferma una studentessa quando sembra giungere a un punto chiave della microconferenza; gli spettatori attendono di ascoltare le sue parole e invece lei punta il telecomando, si gira verso lo schermo e lascia che il testo compaia lentamente da sé: “La paura è una virtù”. È una scelta di sceneggiatura, per così dire, che riattiva il pubblico, e, attraverso l’istante di silenzio, produce forse una riflessione potenzialmente più carica di significato.

Sono esempi brevi ma significativi di come lo strumento digitale di scrittura, se inserito in una pratica educativa significativa per lo studente, possa essere strumento di grande efficacia formativa.

Ma a cosa stiamo formando con questo approccio, anche attraverso la scrittura delle slide? Li stiamo esercitando, tra le altre cose, a sentire il pe-

so delle parole (non tutte le parole di un testo hanno lo stesso peso), a sperimentarne la forza evocativa, anche quella della singola parola, che con le slide possiamo far “brillare” in tutta la sua potenza, isolandola nel bianco della pagina, in questo caso nel bianco dello schermo, proprio come accade nella poesia.

Usiamo strumenti nuovi per scoprire o riscoprire cose antiche, di sempre. Come recitava il titolo di un libro di Carlo Levi, “Il futuro ha un cuore antico”.

11. RI-PORTO RIPETTA.

Progetto di Ri-generazione urbana con Mapping audiovisivo

di *Antonio Buldini*

11.1. Esperienze al liceo artistico

L'esperienza didattica che presento è nata dalla partecipazione della classe 4L di Scenografia del Liceo Artistico “Via di Ripetta” al progetto Ri | Gener | Azione” – all'interno di “Città in Scena”, Festival della Rigenerazione Urbana, promosso e coordinato da Fondazione Musica per Roma con l'Università La Sapienza di Roma – Dipartimento Pianificazione Design e Tecnologia dell'Architettura, svoltosi nella fase finale presso l'Auditorium Parco della Musica “Ennio Morricone” e per il quale la classe ha vinto la relativa selezione, nell'a.s. 2023/24.

Si trattava di ideare il riutilizzo di uno spazio adiacente la scuola, intervento che si è concretizzato in una narrazione di video mapping. L'occasione di approfondire e strutturare a livello di ricerca metodologica laboratoriale è stata offerta dall'inserimento delle attività all'interno del progetto “Visivamente. Educare per Immagini” dell'Istituto Centrale per i Beni Sonori e Audiovisivi del Ministero della Cultura per il bando vinto di “Cinema per la Scuola”, nel quale, in collaborazione con INDIRE, mi sono occupato della progettazione e del coordinamento.

La classe con cui ho lavorato, in sinergia con il prof. Angelo Falciano, è formata da 24 studenti – di cui 12 ragazze e 12 ragazzi – mediamente eterogenei nelle individualità caratteriali e nelle sensibilità, ma aventi ottime qualità e specificità legate alla capacità di lavorare in gruppo e di collaborare, grazie anche a percorsi specifici di progetti e realizzazioni scenografiche che presuppongono interazione e scambio operativo.

Fin dalle fasi preliminari ed introduttive alla tematica, gli studenti hanno avuto un atteggiamento di grande partecipazione, collegato all'interesse ed alla curiosità di indagare il territorio e l'ambito circostante la propria scuola, generato quindi da un “compito di realtà”, dato quest'ultimo, che

certamente si riconferma elemento importante e trainante nella determinazione di un'attività didattica da programmare. Si è pertanto sviluppato nel gruppo di lavoro, all'interno di operatività strutturate, un atteggiamento di autonomia nell'indagine propedeutica territoriale storica, cartografica, nella ricerca di fonti letterarie e soprattutto documentali di tipo planimetrico, fotografico, artistico e grafico legate alla rappresentazione dei luoghi in oggetto. Tale processo è stato determinante nel produrre lo "stupore" e nel generare quella "passione" che è l'unico vero motore in una classe che si propone un obiettivo concreto da raggiungere in termini prefissati.

Nell'individuazione dei bisogni formativi, degli obiettivi e delle finalità educative generali, oltre che degli obiettivi didattici relativi al progetto realizzato, si è fatto riferimento da un lato alle competenze chiave europee e dall'altro alle specifiche conoscenze, abilità e capacità da svilupparsi in rapporto alla particolare tipologia scolastica del Liceo Artistico "Via di Ripetta".

In tal senso si è avuto modo di collegare il percorso intrapreso alla consapevolezza culturale e storico-artistica del territorio, alle forme di comunicazione contemporanea connesse al digitale, alla lettura di aree urbane in funzione di attività pubbliche ed eventi per la valorizzazione e fruizione conoscitiva della città, alla contestualizzazione di approcci creativi e ad obiettivi didattici di apprendimento che fossero in linea con le specificità dell'indirizzo di scenografia e scenotecnica di riferimento della classe.

Tra le principali necessità legate alla definizione delle finalità e dei bisogni formativi, in generale nelle scuole secondarie di secondo grado ed in particolare negli Istituti artistici, vi è quella di conoscere il patrimonio paesaggistico e culturale, riferito ai contesti territoriali e dei vissuti quotidiani degli studenti e quella di indirizzare l'attività creativo-progettuale, di utilizzo dell'innovazione tecnologica e delle risorse digitali disponibili, verso una esperienza concreta immersa nella realtà degli studenti. A maggior ragione, per un Liceo collocato nel centro storico di Roma, tale focus risulta prioritario nella determinazione della scala valoriale e di intervento.

L'attività svolta, legata ad ipotesi ideative per ri-generare visivamente ed in audio-sonoro, con un progetto di video mapping, l'antica percezione dello spazio circostante la scuola, mettendo in contatto gli studenti con tematiche storiografiche, paesaggistiche e socio-culturali, anche attraverso uno studio della trasformazione urbana del luogo fisico percepito, con modalità realizzative di tipo laboratoriale, cooperativo ed azioni specifiche volte a sperimentare in ambito multimediale e digitale, con strumenti e dispositivi tecnologici innovativi legati principalmente all'ambito visivo-percettivo, coglie in pieno questa esigenza e necessità.

Per formulare gli obiettivi ci siamo rifatti anche alle competenze chiave europee, individuando le competenze su cui si sarebbe lavorato:

- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

L'azione didattica è stata un valido pretesto per offrire una occasione agli studenti di operare nel vissuto, nel quadro di quello che viene definito e come già indicato, un “compito di realtà”, attraverso il quale è stato possibile immergersi nel presente, con azioni ideative multimediali, precedute dallo studio delle trasformazioni passate del proprio territorio. Scoprire e ri-scoprire il tessuto urbano dove sorge la propria scuola ha permesso di conoscere ed interpretare in modo diverso i luoghi, dando un valore aggiunto e più alto, indirizzato a scelte creative e di proposta ri-generativa.

Nello specifico, le finalità e gli obiettivi formativi principali del progetto sono stati quindi quelli di determinare negli studenti partecipanti, in prima istanza, una consapevolezza ambientale dei luoghi, densi di arte e architettura, del proprio vissuto scolastico quotidiano, attraverso azioni capaci di innescare quegli stimoli, curiosità ed interessi atti a sperimentare una conoscenza del presente quale forma di un processo derivante da azioni, scelte e considerazioni del nostro passato.

Accanto a questo ci sono obiettivi didattici e disciplinari che sono stati conseguiti, fondamentali per rendere significativo il percorso intrapreso. Gli obiettivi didattici sono stati conseguentemente orientati a definire quei momenti del saper fare e di tipo operativo che ampliassero le competenze al fine di determinare le condizioni attraverso le quali esprimere le proprie sensibilità, orientamenti e capacità artistico-elaborative.

Di fatto, partendo dalle conoscenze specifiche dell'indirizzo di Scenografia, è stato possibile operare in tal senso, con approcci laboratoriali puntuali e scanditi a livello temporale secondo fasi individuate.

In concreto, le azioni che hanno permesso di raggiungere gli obiettivi didattici programmati sono state:

- saper programmare ed effettuare una ricerca documentale riferita ai vari codici comunicativi;
- acquisire e/o rafforzare competenze digitali nell'uso di app e/o software per l'audiovisivo;
- saper comunicare un'idea attraverso un uso efficace di strumenti informatici, grafici e multimediali;
- saper illustrare ad altri ed in pubblico la propria azione progettuale iniziale, in itinere e finale;
- saper elaborare prodotti – fisici e digitali di tipo grafico e video in rete – quali modello, manifesto, logo, clip, che permettano di veicolare

in sintesi contenuti e messaggi artistico-rappresentativi funzionali al progetto;

- saper operare secondo processi di lavoro e metodologie di tipo laboratoriale e cooperativo;
- saper realizzare il prodotto finale video di presentazione dell'idea per una successiva definizione del video mapping esecutivo.

11.2. Progettare e stupirsi

L'ideazione, determinata da una preliminare discussione e confronto del gruppo classe sul particolare tema di ri-generazione, ha posto una riflessione sul rapporto tra l'attuale Piazza del Ferro di Cavallo antistante il Liceo Artistico, il corpo centrale ad emiciclo di Palazzo Camerale, il retrostante terrapieno con muraglione e strada veicolare del lungo fiume posto ad una quota più alta ed il letto del Tevere, collocato naturalmente ad una quota più bassa.

È subito apparso chiaro come la vera e antica relazione tra l'attuale piazza ed il Tevere, era stata completamente stravolta dalla realizzazione ottocentesca degli alti manufatti murari, risolutivi ed idonei al contenimento delle esondazioni, ma che eliminavano definitivamente la fruizione del fiume, sia a livello percettivo visivo e sonoro, sia a livello funzionale quale porto della legna.

Pertanto la scelta ideativa e progettuale è stata quella di ripristinare l'antico rapporto attraverso un'operazione di proiezione, sulla parte bassa ad emiciclo di Palazzo Camerale, di immagini statiche ed in movimento che ricostruissero la vista sul fiume, la passeggiata lungo la riva e le alberature esistenti. In altri termini l'utilizzo del video mapping per aprire e "sfondare" l'attuale perimetro edificato e di terrapieno che impedisce la fruizione dell'antico alveo. Questo significativo intervento di restituzione è di fatto una ri-generazione del luogo prescelto che determina stupore, conoscenza storico-ambientale e contemporaneamente, attraverso l'uso della tecnologia digitale, spettacolo scenografico, ampliato ed enfatizzato da immagini allegoriche, metaforiche, elementi e personaggi in movimento, giochi grafici e luci colorate. A supporto di tale scena la piazza attuale del Ferro di Cavallo che, opportunamente arredata con sedute in plastica trasparenti aventi all'interno trucioli di legno disposte su di una pavimentazione in tavolato rimovibile, richiama il vecchio porto della legna esistente.

Non secondario è stato l'attento studio e determinazione della parte audio dell'intervento. Si è partiti dall'analisi del paesaggio sonoro del tempo,

con reperimento in rete di sonorità e rumori legati a carrozze, cavalli, carretti, suoni di piccoli animali, uccelli riferiti al corso d'acqua, al vento ed alle foglie degli alberi, allo scialacquaio dei remi di barche. Tale materiale è stato poi integrato da riferimenti a musiche strumentali, brevi passaggi di arie del tempo, per poi essere montate sulle tracce video in un editing di esportazione finale.

Tutto il progetto, così come sopra descritto, ha lo scopo di permettere la realizzazione effettiva di serate ed eventi culturali all'interno di circuiti organizzativi cittadini – a programmazione prevalentemente estiva – che possano dare l'opportunità a fruitori, turisti, giovani, famiglie, passanti, studenti, di vivere e ri-vivere atmosfere ed ambiti spaziali ormai persi.

