



# Graphos

**Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura**

*An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing*

1/2025

## *Editors in chief*

Cinzia Angelini (Università Roma Tre)

Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo)

## *Editorial Board*

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

## *International Scientific Board*

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

# Graphos

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

1/2025



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

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

*Direttore responsabile*

Roberto Travaglini

*Six-monthly journal / Periodico semestrale*

*Subscription / Abbonamento*

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

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

Subscription fee payable via Bank transfer to

Edizioni ETS

Banca C.R. Firenze, Sede centrale, Corso Italia 2, Pisa

IBAN IT 21 U 03069 14010 100000001781

BIC/SWIFT BCITITMM

Reason: subscription "Graphos"

info@edizioniets.com – www.edizioniets.com

© Copyright 2025

Edizioni ETS

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

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

*Distribuzione*

Messaggerie Libri SPA

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

*Promozione*

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884677318-0

ISSN 2785-6690

# Indice

Cinzia Angelini, Roberto Travaglini  
Editoriale 7

## Saggi

Mirca Montanari  
L'importanza dell'espressione grafica infantile  
nella promozione dell'educazione inclusiva  
*The importance of children's graphic expression in promoting  
inclusive education* 11

Marco Paglialonga, Cristiana Simonetti  
Scrittura, narrazione e cura educativa: le *Medical Humanities* nell'era digitale  
*Writing, Narrative, and Educational Care:  
Medical Humanities in the Digital Age* 23

Daniela Pasqualetto, Letizia Pistone, Laura Andolina,  
Giulia Campanella, Alessandra Lo Piccolo  
Nuove frontiere per la didattica della scrittura inclusiva:  
tra tecnologie digitali e natura  
*New frontiers for the teaching of inclusive writing:  
between digital technologies and nature* 41

Elisabetta Lucia De Marco, Delio De Martino, Anna Dipace, Teresa Savoia  
Nuovi modelli di produzione scritta:  
il *Project Work* dell'Università Telematica Pegaso  
*New models of academic writing: the Project Work of Pegaso University* 53

Caterina Benelli, Ludovica Brogna  
Scrivere il pensare. Sul valore formativo e trasformativo delle pratiche narrative  
*Writing what we think.*  
*On the formative and transformative value of narrative practices* 67

*Daniele Nicoletta*

Le frontiere del linguaggio tra tradizione e innovazione:  
le prospettive comunicative ed educative delle *emoji*  
*The boundaries of language between tradition and innovation:*  
*The communicative and pedagogical perspectives of emojis*

81

*Pamela Fermani*

Le abilità di Scrittura efficace e la Grafoterapia per una Pedagogia  
del gesto grafico. La genesi dell'organizzazione neuromotoria  
tra disgrafia ed *eloquentia* nella funzione sensoriale  
ed emotigena della scrittura  
*Effective Writing and Writing Therapy through the pedagogy of graphic gesture.*  
*The development of neuromotor organization between*  
*Dysgraphia and Eloquence*

93

### Studi e ricerche

*Angela Piu, Cinzia Angelini*

Summarizing through the lens of cognitive load theory.  
Implications for education and teaching methods

111

*Viviana Vinci, Carmela Paladino, Pierangelo Berardi*

Scrittura e narrazione digitale nella formazione docente:  
evoluzione e impatti  
*Digital Writing and Storytelling in Teacher Education:*  
*evolution and impacts*

127

*Cristina Coccimiglio, Raimonda Maria Morani*

Laboratori di scrittura creativa a scuola. Suggestioni operative  
da una ricerca INDIRE  
*Creative writing workshops at school. Operational suggestions*  
*from an INDIRE study*

143

*Paola Cortiana*

Scrivere di libri: dalle recensioni tradizionali ai libri dei *booktoker*  
*Writing of books: From traditional reviews to booktokers' videos*

159

Quando si pensa alla scrittura, si è soliti considerarla nella sua veste più tradizionale, ossia una forma di espressione che privilegia l'uso di superfici cartacee e di strumenti scrittori come le penne a inchiostro. Tuttavia, i nuovi linguaggi digitali hanno introdotto forme di comunicazione e interazione che hanno comportato un ampliamento del concetto di scrittura convenzionalmente inteso. Uno dei primi effetti è stata la democratizzazione della scrittura: accedendo alla rete, oggi tutti possono *postare* pensieri, opinioni, riflessioni, storie personali. Questa accessibilità ha dato vita a una varietà di voci e stili di scrittura, a forme di espressione alternative e a nuove aperture in un settore che prima era limitato alla *élite* che scriveva di professione.

Inoltre, per effetto dei nuovi strumenti nascono nuovi stili di comunicazione: linguaggi visivi e multimediali integrano il testo scritto con immagini, video e suoni, offrendo esperienze narrative più ricche e coinvolgenti, e permettendo ai creatori di esprimere idee complesse in modi innovativi.

Il tema relativo ai linguaggi sintetici, molto abbreviati, usati nelle comunicazioni veloci dei *social network* con sempre maggiore frequenza e soprattutto dalle nuove generazioni, appare un elemento significativo nell'osservare il mutare del linguaggio sociale: si apre uno scenario caratterizzato da nuovi codici comunicativi, fatti di *emoji*, acronimi e abbreviazioni, che condizionano notevolmente lo scrivere e il modo di impostare le quotidiane relazioni interpersonali. Gli interventi del presente numero di *Graphos* si chiedono se queste nuove forme linguistiche siano di fatto un'evoluzione del linguaggio scritto o se invece possano considerarsi una criticità su cui, anche pedagogicamente, debba farsi un'attenta opera di riflessione.

Le sfide non mancano: di fronte alla proliferazione di informazioni e alla sovrabbondanza di fonti online, si pone la questione di come imparare e insegnare a discernere tra contenuti affidabili e disinformazione. In sostanza, se è vero che la scrittura si sta arricchendo di nuove forme e strumenti che la rendono sempre più flessibile e fruibile, è anche fondamentale mantenere un equilibrio, riconoscendo