Il percorso progettuale si è concretizzato quindi in una serie di attività didattiche indirizzate alla realizzazione degli obiettivi prefissati. Tali momenti sono stati attuati attraverso una preliminare definizione di gruppi di lavoro, suddividendo gli studenti in modo da operare secondo una metodologia di cooperative learning. Questo ha permesso la definizione di ruoli, compiti e sub-obiettivi da raggiungere in vari step, con riferimento ad azioni di ricerca e studio iniziali, ad attività di elaborazione creativa, a momenti di report e confronto, dando luogo a delle specifiche fasi di lavoro distinte e strutturate.

Le fasi di lavoro

Le attività realizzate possono essere così descritte per fasi di intervento:

Siamo partiti dalla

1. Conoscenza dei luoghi urbani

In particolare, abbiamo iniziato da un rilievo grafico della Piazza del Ferro di Cavallo antistante l'ingresso della scuola; abbiamo proceduto poi all'effettuazione di una documentazione fotografica della stessa e dell'intorno; all'elaborazione di schizzi e riprese video dell'ambiente e del paesaggio urbano limitrofo, con particolare attenzione al Tevere ed agli spazi storico-artistici di contesto; al reperimento di planimetrie, piante, foto, immagini, testi, suoni, materiali audio e musiche sia attraverso documenti cartacei che online. Mediante il riferimento a piattaforme e siti dedicati, sono stati quindi organizzati tutti i dati secondo cartelle specifiche relative ai codici linguistici dell'immagine (foto, video, grafici), del testo (citazioni, documenti storici, poesie, analisi di contesto socio-culturale ed urbanistico-architettonico), del suono (rumori, audio, musica).

Dopo questa fase di ricerca e raccolta si è proceduto alla

2. Elaborazione creativa

Durante laboratori curricolari ed extracurricolari, sulla base dei rilievi eseguiti in precedenza, sia in gruppo che individualmente, gli studenti hanno redatto schizzi, disegni, prove di ambientazione e di progettazione scenografica legati al prodotto di Mapping audiovideo da effettuare sulla parete bassa dell'edificio, con pianta ad emiciclo, definente la Piazza del Ferro di Cavallo. In tale operazione i ragazzi si sono orientati sia a definire scene in movimento che richiamassero l'ambiente ottocentesco – carrozze a cavalli, personaggi con abiti d'epoca, paesaggio urbano fluviale –, sia a costruire forme ed immagini astratte ed evocative derivanti dalla trasformazione e modifica di barche, volatili, alberature, ecc. L'elaborazione 2D grafica e fotografica, la successiva modellazione 3D, la ricerca di file sonoro-musicali di contesto, con sperimentazione multimediale, hanno consentito di disporre del materiale necessario per effettuare le conseguenti operazioni di montaggio, editing audio visivo per la realizzazione di video e di un manifesto illustrativo. È stato anche eseguito un modello in legno in scala 1:50 dell'edificio e dell'area urbana coinvolti nel progetto, in fase di ultimazione. Inoltre, allo scopo di rafforzare l'idea centrale di ri-generare il paesaggio originario e la piazza quale antico Porto della Legna, sono state previste e studiate apposite sedute con trucioli di legno ed una pavimentazione lignea rimovibile disposta sull'attuale piano di calpestio.

Sono stati necessari

3. Incontri plenari

A seguito dell'elaborazione ideativa ed al fine di consentire confronti e dibattiti con le altre scuole selezionate di “Città in Scena” ed il Dipartimento di Architettura e Design dell'Università La Sapienza di Roma, si sono svolti una serie di incontri presso il Teatro Studio “Gianni Borgna” dell'Auditorium Parco della Musica.

Questo ha permesso, oltre ad un momento preliminare ed introduttivo volto a fornire input di conoscenza ed elementi utili alla elaborazione, un esame critico delle soluzioni adottate per successivi approfondimenti progettuali e comunicativi work in progress dell'idea creativa, impegnando gli studenti nell'illustrazione in pubblico del lavoro che si andava definendo. Nel contempo è stata possibile per i ragazzi la visione di altri contesti urbani di ri-generazione in luoghi specifici relativi ad altre scuole, le cui elaborazioni proposte hanno fornito spunti per riflessioni sulle diverse modalità operative adottate.

4. Editing audio-video

Questa fase è stata dedicata all'importazione in postazioni informatiche e con successivo assemblaggio, di tutti i contenuti e file individuati ed elaborati a livello creativo. Sono stati utilizzati allo scopo app e software specifici, quali *Final Cut* e *Logic Pro* per l'editing, rispettivamente video ed audio, consentendo un montaggio ed azioni di trattamento delle immagini fisse, in movimento e dei suoni, che permettesse di verificare e valutare quali modalità, tempi e materiali trasferire nel mapping audio-sonoro finale ipotizzato.

5. Preparare un Manifesto illustrativo

Le specifiche indicazioni di Città in Scena richiedevano anche l'elaborazione grafica di un manifesto che illustrasse con sintesi e forza comunicativa l'idea di ri-generazione del progetto proposto. Pertanto, attraverso una serie di considerazioni sui punti cardine dell'intervento – riproposizione del paesaggio originario, rapporto della piazza attuale con il fiume Tevere, utilizzo dello strumento multimediale di audiovideo mapping, è stato elaborato in primis un logo esplicativo con “Ri-porto Ri-petta”, avente segni di sintesi del fiume e della piazza in una vista planimetrica, a sottolineare la specifica azione di ri-generazione effettuata. Tale logo è stato poi inserito all'interno del manifesto, in formato A1 cm 59,4 x 84,1 e che, insieme all'immagine prospettica centrale della piazza con il fondale dell'emiciclo di proiezione in mapping audiovideo, gli arredi costituiti da sedute e pavimentazione, oltre ad alcuni schemi grafici e scritte, determinava un efficace prodotto comunicativo, attraverso anche una scelta prevalente del bianco e nero. Il manifesto è stato poi esposto, unitamente alla proiezione del video illustrativo di progetto, presso l'Auditorium Parco della Musica durante la presentazione finale del progetto al Teatro Studio “Gianni Borgna”.

11.3. Le ricadute sugli studenti

Operare didatticamente attraverso un “compito di realtà”, permettendo agli studenti un confronto con un vissuto concreto e quotidiano, ha certamente delle ricadute immediate e riscontrabili sin dai primi approcci. È un'operazione certamente complessa, non priva di ostacoli e fasi discontinue ma che in ogni caso abitua gli studenti a relazioni significative e costruttive. Gli stimoli che ne derivano sono infatti indubbiamente notevoli e superiori ad ogni altra forma di tematica progettuale assegnata in forma più tradizionale, astratta o ipotetica. Potersi calare nelle problematiche, con sfide poste da una video proiezione in funzione di un obiettivo prefissato,

determina nei ragazzi un aumento del grado di responsabilità, di coesione nei gruppi di lavoro e di maggiore spinta in attività legate al *problem solving*, alla collaborazione ed alla interazione positiva del team.

L'espressività dei singoli viene infatti finalizzata e resa funzionale ad un progetto complessivo di fruibilità finale, con risvolti di relazione sociale e culturale dello spazio interessato dall'intervento.

Il gradimento del percorso svolto è stato pertanto molto accentuato, evidenziato da riflessi nelle strategie e negli esiti di apprendimento facilitati ed agevolati, producendo di fatto un cambiamento sostanziale nelle comuni modalità di lavoro didattico.

Creatività

L'indirizzo di Scenografia del Liceo, a maggior ragione per il secondo anno del secondo biennio del percorso di studi, accentua il percorso didattico legato alla creatività, intesa come momento espressivo che riassume sensibilità, conoscenze e competenze atte a determinare una capacità artistica per offrire soluzioni alla tematica assegnata.

Con "Ri-porto Ripetta" si è avuto modo di approfondire questa modalità dando nel contempo un valore aggiunto offerto dalla "scena" urbana individuata in risposta alla ri-generazione richiesta.

Attività connesse alla descrizione, con disegni a mano libera, schizzi, rilievi, fotografie, riprese video ed elaborazioni progettuali, hanno costituito una sequenza importante e pratica di produzione dei contenuti e degli approcci derivanti dal reperimento e dallo studio preliminare di documentazione storico-rappresentativa dei luoghi. Il tutto con l'obiettivo di creare un evento multimediale ancorato alla tecnica del video-mapping e della proiezione digitale, attivando processi legati all'immaginario ed al concetto di evocazione.

Riflessività

Il particolare contesto di lavoro ha permesso di rendere cruciali i momenti legati al ri-conoscimento di un "prima" e di un "dopo" rispetto alla trasformazione del luogo antistante la scuola, consentendo quegli approfondimenti necessari e certamente all'origine di una riflessione, di carattere sia storico che sociale, del perché oggi il tessuto urbano sia in un determinato modo e non in un altro e sulle scelte di ordine tecnico-costruttivo ed architettonico che conseguentemente sono state adottate. Questo ha generato anche una riflessione preliminare e necessaria all'attività prettamente creativa ed artistica, determinando una serie di considerazioni utili alla fase ideativa del progetto.

Negoziazione

In un progetto come quello per un video-mapping, nel porsi domande sul “come” e sul “cosa” proiettare a fronte di una considerevole produzione di materiale creativo legato all’immagine, sia statica che in movimento, oltre alla conseguente ulteriore scelta da effettuarsi per la fase dell’editing audiovisivo, è inevitabile che possano insorgere fasi contrastanti, conflitti, momenti di demotivazione o scoraggiamento, diverse opinioni e/o interpretazioni tematiche o di carattere artistico.

Queste criticità sono emerse all’interno dei team di lavoro e nella classe nel suo complesso, sia per i ruoli assegnati. Le riunioni per gruppi, la possibilità di modulare le critiche in confronti costruttivi, il favorire il dialogo e la mediazione positiva, sono stati alla base di ogni momento dedicato al superamento di quanto indicato.

Gli studenti hanno potuto sperimentare in questo modo la negoziazione, cioè la capacità di essere in grado di accogliere le idee e le motivazioni altrui, in modo che si potesse costruire un percorso comune per una elaborazione condivisa.

Inclusione

L’esperienza svolta, nella sua organizzazione complessiva configurata attraverso la costituzione di gruppi, per la strutturazione delle azioni didattiche di tipo laboratoriale e per gli obiettivi comuni da raggiungere – mission di progetto – ha permesso ai ragazzi di operare ed attivarsi, oltre che con le criticità rilevate, anche con un continuo scambio di informazioni e sollecitazioni, collaborando nelle ricerche e offrendo reciprocamente supporto, determinando momenti inclusivi e fortemente partecipativi.

11.4. La ricerca nella scuola con studenti e colleghi

“Ri-porto Ripetta” ha costituito essenzialmente condivisione. Di luoghi, di immagini, di consapevolezza delle trasformazioni. E quindi le suggestioni, le scoperte ed il percorso di ricerca ha reso entusiasmante le attività proprio perché legato ad una sorta di appropriazione o meglio, di ri-appropriazione di uno spazio familiare e quotidiano come quello antistante la scuola. Questo approfondimento di un luogo vissuto ha permesso anche una maggiore coesione tra docente e studenti, consolidando i rapporti, la reciproca conoscenza, permettendo una diversa visione dei singoli derivante dall’operare in funzione della determinazione di una soluzione creativa per re-immaginare uno spazio reale.

A livello professionale personale il progetto è stata una concreta occasione di arricchimento e ricerca didattica, basata su una metodologia di cooperative learning, sia per lo studio e reperimento di fonti, documenti, sia di elaborazione per una proposta multimediale digitale, attraverso un utilizzo della tecnologia mirata al recupero e contemporaneamente alla creatività audiovisiva.

L'esperienza effettuata è stata valutata, nei termini nei quali è stata impostata, attraverso il processo attuativo che ha permesso di raggiungere gli obiettivi formativi e didattici programmati.

Pertanto, anche attraverso una serie di monitoraggi – iniziale, intermedio e finale – oltre che per mezzo dell'osservazione diretta dei singoli e dei gruppi di lavoro, è stato possibile determinare il livello qualitativo raggiunto nelle fasi attuative del progetto.

Il prodotto realizzato, ovvero una clip di sintesi di un progetto per un video-mapping, da dettagliare successivamente, rappresenta una narrazione multimediale preliminare a carattere prettamente audiovisivo. Gli elementi ed i materiali utilizzati per la definizione in sequenza montata, sono foto, disegni, frammenti di video, brevi animazioni. Complessivamente la scrittura tenta di fornire una descrizione dell'iter seguito per raggiungere l'obiettivo finale – quello della proiezione di mapping – con individuazione del “mood”, ovvero del senso estetico-rappresentativo-simbolico che si vuole ottenere.

Ri-generare un luogo, in questo caso ri-scoprendo l'antico porto della legna antistante la scuola e l'originario rapporto con il Tevere e la sua riva sinistra, costituisce un'operazione di grande fascino teorico, facendo scattare categorie legate alla storia, al tempo, all'immaginario.

Il rapporto di questo substrato teorico di progetto con il fatto concreto, pratico di esternazione e realizzazione visiva e sonora, atto a ri-conquistare lo spazio esistente, è costituito dall'uso del linguaggio multimediale, mediato nello specifico dalla rappresentazione in proiezione di forme idonee e scelte sulle pareti murarie.

Pertanto, analizzando il video prodotto, una riflessione sui gradi della scrittura multimediale in oggetto può essere così sintetizzata:

Livello letterale

- a) descrizione in sequenza backstage delle attività laboratoriali svolte per effettuare la ricerca di fonti e rilievi, realizzazioni laboratoriali di studio del modello, ecc.
- b) elaborazione di forme, oggetti, animali, barche, personaggi, ecc. rappresentativi e descrittivi dell'epoca.

Livello allegorico

Significato profondo costituito dall'importanza del lavoro collaborativo, in team e dalla ricerca e scambio comuni.

Livello tropologico

Occorre conoscere il susseguirsi degli eventi storici per giudicare e sviluppare un senso critico nei confronti della conformazione degli spazi urbani nell'attualità.

Livello anagogico

La modifica continua del mondo naturale e dell'artefatto come un “tutto scorre” o come “nulla si crea e nulla si distrugge, ma tutto si trasforma”.

Foto:

- Ragazzi al lavoro di rilievo/disegno
- Foto piazza ante/intervento e finale
- Manifesto

12. Inclusività e scritture digitali

di *Laura Raspino*

“La diversità è una risorsa e una ricchezza; includere significa accogliere e permettere la partecipazione attiva di tutti i soggetti” (M. Covi - presidente GSH).

La teoria insegna che la didattica inclusiva si concentra sul coinvolgimento di tutti gli studenti e mira a valorizzare le loro potenzialità. Dovrebbe essere la scuola stessa ad adattarsi agli studenti anziché il contrario. L'obiettivo dell'inclusione e della didattica inclusiva è garantire a tutti i bambini opportunità di apprendimento e di sviluppo equamente distribuite, indipendentemente dalle loro caratteristiche. La didattica inclusiva si basa su un approccio che permette a tutti gli studenti di apprendere insieme, senza distinzioni di abilità o capacità. Non si limita agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o bisogni educativi speciali (BES), ma coinvolge tutti gli studenti. Con l'obiettivo di valorizzare le peculiarità di ciascun individuo.

Le classi, in cui ognuno di noi opera quotidianamente, sono molto eterogenee per abilità cognitive, contesto sociale ed emotivo e quindi la didattica inclusiva è assolutamente necessaria per consentire a tutti, e non solo ai pochi alunni che riflettono i canoni dello studente modello, di costruire i propri apprendimenti.

A seguito di questa premessa, la tecnologia in generale e la scrittura digitale nello specifico offrono un grande supporto alla didattica inclusiva.

Presento di seguito tre modalità secondo le quali la scrittura digitale può assumere un ruolo inclusivo.

1.

Nel primo caso, il prodotto finale contiene una molteplicità di linguaggi e consente sia la partecipazione attiva degli studenti che mettono in

gioco abilità individuali diverse durante la creazione, sia la fruizione dell'e-laborato da bambini di età differente.

L'esperienza a cui faccio riferimento è stata realizzata in una classe terza di 21 alunni, tra cui uno studente con disturbo sensoriale e aveva come tematica fondante la lettura. Il punto di partenza sono stati gli elementi fondanti presenti nei documenti programmatici di Istituto: interventi personalizzati, utilizzo delle tecnologie e di piattaforma *e-learning*. Il principio guida è stato "In classe tutti i bisogni educativi sono speciali".

Nella nostra scuola si è sempre cercato di incentivare il piacere del leggere sperimentando percorsi di lettura (in classe e in biblioteca, da parte dell'insegnante e dei bambini) a cui sono seguiti rielaborazioni (scrittura di testi, di libri semplificati, di libri con la CAA, di ebook, di tweet). Nella mia classe ho realizzato un *brainstorming* per conoscere le opinioni dei bambini sulla lettura attraverso le seguenti domande: che cosa pensi della lettura? Che cosa vuol dire leggere per te? Che cosa ti piace leggere? Quando e dove leggi? Per chi leggi? Con chi ti piace leggere?

È emerso che per molti bambini leggere significava immergersi nella fantasia, in un mondo nuovo per rilassarsi, sognare, immaginare, conoscere cose nuove. Per i bambini con maggiori difficoltà, la lettura risulta poco piacevole. Amano leggere, però, soprattutto storie di avventura e di fantasia.

Dopo la lettura in classe di *Storia di una matita*, abbinata alla proposta nazionale di Twitteratura, e del libro *Le avventure di Gulliver* presso la biblioteca civica, abbiamo scelto di effettuare una lettura approfondita, scegliendo il libro *Storia di una lumaca che scoprì l'importanza della lentezza* di Sepúlveda.

La scelta di questo libro era legata a diversi fattori. Primo tra tutti il fatto che, in seguito alla lettura di altri due libri dello stesso autore proposti l'anno precedente, uno studente ha portato a scuola questo libro che aveva a casa, perché lo leggessimo insieme in classe. Inoltre, noi insegnanti abbiamo pensato che il suo contenuto potesse fornire spunti di riflessione sul tema della lentezza, dell'importanza di avere coraggio, di non arrendersi di fronte alle prime difficoltà e fosse utile per tutti i bambini, ma in particolare per quelli più fragili (DSA e HC) presenti in classe.

Il libro è stato letto dai bambini: a turno veniva assegnato un capitolo che dovevano prepararsi a casa e proporre ai compagni il giorno seguente.

È così che i contenuti di alcuni capitoli sono serviti da input per discussioni sulle dinamiche relazionali in classe. Una riflessione particolare è scaturita dal tema dell'"essere stato messo da parte". L'insegnante ha chiesto a tutta la classe: "A chi è successo come a Ribelle (protagonista del libro) di essere stato messo da parte?", "Come ti sei sentito?". Ne sono

seguite riflessioni condivise e discussioni che hanno rappresentato un'occasione di crescita collettiva.

Dopo la lettura, ogni capitolo è stato rielaborato attraverso la costruzione di un puzzle avente un'immagine e diverse frasi che ne sintetizzano il contenuto. In seguito è nata l'idea di assemblare il tutto in un audiolibro¹ da inviare ai bambini della scuola dell'infanzia, inserendo i testi e la registrazione delle letture. Parallelamente è stato realizzare anche lo stesso libro utilizzando la CAA per tradurre le frasi di sintesi.

Questa attività è stata svolta in parte tutti insieme e in parte nel piccolo gruppo; ognuno aveva la responsabilità di leggere bene perché altri dovevano sentirlo, di mettersi d'accordo nella scelta del colore affinché i pezzi del puzzle fossero armoniosi e di creare un prodotto finale da realizzare insieme.

2.

In una seconda esperienza, la tecnologia ha offerto la possibilità di uno spazio condiviso per la scrittura collaborativa, in cui ognuno ha cooperato per la creazione di un prodotto finito. L'esperienza è stata realizzata in una classe quarta di 27 alunni, con abilità differenti e tre certificazioni di DSA, tra cui anche una disgrafia significativa. L'uso della scrittura digitale si è rivelato necessario per questo studente in particolare, ma non voleva essere uno strumento a suo uso esclusivo, pertanto sono state inserite nella progettazione della classe situazioni di scrittura collaborativa. L'attività ha rappresentato l'occasione di partecipare ad un concorso nazionale che prevedeva di scrivere un testo di classe, partendo da un incipit di storia e da personaggi assegnati. Dopo una lettura collettiva, un *brainstorming* sui possibili sviluppi della storia, si è fatta una prima stesura di traccia a punti del testo. Lo step successivo è stato quello di far scrivere il testo dagli alunni su un documento di scrittura condiviso: ognuno poteva vedere in tempo reale il lavoro dei compagni, inserirsi tenendo conto del testo scritto. Dopo un primo momento abbiamo letto insieme il testo, lo abbiamo integrato e corretto procedendo così alla stesura definitiva. Al termine si è svolta anche una riflessione critica sull'attività, in modo da ragionare sugli aspetti positivi e sulle difficoltà incontrate, per apportare miglioramenti. Sicuramente, con una pagina di scrittura collaborativa condivisa, tutti gli studenti, lavorando individualmente, hanno potuto partecipare in modo attivo.

¹ Audiolibro, https://read.bookcreator.com/v8ZkdDxCeQesDdccPmlqbNP1tkU2/srmGBC_AQIS376uh4YyQLA.

Un'altra occasione ha consentito di utilizzare la scrittura digitale come supporto per facilitare il processo di studio e la rielaborazione delle conoscenze. L'esperienza è stata realizzata sempre nella stessa classe quarta ed è stata progettata per sostenere l'apprendimento di un metodo di studio. La scrittura digitale ha rappresentato l'opportunità per creare documenti di sintesi dell'argomento studiato insieme: a fine lezione i bambini, a turno, scrivevano la sintesi di ciò che avevano appreso: la presentazione² condivisa serviva sia per imparare a sintetizzare i concetti appresi, sia per essere utilizzata durante lo studio individuale.

In un altro contesto, la scrittura digitale è stata utilizzata anche per creare mappe concettuali³ con la funzione di sintesi dei concetti, ma anche come strumento da utilizzare per la rielaborazione orale dell'argomento.

Queste esperienze consentono di sottolineare l'aspetto inclusivo della scrittura digitale, che permette a tutti gli alunni di partecipare in modo attivo, puntando ognuno sulle proprie peculiarità e offrendo a tutti uno spazio di azione.

² Presentazione di sintesi, https://drive.google.com/file/d/1Wz1esKY2zn__H8Ei-KE7CYgM9yleS_ccL/view?usp=sharing.

³ Mappa, https://drive.google.com/file/d/18NNw4m4nCHdoXoKJYtX_hL9MqVjW5TOO/view?usp=sharing.

13. *Le indagini del piccolo storico*

di *Elisabetta Gambi, Camilla Rossini*

13.1. Un percorso di storia tra documentazione e scrittura digitale

Presentiamo qui un percorso didattico di storia rivolto a una classe quarta primaria, incentrato sull'utilizzo di strumenti digitali per la costruzione di contenuti e sulla valorizzazione delle diverse fasi di scrittura – spontanea, strutturata, prospettica ed epistemica. Il progetto, dal titolo *Le indagini del piccolo storico*, tiene conto delle Indicazioni Nazionali e si inserisce all'interno del framework di competenze digitali DIGCOMPORG, cercando di coniugare il curricolo disciplinare con il curricolo digitale. Questa integrazione non è solo tecnica, ma prima di tutto pedagogica ed è volta a sviluppare negli studenti competenze cognitive e meta-cognitive, attraverso un approccio dinamico alla scrittura e alla creazione di contenuti digitali.

La classe coinvolta in questo lavoro è la 4 B della Scuola Primaria “G. Verdi”, nell'anno scolastico 2021-2022, con particolare attenzione allo studente seguito dal sostegno, che ha mostrato un forte interesse per la storia, ma che presenta difficoltà sia nel linguaggio che nella scrittura (soprattutto dal punto di vista esecutivo e ortografico). Il suo bisogno formativo principale è duplice: da una parte, deve potenziare le capacità di scrittura e di espressione e, dall'altra, migliorare l'interazione con i compagni per sviluppare un rapporto di collaborazione e di condivisione.

Gli obiettivi principali che ci siamo poste sono il miglioramento delle competenze linguistiche e storiche, attraverso la ricerca e la rielaborazione di fonti, lo sviluppo di competenze digitali (nella creazione di contenuti e nell'interazione tramite strumenti digitali), l'inclusione dello studente in un contesto di apprendimento collaborativo.

Il progetto ha cercato così di:

- sviluppare competenze di cittadinanza digitale, con particolare riferimento alla creazione e rielaborazione di contenuti digitali;

- sviluppare competenze linguistiche, legate alla comprensione di testi storici e alla capacità di riassumerli e riorganizzarli in mappe concettuali;
- promuovere abilità di studio e di ricerca, con un focus sull'uso delle fonti storiche e sulla loro analisi critica;
- insegnare a interagire e collaborare in modo consapevole con l'utilizzo di tecnologie digitali.

13.2. Le attività attraverso i gradi della scrittura

Il percorso che abbiamo proposto si articola in quattro fasi principali, corrispondenti ai diversi livelli di scrittura che sono stati proposti.

1. *Scrittura spontanea (studio delle fonti)*: durante questa fase, lo studente ha letto e analizzato testi relativi alla civiltà studiata, ricavandone le informazioni più importanti. Ha compilato poi uno schema predefinito che riassume aspetti fondamentali quali: dove, quando, attività, organizzazione sociale, religione e cultura, invenzioni e scoperte. L'attività è stata individuale, ma guidata dall'insegnante, e ha mirato a stimolare una prima riflessione libera e spontanea sulle informazioni apprese.
2. *Scrittura strutturata (ascolto e visione delle fonti)*: in questa fase, lo studente è stato invitato a riorganizzare e rivedere le informazioni raccolte, creando una mappa concettuale. È stato introdotto l'uso di strumenti digitali (come Prezi e Book Creator) per la ricerca di immagini e video da associare ai temi principali. L'obiettivo è stato quello di strutturare il contenuto in modo logico, costruendo una narrazione coerente.
3. *Scrittura prospettica (riordino delle informazioni)*: l'alunno ha trasformato la mappa concettuale in formato digitale e ha condiviso il lavoro con un piccolo gruppo di compagni. In questa fase, l'insegnante ha mediato l'attività, ma lo studente ha lavorato con un'autonomia crescente. Il processo di condivisione con i compagni ha rappresentato un momento cruciale per ricevere feedback e migliorare il prodotto finale.
4. *Scrittura epistemica (spiegazione e pubblicazione dei fatti storici)*: nella fase conclusiva, lo studente, con l'aiuto dei compagni del gruppo, ha presentato la mappa digitale all'intera classe. La presentazione è stata seguita da un feedback strutturato, con domande e osservazioni che hanno permesso di migliorare ulteriormente il lavoro. Questo passaggio ha consentito una riflessione critica sul proprio lavoro e su quello degli altri, con lo sviluppo di competenze meta-cognitive e di responsabilità etica.

13.3. L'impatto delle attività

Il progetto ha avuto un impatto positivo sugli studenti, in particolare:

- Per il Gradimento: l'introduzione di strumenti digitali come Prezi ha suscitato curiosità e interesse. L'interazione con i compagni ha favorito un clima collaborativo e stimolante.
- Per l'Apprendimento: l'alunno coinvolto ha mostrato un progresso significativo sia nella capacità di organizzare le informazioni, sia nella padronanza delle competenze digitali. Lo studio delle civiltà attraverso fonti e strumenti multimediali ha facilitato la comprensione e la memorizzazione dei concetti.
- Per il Cambiamento: il lavoro di gruppo e la condivisione del progetto finale hanno favorito lo sviluppo di competenze trasversali, come la capacità di comunicare efficacemente e di accettare il feedback dei compagni.

In generale il bilancio del percorso svolto è altamente positivo. L'integrazione tra contenuti disciplinari e digitali ha permesso di lavorare su più livelli di apprendimento, sviluppando non solo le competenze storiche, ma anche quelle tecnologiche e relazionali. La metodologia utilizzata, basata sulla progressione dalla scrittura spontanea a quella epistemica, ha rappresentato un modello flessibile e dinamico, capace di adattarsi alle esigenze individuali degli studenti. Un aspetto chiave di successo è stato il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento, con un approccio partecipativo che ha favorito un maggiore senso di responsabilità e di autonomia.

Il progetto ha dimostrato come la teoria pedagogica possa tradursi in pratica attraverso un uso consapevole delle tecnologie digitali e della scrittura epistemica. L'insegnamento non si è limitato alla trasmissione di nozioni, ma ha cercato di sviluppare una consapevolezza critica negli studenti. La scrittura epistemica, nella sua forma più avanzata, ha permesso agli alunni di confrontarsi con il punto di vista dell'altro, integrando valori etici e responsabilità personale nella produzione dei contenuti.

In conclusione, questo percorso conferma come l'approccio alla scrittura digitale possa non solo migliorare le competenze linguistiche e disciplinari, ma anche favorire una crescita personale e sociale degli studenti, rafforzando il legame tra apprendimento e cittadinanza attiva.

14. Scritture condivise

di Clelia Danusso

L'attività didattica è stata svolta nell'anno 2020-21 in due classi quarte dello stesso plesso scolastico: una composta da 13 alunni di cui 1 alunno HC e uno DSA, l'altra da 15 alunni di cui due alunni HC e 1 DSA. Le due classi sono molto diverse: una è frizzante e recettiva, ma allo stesso tempo con interessi di breve durata; l'altra molto più lenta nell'elaborazione, ma più costante nell'attività e nel perdurare degli effetti. Ho deciso comunque di offrire ad entrambe le stesse opportunità a livello didattico e vedere la loro diversa reazione. L'utilizzo sperimentale delle scritture epistemiche è stato il filo conduttore di questa esperienza. Il percorso intrapreso è stato strutturato in quattro momenti due dei quali affrontati durante l'annualità precedente, ossia in classe quarta:

1. *Scrittura spontanea*: l'attività denominata "Lampi di scrittura", scrittura libera, sottoposta all'unico vincolo dell'argomento e del tempo stabilito. Peraltro, mai visto come un limite dagli alunni.
2. *Scrittura strutturata*: dopo questa forma di scrittura è stato introdotto il testo poetico con esemplificazioni di rime, figure retoriche, versi, ma non in modo restrittivo, solo come esempi per capire. La produzione di filastrocche, acrostici, calligrammi e haiku è stata entusiasmante.
3. *Scrittura prospettica*: il percorso per esprimere i propri sentimenti è passato poi attraverso l'utilizzo del taccuino dello scrittore, visto come strumento per esprimere il proprio vissuto. Non è da trascurare anche l'aspetto più creativo, legato all'espressione artistica che questo strumento consente. Allargare la discussione degli argomenti verso il gruppo classe ha portato allo sviluppo di tematiche più sociali e più vicine alle realtà del vissuto quotidiano degli alunni.
4. *Scrittura critica*: la condivisione delle tematiche comuni e la possibilità di allargare le proprie conoscenze ha favorito la consapevolezza dell'importanza della lettura e del trovare la giusta interpretazione criti-

ca dei testi. Raccontare criticamente un testo ad altri, accettare di mettere in discussione le proprie idee è l'ultima tappa di questo percorso di maturazione.

Il quarto “step” del percorso di sperimentazione prevede di affrontare in modo critico un testo scritto da altri, consapevoli del messaggio che vuole trasmettere l'autore, ma anche capaci di approfondire le tematiche e rielaborarle in modo creativo, per adattarle a diversi scopi comunicativi. A questo scopo ho scelto due testi che, seppur molto diversi tra loro, potevano essere utilizzati per un'analisi critica e riflessioni personali. Ho previsto la lettura del testo in classe, a cadenza settimanale, in orario prestabilito, la discussione dei contenuti e la rielaborazione grafica con sintesi dei singoli capitoli. Al termine, con il contributo dell'insegnante di sostegno, è stata realizzata anche la versione del libro in CAA utilizzando il programma SymWriter.

Al termine della lettura ho affidato ad ogni classe uno dei due testi da rielaborare personalmente (disegno, sintesi, racconto...). La rielaborazione ha seguito due diverse modalità:

4A: testo *L'isola degli smemorati* di Bianca Pitzorno: Ogni alunno ha scelto un capitolo. Lo ha rappresentato e riassunto sul quaderno e poi al pc. Dopo la discussione in classe e la condivisione delle singole opinioni sui diritti dei bambini, viene rappresentato ogni capitolo scelto. Il disegno viene poi predisposto su cartoncino per una ulteriore elaborazione, utilizzando pastelli acquerellabili e materiali riciclati per ricreare un nuovo testo da presentare agli alunni della Scuola dell'Infanzia. Al termine i singoli capitoli vengono letti, registrati, fotografati per essere presentati ai bambini più piccoli. La possibilità di poter “ascoltare” i vari capitoli, oltre alla possibilità di toccare le pagine illustrate, sia con immagini che con materiali in 3D, ha reso il testo rielaborato molto bello ed utile anche per i bambini con maggiori difficoltà.

4B: testo *Asharif a caccia di coraggio* di Elena Ruella. Poiché il testo ci sembrava non avere un finale, ogni alunno ha provato a riassumerlo e a scrivere un finale proprio che poi è stato condiviso e confrontato tra i compagni, in classe. A questo punto dell'attività è subentrata in classe la presenza di una tirocinante universitaria che avrebbe voluto attivare un'attività musicale a supporto della sua tesi universitaria. È stato quindi spontaneo chiedere di scrivere una filastrocca per raccontare in versi la storia. Soddisfacente anche la parte di scrittura collaborativa dove ogni alunno ha cercato di adeguare i propri versi in modo da armonizzarli con quelli dei compagni e del racconto stesso. Al termine ne è risultata una filastrocca

composta dai versi di tutti gli alunni, che racconta l'intero libro in versi. In seguito, attraverso specifiche attività ritmiche, si è tentato di “musicare” la filastrocca. Il testo rielaborato è quindi composto dai disegni degli alunni, scelti individualmente, accompagnati dalla filastrocca in musica che racconta la trama dell'avventura. Anche di questo testo è stata predisposta una versione in CAA con il programma SymWriter per poter condividere il libro, rivisitato, anche con gli alunni che avevano questa necessità. Questa versione è stata preparata dal gruppo in cui era presente un alunno che utilizzava proprio questa modalità di scrittura e lettura.

Lo scopo comunicativo, cioè capire come utilizzare un linguaggio adatto al pubblico cui viene rivolto il messaggio e cercare di renderlo efficace è stata la sfida più difficile. I nostri due testi, adeguatamente interpretati, affronteranno infatti gli alunni della scuola dell'Infanzia, i compagni dell'altra classe parallela che conoscono il racconto, ed anche una classe che non lo ha mai sentito e che quindi dovrà comprendere i nostri messaggi senza conoscenze pregresse. Indispensabile la scrittura collaborativa del testo unico della filastrocca poiché gli alunni avevano sulla Lim tutti i versi dei compagni e potevano scegliere in modo adeguato i versi più adatti. Anche la base musicale è stata creata con dispositivo elettronico (a cura della tirocinante) In modalità meet è stato possibile anche intervistare l'autrice del libro *Asharif a caccia di coraggio* e quindi predisporre le domande ed inviargliele attraverso la posta elettronica.

Saper adeguare il proprio linguaggio e la comunicazione in relazione a chi usufruirà del testo è stata la sfida accettata dalle due classi. È stato difficile scegliere un po' tutti i testi, senza escludere nessuno e allo stesso modo è stato fatto per le illustrazioni. Tutti gli alunni hanno dato il loro contributo e la soddisfazione dei loro volti nel vedere l'apprezzamento da parte dei compagni più piccoli o delle altre classi li ha ripagati di tutto l'impegno profuso. In questa attività ho imparato anche io che tutti devono sentirsi apprezzati e, compito dell'insegnante, è proprio quello di creare le condizioni perché ciò avvenga. Sicuramente il quarto stadio delle scritture epistemiche è quello che, all'insegnante come agli alunni, dà maggiori soddisfazioni perché si vede un prodotto “fatto e finito” che ripaga dell'impegno profuso. Personalmente ritengo che questo livello raggiunga il suo scopo se in precedenza è stato esplorato tutto il percorso, con tutti i livelli delle scritture epistemiche; solo così gli alunni diventano più consapevoli delle loro potenzialità e possono replicare le loro competenze anche in altre situazioni simili e non.

15. Text-to-image AI e didattica della produzione scritta: un'attività didattica sperimentale

di Charlotte Kohlloffel

15.1. Insegnare a produrre testi oggi

Insegnare a scrivere oggi è una sfida che pone interrogativi complessi per gli insegnanti: la progressiva smaterializzazione della scrittura per spostarsi su dispositivi digitali e una minor abitudine alla lettura sono solo tra le principali sfide che si pongono di fronte alla prassi didattica. Negli ultimi anni, in seguito alla pandemia dovuta al virus Covid-19, sono diventate sempre più diffuse e aperte al grande pubblico le intelligenze artificiali, quali ChatGPT di OpenAI, Gemini di Google, Claude di Anthropic, ecc. Il conseguente impiego di questi software da parte degli studenti è cresciuto, specialmente nei compiti a casa, e gli insegnanti faticano a notarne l'impiego poiché ancora nuovo e intrinsecamente difficilmente da individuare (Fleckenstein *et al.*, 2024; Navío-Inglés *et al.*, 2024).

Eppure, l'impiego dell'intelligenza artificiale non comporta necessariamente delegare a quest'ultima un compito per iscritto in seguito ad un prompt, ma può essere utilizzata nella didattica della scrittura per ampliare le opportunità di apprendimento. Si illustra, dunque, in questo capitolo, l'utilizzo didattico-sperimentale dell'intelligenza artificiale (Artificial Intelligence in inglese, da ora in poi AI) *text-to-image* (ovvero che a partire da un prompt testuale produce una immagine) per contribuire creativamente alle prassi che si possono adottare nell'insegnamento della scrittura.

Le prassi didattiche relative alla scrittura, nello specifico della produzione scritta, sono ascrivibili a studi svolti nella scuola superiore di primo e di secondo grado, con qualche elemento incipiente negli ultimi due anni della scuola primaria, ossia quando gli allievi iniziano a padroneggiare ed automatizzare la sintassi delle frasi e riescono a combinare queste ultime tra loro (Teruggi, 2019). In Italia, la didattica della produzione è scarsamente documentata e, per ricostruirla, i contributi più recenti sono quelli

di Boscolo e Zuin (2015) e di Rossi (2019), precedenti alla pandemia da Covid-19. Nelle suddette indagini, gli studiosi ci raccontano l'insegnamento della scrittura dagli occhi degli insegnanti: per insegnare a scrivere, ancora un quarto dei docenti afferma di utilizzare perlopiù le prove in classe, i temi, mentre più di un terzo dei restanti programma moduli per l'insegnamento della scrittura (Boscolo, Zuin, 2015). E se buona parte dei docenti dice di insegnare la pianificazione e la stesura del testo, solo il 39% degli insegnanti intervistati riferisce di proporre la revisione nel proprio insegnamento.

Particolarmente interessante risultano gli interventi mirati sulle difficoltà maggiormente riscontrate da parte dei docenti, i quali si concentrano su lacune di lessico, sull'articolare ed elaborare contenuti e sull'ortografia – elemento che ci parla delle maggiori fragilità riscontrate dagli insegnanti nei prodotti degli allievi (Rossi, 2019; Boscolo, Zuin, 2015). Infine, nelle due ricerche citate, gli insegnanti riferiscono un forte bisogno di formazione, dal momento che la maggior parte di questi hanno appreso sul campo la scrittura (coerente con riferimenti nella letteratura internazionale: Veiga Simão *et al.*, 2016). In particolar modo, i docenti più anziani risultano scarsamente familiari con la scrittura ed il digitale, manifestando una minor integrazione di questa nella didattica quotidiana.

Le suddette indagini non presentano un campione nazionale rappresentativo e, pertanto, è difficile trarre lezioni generalizzabili; hanno però il merito di aprire uno spaccato sulla scuola e le prassi didattiche riferite dai docenti. Quello che emerge da queste ultime risuona nelle ricerche internazionali sull'argomento, in cui il processo di revisione è trascurato e l'impiego delle tecnologie da parte degli insegnanti nella didattica della scrittura – soprattutto in classe – è ancora episodico (Cortiana, 2017). Con la crescente diffusione dell'AI, eppure, sembra imprescindibile comprenderne le applicazioni didattiche ed ovviare alla mancanza di educazione nei confronti di quest'ultima, attraverso la formazione (sul campo e non) del corpo docente e una maggior consapevolezza delle applicazioni della stessa alla didattica della scrittura.

15.2. AI e didattica della scrittura

L'intelligenza artificiale applicata all'ambito educativo ha conosciuto un boom esponenziale negli ultimi cinque/sei anni (Ng *et al.*, 2023; Holmes, Tuomi, 2022). Tuttavia, l'applicazione dell'AI alla scrittura è stata approcciata già da tempo come supporto alla valutazione – sotto la forma di *e-assessment* (Hockly, 2019) – o come interfaccia che fornisce feedback

per un apprendimento auto-regolato (Azevedo *et al.*, 2011), in continuità con quello che il *mastery learning* si proponeva di fare inizialmente. Diversi studiosi hanno provato a combinare l’insegnamento della scrittura con intelligenze artificiali differenti (a titolo esemplificativo: Duin, Pederson, 2024): in termini di feedback al compito di scrittura, come supporto ideativo o come arricchimento della scrittura (generazione di contenuto), o ancora come strumento di revisione del testo. La maggior parte degli studi si concentra sulla scrittura in ambito accademico (Akiba, Garte, 2024), ma si possono individuare anche ricerche sull’impiego della medesima nell’insegnamento della scrittura nella scuola secondaria (Wang, 2024; Woo *et al.*, 2024; Jen, Salam, 2024; Elstad, Eriksen, 2024). Vi è anche una copiosa produzione scientifica su come l’intelligenza artificiale impatti la didattica della scrittura L2 (Gayed *et al.*, 2022; Ibrahim, Kirkpatrick, 2024).

All’interno di questa eterogeneità di impieghi, alcuni software sono stati sviluppati ad hoc come supporto per la scrittura (Jen, Salam, 2024; Fang *et al.*, 2023). Questi sono elencati nella tabella 1, con le corrispondenti funzioni per i compiti di scrittura.

Tab. 1

Funzione dell’AI come supporto alla scrittura	Esempi di software
Revisione della forma	Grammarly, Languagetool, ProWritingAid, Turnitin...
Generazione di contenuto	ChatGPT, DeepSeek, Quillbot, Jasper, Writesonic
Editing e riscrittura	Quillbot, ChatGPT
Storytelling	Sudowrite, NovelAI
Migliorare la leggibilità	Hemingway Editor

L’introduzione di tali strumenti nella didattica della produzione scritta da parte dei docenti è ancora agli albori e scarsamente studiata, anche se i primi studi in merito mostrano diffidenza o scarsa comprensione dello strumento da parte degli insegnanti (Barrett, Pack, 2023). Inoltre, due studi, uno condotto con docenti tedeschi e svizzeri (Fleckenstein *et al.*, 2024) e uno con futuri insegnanti spagnoli (Navío-Inglés *et al.*, 2024) dimostrano la scarsa capacità dei docenti di identificare l’autore di un testo – ossia se scritto da un alunno o da un’AI generativa. Questo denota la difficoltà nell’interfacciarsi con tale tecnologia che, per sua natura, rimane quasi “in-

visibile” nel prodotto finale di scrittura. Uno studio precedente alla diffusione capillare dell’AI (Regan *et al.*, 2019) dimostra come i docenti meno a loro agio con la tecnologia rischino di non impiegare la prassi didattica: un esito prevedibile a cui si potrebbe ovviare con una maggior diffusione e formazione sui nuovi strumenti. Una mappatura delle sperimentazioni efficaci dell’AI generativa nella didattica (Bal, Öztürk, 2024) descrive un utilizzo diversificato in funzione dell’età degli scriventi: alla scuola primaria questa viene impiegata per migliorare la padronanza della scrittura, mentre nella scuola secondaria perlopiù per promuovere lo sviluppo del pensiero critico ed analitico.

Nel tentativo di contribuire a tale filone di studi con una sperimentazione in classe da cui poter prendere spunto e implementarne l’utilizzo delle tecnologie nella didattica, si illustra un’attività che integra la *text-to-image AI* all’interno dell’insegnamento della produzione scritta. Prima di approfondire l’impiego didattico dello strumento, si fa brevemente riferimento all’utilizzo delle immagini nella didattica della scrittura.

15.3. Immagini, *text-to-image AI* e didattica della scrittura

È possibile individuare numerosi contributi sull’utilità del disegno all’interno della didattica della scrittura, in particolar modo nella fase di prima alfabetizzazione, per arricchire il lessico e le descrizioni generate dagli allievi o a supporto della sequenzialità compositiva (Chicho, Zrary, 2022; Dyson, 1986, Andrzejczak *et al.*, 2005; George, 2002; Sanders, Albers, 2010).

In tempi più recenti, con la crescente diffusione del digitale a scuola, una rielaborazione della scrittura in chiave multimodale (Kress, 2003; Unsworth, 2006; Edwards-Groves, 2011) ha portato a nuove concezioni della scrittura, arricchita dalle immagini (e da altri medium), ossia allo sviluppo della *digital multimodal composition*, denominata come DMC (in italiano, composizione digitale multimodale). La DMC, per sua definizione, presenta il vantaggio di integrare diverse modalità comunicative: risulta dunque inclusiva per gli allievi stranieri o per coloro che presentano specifiche disabilità o difficoltà (Monty, 2015; Kahdka, 2018)

Sondando poi più specificatamente l’accostamento di *text-to-image AI* e didattica della scrittura, sono presenti in letteratura sperimentazioni come quella di Lin e colleghi (2025), i quali all’interno di una didattica per la DMC, ne hanno documentato l’utilizzo: essi hanno chiesto, in Cina, a studenti di scuola secondaria di scrivere delle poesie e successivamente di illustrarle per mezzo di immagini; queste sono state modificate più volte

tramite prompt con la finalità di illustrare nel più aderente modo possibile la poesia. I ricercatori ne deducono che questo utilizzo della *text-to-image AI* è stato funzionale allo sviluppo del senso critico degli studenti. Tan e colleghi (2025) hanno invece utilizzato la suddetta tecnologia negli Stati Uniti, con studenti del primo anno di università, per promuovere l'illustrazione di scritti degli studenti. L'obiettivo era di far emergere la loro voce – quindi le loro idee – in maniera più efficace rispetto ad illustrazioni di testi scritti dagli allievi per mezzo di immagini reperite su internet. In entrambi gli studi, data l'età degli studenti, questi ultimi si sono interfacciati direttamente con il software che forniva la tecnologia, procedendo per tentativi ed errori per raggiungere l'effetto desiderato, finalizzato ad illustrare i loro testi.

Negli esempi proposti, la *text-to-image AI* è stata utilizzata con il fine di relazionarsi perlopiù con l'immagine a scopo di illustrazione. In questo contributo si illustra, invece, un'attività didattica che ha avuto luogo in classe prima e seconda di scuola secondaria di primo grado, in cui studenti e docenti, insieme, si sono relazionati alla *text-to-image AI* come strumento di feedback per la scrittura dei suddetti studenti.

15.4. Attività didattica sperimentale con la *text-to-image AI*

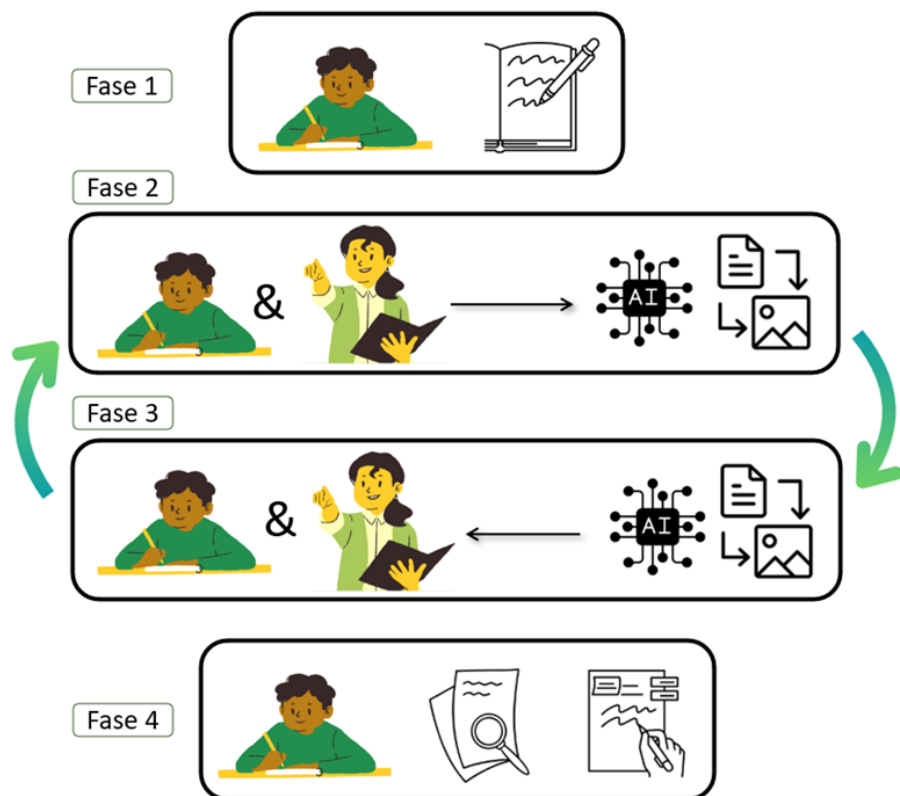
Nell'autunno del 2023, tre docenti di una scuola secondaria di primo grado della città metropolitana di Torino hanno partecipato ad un corso di formazione, nell'ambito di una formazione-ricerca, avente per fine lo sviluppo di competenze di progettazione, valutazione, motivazione alla scrittura ed integrazione del digitale all'interno della didattica della scrittura. In seguito hanno implementato le pratiche apprese durante il corso di formazione all'interno della loro didattica, pratiche che sono state documentate dalla ricercatrice coinvolta tramite un'osservazione-partecipante.

Le tre insegnanti hanno introdotto le nuove pratiche per l'insegnamento della scrittura nei mesi da febbraio a maggio del 2024 nelle loro classi (due prime e una seconda). Le attività sono state organizzate secondo un continuum coerente, secondo il quale in classe prima l'intervento si è focalizzato sul genere fantasy-fantastico, in classe seconda sul genere giallo. Nelle attività suddette, figurava proprio l'utilizzo della *text-to-image AI*, come feedback per la scrittura. La scelta della tecnologia è stata ponderata secondo le linee guida relative all'applicazione dell'AI in ambito educativo di Su e Yang (2023).

Quattro fasi consecutive (eccezion fatta per la seconda e la terza che potevano ripetersi in maniera ricorsiva, fino al pieno soddisfacimento del

risultato) sono state proposte all'interno della didattica in classe (vedasi figura 1):

Fig. 1 - Fasi di utilizzo text-to-image AI come feedback per i testi degli studenti, mediato dall'insegnante



1. Nella prima fase, gli studenti sono invitati, dalle rispettive docenti, a scrivere su carta, ad esempio sul quaderno, una parte del loro testo finale (che consta in una storia fantasy o gialla), per esempio: l'introduzione del loro personaggio nella storia, la descrizione dell'ambientazione in cui si sviluppa la trama, il momento di tensione massima della storia in cui avviene ad esempio uno scontro, un conflitto oppure si scopre un elemento importante, ecc.
2. Nella seconda fase, dopo che gli allievi hanno concluso il compito di scrittura assegnato, questi utilizzano, insieme all'insegnante (permet-

tendo così uno scaffolding dell'utilizzo dello strumento), l'intelligenza artificiale DALL-E 3 – interna a ChatGPT – trascrivendo sul dispositivo digitale della classe il breve testo scritto dallo studente. Fornendo tale input (anche detto prompt), la *text-to-image AI* produce un output sotto forma di immagine.

- 3 Nell'ottica di utilizzare l'immagine generata come feedback, l'allievo o l'allieva a cui appartiene il testo inserito come prompt può, guidato e supportato dall'insegnante, arricchire il proprio testo e aggiungere del contenuto (aggettivi, avverbi, frasi) che descriva meglio possibile l'immagine mentale che lo studente vuole comunicare al lettore. Come sopra indicato, la fase 2 e 3 sono ricorsive nei termini in cui l'immagine finale generata dallo studente deve essere in linea con quanto egli si prefigge di comunicare.
- 4) Nel momento in cui lo studente che ha prodotto il testo (insieme con la docente) è soddisfatto del risultato, allora egli può revisionare il proprio testo d'origine, arricchendo o cambiando quanto già scritto alla luce del feedback fornito dalla *text-to-image AI* e dall'insegnante insieme.

Le fasi 2 e 3 sono state proposte in classe ad uno studente per volta con il fine di riuscire a fornire la mediazione dell'insegnante per ciascuno studente, con un supporto personalizzato a leggere e comprendere il feedback contenuto nell'immagine generata dall'AI, così che gli studenti potessero prendere dimestichezza con la nuova tecnologia.

Aspetto particolarmente interessante è la fase 3 del processo sopra descritto, la quale consiste nell'aiutare lo studente a comprendere in maniera concreta (ossia con un ritorno visuale) quello che le sue parole suscitano nella mente del lettore quando scrive e a ripensare in chiave critica il proprio obiettivo comunicativo. A differenza dell'immagine mentale, infatti, l'immagine generata consente di dare riscontro immediato agli alunni di come potrebbe apparire l'immagine che il lettore costruisce nella propria mente mentre legge la loro storia. L'utilità della *text-to-image AI* è però legata al ruolo dell'adulto-mediatore, il quale non conosce l'intento comunicativo dello studente (ad esempio lo studente potrebbe voler inserire nella sua storia un personaggio con i capelli rossi e non bruni come sono stati raffigurati nell'output, poiché mancava l'aggettivo qualificativo per il colore di capelli) ma, in dialogo con quest'ultimo, l'adulto svolge un ruolo cruciale nell'educare all'utilizzo di tale strumento.

La trascrizione tale e quale di stralci di storia non è il prompt più adatto a generare una data immagine, eppure, per come è stato utilizzato in classe, la trascrizione è stata sufficiente a per poter svolgere questo lavoro:

la finalità non è infatti quella di generare la miglior immagine possibile, ma avvalersi della *text-to-image AI* per permettere allo studente di ricevere un riscontro sulla qualità e la ricchezza descrittiva adoperata. In caso di necessità, l'insegnante è intervenuta per adattare il contenuto in modo da mantenere la fedeltà al testo ma anche fornire un prompt chiaro.

Lo sviluppo del senso critico (Guilford, 1967; Anderson, Krathwohl, 2001; Ennis, 2018) delle studentesse e degli studenti viene così supportato, come anche la fluenza verbale – che diventa ricchezza lessicale se rafforzata dall'insegnante: il rischio che si corre è che, altrimenti, gli studenti aggiungano aggettivi ripetuti all'interno del testo, aumentando il numero di parole utilizzate, senza arricchire di contenuto il testo. Inoltre, questa attività è funzionale ad agire sul processo di revisione della scrittura (Hayes, Flower, 1980), nel corso del quale la *text-to-image AI* e la docente fungono da interlocutori per l'apprendimento, che si concretizza poi nella fase 4 dell'attività.

Per fornire qualche esempio pratico dell'applicazione della generazione di immagini all'interno della didattica della scrittura si fa riferimento alle due figure sottostanti (figure 2 e 3).

L'utilizzo della *text-to-image AI* ha sortito anche una riflessione critica nelle classi, poiché alcune immagini generate sono risultate imperfette (ad esempio, le dita delle mani delle persone raffigurate sono spesso un punto debole dell'AI, la quale produce persone con quattro o sei dita – o anche nell'esempio dell'immagine 3, la prima immagine generata non teneva conto del colore rosa del panciotto), e ciò ha ampliato lo sviluppo del senso critico non solo rispetto al contenuto generato per la scrittura, ma anche ai limiti dello strumento stesso.

Dopo aver realizzato l'attività sopra descritta con tutti i componenti della classe, gli studenti sono stati invitati a sperimentare la generazione di immagini in autonomia, senza imposizioni, dal momento che non tutti gli studenti avevano l'opportunità a casa di cimentarsi con tale tecnologia.

Fig. 2 - Impiego in classe seconda dell'AI DALL-E 3 di ChatGPT – * corrisponde allo stile che l'AI DALL-E 3 dà l'opportunità al suo fruitore di esprimere (fornendo degli esempi al di sopra del campo di scrittura del prompt – questi sono stati scelti dagli studenti secondo le personali preferenze)

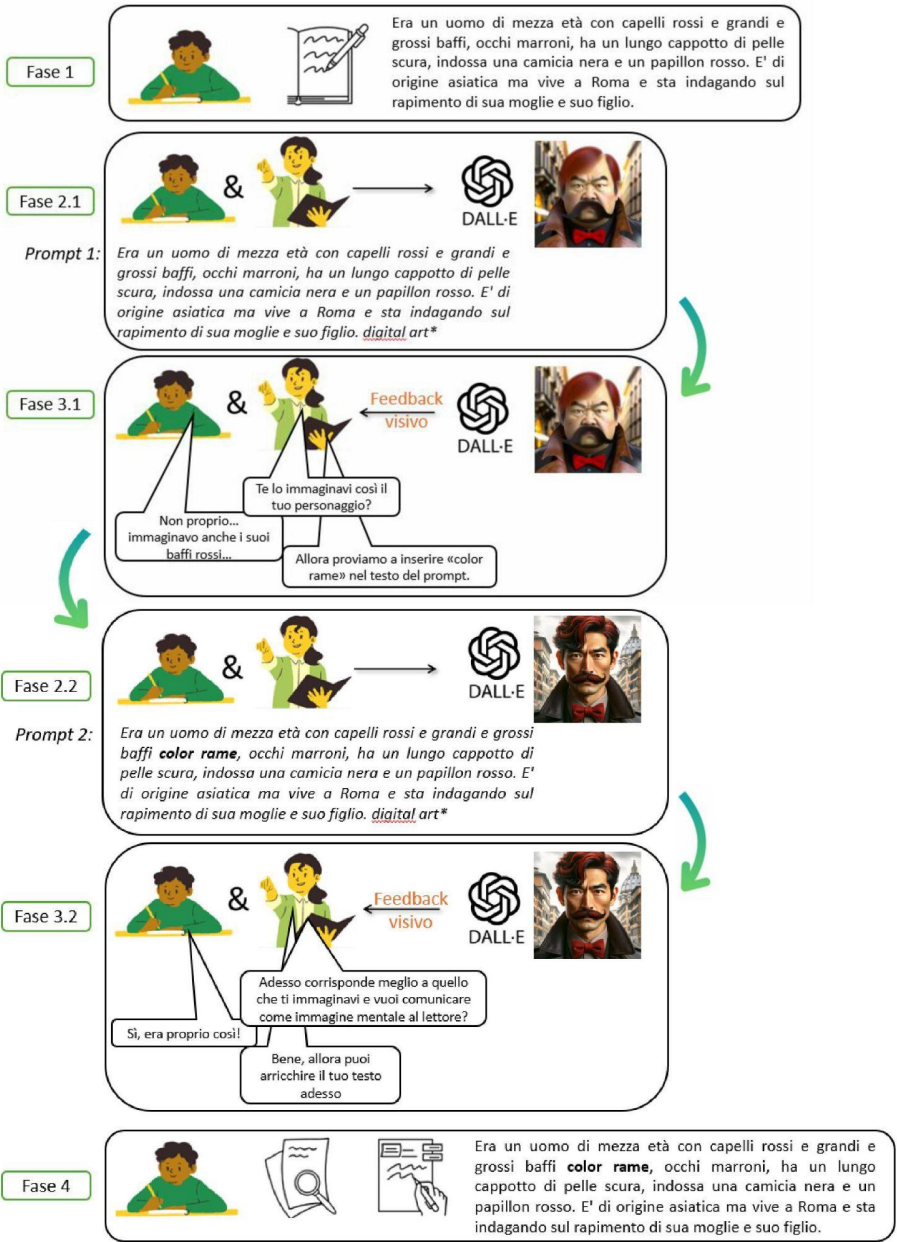
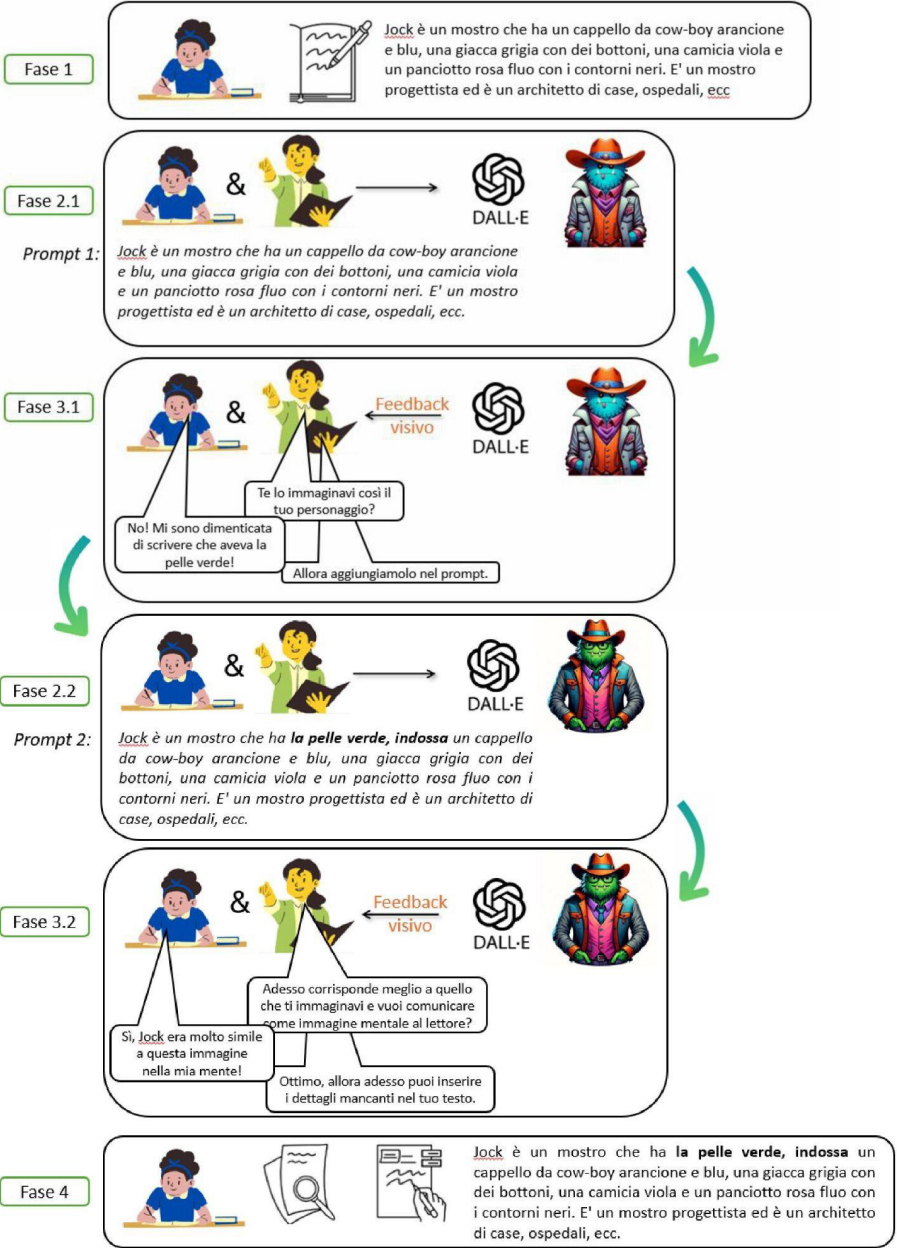


Fig. 3 - Impiego in classe prima dell'AI DALL-E 3 di ChatGPT – in tal caso lo stile è stato stabilito dall'AI indipendentemente dalla studentessa, che non ha espresso un parere in merito



15.5. Bilancio della proposta didattica

La suddetta attività presenta alcuni vantaggi per la didattica della scrittura, in primis la stimolazione, per mezzo di un'attività innovativa e ancora poco diffusa, della revisione e del senso critico degli studenti. L'uso della *text-to-image AI*, così come proposto in questo studio, offre il vantaggio di integrare la tecnologia come reale supporto alla didattica: consente di scrivere in modo più ricco ed efficace e, in linea con l'*infusion model* (Calonghi & Boncori, 2006; Trinchero, 2022), favorisce lo sviluppo di processi cognitivi superiori. Inoltre, l'attività in classe è da stimolo per la riflessione e "l'alfabetizzazione" (quella che in letteratura viene denominata *AI literacy*) delle tecnologie di generazione delle immagini. Inoltre, il supporto visivo può essere favorevole per stimolare diversi canali comunicativi e risultare maggiormente inclusivo nella didattica della scrittura. Questo permette ai docenti di impadronirsi della tecnologia per scopi didattici e non per adempiere ad una vuota richiesta di "digitalizzare" le attività.

Non sono (ancora) presenti esempi in letteratura che mostrino l'accostamento di *text-to-image AI* e didattica della scrittura così come è stato fatto nel presente studio. Lo studio sistematico dell'efficacia di questo utilizzo della *text-to-image AI* rispetto a metodi più tradizionali rimane da sondare: sono necessari ulteriori approfondimenti su campioni rappresentativi della popolazione per dichiararne l'efficacia diffusa e promuovere l'attività come *evidence-informed*. Un altro aspetto da tenere in conto è la quantità di tempo che richiede svolgere questa attività in classe, un allievo per volta: si potrebbero fare ulteriori approfondimenti sull'utilizzo con tutta la classe per i testi o brani di alcuni studenti e poi far manipolare agli studenti stessi in classe, su dispositivi forniti dalla scuola, la *text-to-image AI*, in una modalità laboratoriale in cui il docente può supportare individualmente gli studenti ove necessario. Un ulteriore elemento da mettere in risalto è l'applicabilità di questa tecnologia alle diverse tipologie testuali: potrebbe essere interessante comprendere come utilizzare rappresentazioni visive per testi argomentativi che fungano da feedback per la scrittura; tuttavia, è sicuramente un uso più complesso e che richiede forse un ripensamento della tecnologia più adatta allo scopo. Infine, l'utilizzo proficuo dell'AI è naturalmente soggetto all'esperienza e alla competenza d'uso della tecnologia da parte dei docenti che propongono tale attività: una buona comprensione di come funzionino i prompt e di come poter adattare, all'occorrenza, i testi degli studenti affinché l'AI sia di sostegno all'apprendimento è fondamentale.

Una recente ricerca supporta l'utilizzo che è stato effettuato nello studio in merito alla mediazione del feedback fornito dall'AI, il quale, da

solo, non risulta più efficace del feedback puramente umano sui prodotti degli studenti (Steiss *et al.*, 2024). Per implementare l'apprendimento degli studenti il feedback di rilettura fornito dall'insegnante, rispetto a quello iniziale fornito dalla *text-to-image AI*, è imprescindibile. Inoltre, la *text-to-image AI* presenta ancora numerosi punti ciechi e imperfetti (Ringvold *et al.*, 2024): tenerne conto è doveroso; nella scuola secondaria di primo grado, non è dunque consigliabile che il primo utilizzo dello strumento avvenga in autonomia da parte degli studenti.

15.6. Conclusione

Volendo ritornare all'insegnamento della scrittura a scuola oggi, si può affermare che, pur presentando dei limiti e piste di sviluppo, l'attività illustrata potrebbe contribuire ad un diverso approccio alla didattica: in primo luogo permette l'utilizzo e la familiarizzazione di una data tecnologia in ambito di insegnamento linguistico, fornendo degli esempi d'uso dell'AI che vanno al di là delle materie STEM; in secondo luogo si tratta anche di uno strumento che è funzionale allo sviluppo della revisione, aspetto trascurato, secondo le prassi riferite dai docenti.

Implementare la formazione iniziale e in servizio dei docenti, fornendo esempi di applicazione dell'AI nell'ambito della didattica della scrittura potrebbe per giunta andare incontro al bisogno riferito dai docenti in merito alla formazione sull'argomento. Si precisa che una buona conoscenza e panoramica dei *bias* e dell'allenamento fornito all'AI è fondamentale per un utilizzo consapevole di tale tecnologia in classe. Una panoramica dei bisogni formativi di futuri insegnanti in Germania (Hesse, Helm, 2024) sulla relazione tra AI e scrittura può essere funzionale per una riflessione critica sulla didattica della scrittura, ma una indagine nazionale in merito che tocchi futuri insegnanti e insegnanti in servizio sarebbe auspicabile.

L'impatto demotivante delle *text-to-text AI* sulla creatività e la stereotipizzazione dei testi degli alunni (Habib *et al.*, 2023) è un aspetto da tenere in conto quando e se si decide di adottarle in classe in coerenza con obiettivi didattico-educativi (Su, Yang, 2023). Sarebbe interessante studiare gli effetti della *text-to-image AI* sulla creatività nello scritto e sulla motivazione a scrivere degli allievi. Per concludere, Stornaiuolo e colleghi (2023) forniscono una riflessione critica sulle piattaforme di supporto alla pratica di insegnamento della scrittura in classe, aspetto su cui, è imprescindibile porsi interrogativi sostanziali affinché la didattica della produzione scritta e l'utilizzo di software possano contribuire ad essere un connubio solido e non distruttivo delle abilità degli allievi nella produzione scritta.

Bibliografia

- Akiba, D., & Garte, R. (2024). Leveraging AI Tools in University Writing Instruction: Enhancing Student Success While Upholding Academic Integrity. *Journal of Interactive Learning Research*, 35(4), 467-480. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved January 31, 2025 from www.learntechlib.org/primary/p/225208/.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. et al. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- Andrzejczak, N., Trainin, G., & Poldberg, M. (2005). From Image to Text: Using Images in the Writing Process. *International Journal of Education & the Arts*, 6(12), 1-17.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Moos, D. C., Greene, J. A., & Winters, F. I. (2011). Adaptive content and process scaffolding: A key to facilitating students' self-regulated learning with hypermedia. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 106.
- Bal, M., & Öztürk, E. (2025). The potential of deep learning in improving K-12 students' writing skills: A systematic review. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4120>
- Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to AI: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 59. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
- Boscolo, P., & Zuin, E. (2015). *Come scrivono gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Calonghi, L., & Boncori, L. (2006). *Guida per la correzione dei temi*. In *Guida per la correzione dei temi* (Vol. 92). Roma: LAS.
- Chicho, K. Z. H., & Zrary, M. O. H. (2022). Using Visual Media for Improving Writing Skills. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(4), 23-31. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i4.55>
- Cortiana, P. (2017). Support writing through new technologies. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 153-164. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2171>.
- Duin, A. H., & Pedersen, I. (2021). *Writing futures: Collaborative, algorithmic, autonomous*. Charn, Switzerland: Springer.
- Dyson, A. H. (1986). Transitions and Tensions: Interrelationship between the Drawing, Talking and Dictating of Young Children. *Research in the Teaching of English*, 20(4), 379-409.
- Edwards-Groves, C. J. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and education*, 25(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.523468>
- Elstad, E., & Eriksen, H. (2024). High School Teachers' Adoption of Generative AI: Antecedents of Instructional AI Utility in the Early Stages of School-Specific Chatbot Implementation. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.5736>

- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37, 165-184.
- Fang, X., Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., & Chu, S. K. W. (2023). A systematic review of artificial intelligence technologies used for story writing. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14361-14397. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11741-5>
- Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T., Keller, S. D., Köller, O., & Möller, J. (2024). Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100209. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100209>
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>
- George, D. (2002). From analysis to design: Visual communication in the teaching of writing. *College Composition & Communication*, 54(1), 11-39.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill.
- Habib, S., Vogel, T., Anli, X., & Thorne, E. (2024). How does generative artificial intelligence impact student creativity? *Journal of Creativity*, 34(1), 100072. <https://doi.org/10.1016/j.jyoc.2023.100072>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S., (1980). Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W., & Steinberg, E. (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hesse, F., & Helm, G. (2024). Writing with AI in and beyond teacher education: Exploring subjective training needs of student teachers across five subjects. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/021532974.2024.2431747>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Ibrahim, K., & Kirkpatrick, R. (2024). Potentials and implications of ChatGPT for ESL writing instruction. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 394-409. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7820>
- Jen, S. L., & Salam, A. R. H. (2024). A Systematic Review on The Use of Artificial Intelligence in Writing. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1).
- Khadka, S. (2018). A broad-based multiliteracies theory and praxis for a diverse writing classroom. *Computers and Composition*, 47, 93-110. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2017.12.002>
- Kress, C. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lin, C. H., Zhou, K., Li, L., & Sun, L. (2025). Integrating generative AI into digital multimodal composition: A study of multicultural second-language classrooms. *Computers and Composition*, 75, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102895>

- Monty, R. W. (2015). Everyday borders of transnational students: Composing place and space with mobile technology, social media, and multimodality. *Computers and Composition*, 38, 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.09.013>
- Navío-Inglés, M., Tirado-Olivares, S., del Olmo-Muñoz, J., & Guzmán Mora, J. (2024). Assessing AI and Human Writing Skills: A Comparative Analysis of Pre-Service Teachers' Perceptions. *Computers in the Schools*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2435306>
- Ng, D. T. K., Lee, M., Tan, R. J. Y., Hu, X., Downie, J. S., & Chu, S. K. W. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies*, 28(7), 8445-8501. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11491-w>
- Regan, K., Evmenova, A. S., Sacco, D., Schwartz, J., Chirinos, D. S., & Hughes, M. D. (2019). Teacher perceptions of integrating technology in writing. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1561507>
- Ringvold, T. A., Strand, I., Haakonsen, P., & Strand, K. S. (2024). The AI generative text-to-image creative learning process: An art and design educational perspective. *Design and Technology Education: An International Journal*, 29(2), 359-379. Retrieved from <https://openjournals.ljmu.ac.uk/DesignTechnologyEducation/article/view/2433>.
- Rossi, L. (2019). *Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere*. Palermo M., Salvatore E., pp. 59-70.
- Sanders, J., & Albers, P. (2010). Multimodal literacies: An introduction. *Literacies, the arts, and multimodality*, 1-26.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., ... & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
- Stornaiuolo, A., Higgs, J., Nichols, T. P., Leblanc, R. J., & de Roock, R. S. (2023). The platformization of writing instruction: considering educational equity in new learning ecologies. *Review of Research in Education*, 47(1), 311-359. <https://doi.org/10.3102/0091732X241227431>
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355-366. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>
- Tan, X., Xu, W., & Wang, C. (2025). Purposeful remixing with generative AI: Constructing designer voice in multimodal composing. *Computers and Composition*, 75, 102893. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102893>
- Teruggi, L. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Trinchero, R. (2022). Metodo, atteggiamento, consapevolezza. Per una didattica orientata allo sviluppo dell'intelligenza. In: *Percorsi di ricerca didattica e docimologica: studi in onore di Cristina Coggi* (pp. 17-41). FrancoAngeli.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.

- Veiga Simão, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B. *et al.* (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: an exploratory study. *Read Writ*, 29, 955-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8>
- Wang, D. (2024). Teacher- Versus AI-Generated (Poe Application) Corrective Feedback and Language Learners' Writing Anxiety, Complexity, Fluency, and Accuracy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 37-56. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7646>
- Woo, D. J., Guo, K., & Salas-Pilco, S. Z. (2024). Writing creative stories with AI: learning designs for secondary school students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2384884>

Percorsi di ricerca

diretta da R. Grimaldi - Dipartimento di Scienze dell'educazione e della
formazione, Università degli Studi Torino

Ultimi volumi pubblicati:

SIMONA AMEGLIO, STEFANO COLOMBI, MARIA ADELAIDE GALLINA, RENATO GRIMALDI (a cura di), *Welfare generativo e innovazione sociale*. Approcci teorici e buone pratiche.

DAVIDE PORPORATO, *Miti, riti, cibi della montagna occitana*.

DANIELA MACCARIO (a cura di), *ESST: nuove traiettorie educative*. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio (disponibile anche in e-book).

MARIA ADELAIDE GALLINA, SIMONA AMEGLIO (a cura di), *Persone, processi e contesti inclusivi*. Il Centro Diurno del CISA Asti Sud come spazio di conquista umana e sociale (disponibile anche in e-book).

MARIA ADELAIDE GALLINA (a cura di), *Dal bullismo al cyberbullismo*. Strategie socio-educative.

MARIA ADELAIDE GALLINA, *L'illusione in una sostanza*. Storie di vita e rappresentazioni di dipendenza.

DAMIANO FELINI, ROBERTO TRINCHERO (a cura di), *Progettare la media education*. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi.

ROBERTO TRINCHERO, *Costruire, valutare, certificare competenze*. Proposte di attività per la scuola (disponibile anche in e-book).

ROBERTO TRINCHERO (a cura di), *Gli scacchi, un gioco per crescere*. Sei anni di sperimentazione nella scuola primaria (disponibile anche in e-book).

LORENZO DENICOLAI, GIACOMO NENCIONI (a cura di), *Racconti paralleli*. La (de)legittimazione della scienza tra media, tecnologia e immaginario.

CARLO CAPELLO, *Antropologia della persona*. Un'esplorazione.

CRISTINA COGGI, ROSA BELLACICCO (a cura di), *Per l'inclusione*. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali (disponibile anche in e-book).

RENATO GRIMALDI (a cura di), *Metodi formali e risorse della Rete*. Manuale di ricerca empirica.

ANDREA OSTI (a cura di), *Sguardi connessi*. Prospettive sull'immagine e il mondo digitale (disponibile anche in e-book).

FLAVIO BORASO, RENATO GRIMALDI, STEFANO COLOMBI, MARIA ADELAIDE GALLINA (a cura di), *In azione contro il Covid*. Storie di cura e di resilienza (disponibile anche in e-book).

EMANUELA GUARCELLO, *Scuola, carattere e skills*. Dal gusto al giudizio.

ERMINIA ARDISSINO, CRISTINA COGGI, MARISA PAVONE (a cura di), *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia*. Contributi per la formazione dei docenti (disponibile anche in e-book).

LORENZO DENICOLAI, *Mediantropi*. Introduzione alla quotidianità dell'uomo tecnologico.

VALERIA PANDOLFINI, *Il sociologo e l'algoritmo*. L'analisi dei dati testuali al tempo di Internet.

LAURA BONATO, *Antropologia della festa*. Vecchie logiche per nuove performance.

SIMONA TIROCCHI, *Sociologie della Media education*. Giovani e media al tempo dei nativi digitali.

MARIA ADELAIDE GALLINA, VALENTINA ROSSO, *Oltre la pandemia*. Progetti e risorse per l'inclusione scolastica e sociale (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRO DE CESARIS (a cura di), *Vite digitali*. Essere umani nella società del XXI secolo (disponibile anche in e-book).

FEDERICO ZAMENGO (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità*. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio (disponibile anche in e-book).

SIMONA GOZZO, *Le condizioni della coesione*. Micro-macro links per un processo da governare.

CRISTINA COGGI (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università*. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti (disponibile anche in e-book).

LIA ZOLA (a cura di), *Ambientare*. Idee, saperi, pratiche.

RENATO GRIMALDI, *Comunità di collina: un sistema di sistemi* (disponibile anche in e-book).

Open Access

Open Access - diretta da R. Grimaldi - Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione, Università degli Studi Torino

SIMONA GOZZO (a cura di), *Le sfide della sostenibilità sociale*.

MASSIMO ANGELO ZANETTI, ANDREA PARMA, *Scienza, tecnologia e società*. L'indagine PRISMA sugli insegnamenti valdostani.

CRISTINA COGGI (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione*. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI.

ROSA BELLACICCO, SILVIA DELL'ANNA, ESTER MICALIZZI, TANIA PARISI, *Nulla su di noi senza di noi*. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia.

Open Access Green

diretta da R. Grimaldi - Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione, Università degli Studi Torino

RENATO GRIMALDI, *Ex-voto d'Italia*. Strategie di comportamento sociale, per grazia ricevuta. Nuova edizione aggiornata.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835191834

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,
arte, 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

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835191834

Scrivere non è un dono innato, ma una competenza che si acquisisce per gradi, grazie a un lavoro educativo costante. Ciò vale per ogni forma di scrittura, dalla più privata a quella funzionale a contesti pubblici. Da quella fatta solo di parole a quella che combina sapientemente alfabeto, immagini e suoni.

In questo volume racconteremo alcuni percorsi di educazione alla scrittura, come esempi possibili di un lavoro prezioso e necessario.

Ci rivolgiamo a docenti e formatori, a chiunque creda che la scrittura si può insegnare a scuola e fuori. Le pagine di questo volume contengono il racconto di tante esperienze di scuola dei vari ordini e gradi e sono l'occasione per affrontare il tema della scrittura, definendo la sua funzione formativa e didattica.

Le classi di cui si parla, o i gruppi di piccoli studenti, hanno affrontato la produzione di testualità di forme diverse, attraversando fasi di lavoro e riflettendo sulla pratica. Si sono avvicinati alla scrittura in maniera spontanea, ne hanno acquisito poi alcune regole, hanno riflettuto sul valore comunicativo di quello che andavano scrivendo e si sono interrogati, infine, sul senso stesso dei loro testi, imparando così a riflettere su quelli di altri. Si sono confrontati con la difficoltà di narrare e hanno imparato a collaborare con i compagni in scritture di gruppo. Hanno capito che scrivere, oggi, significa non solo utilizzare le parole, ma anche saperle combinare a regola d'arte con le immagini e i suoni. Il loro lavoro si è intrecciato con le riflessioni condotte dai docenti, in una ricerca che ci ha confermato il valore fondante della scrittura come indicato da psicologi e linguisti.

Gli autori di questo volume sono gli studenti e i docenti delle classi coinvolte con i ricercatori che li hanno accompagnati nel loro lavoro. I curatori sono **Alessandra Anichini**, ricercatrice Indire, che da anni si occupa di nuove forme di testualità e di didattica e **Alberto Parola**, docente di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Torino, esperto di Educazione ai media.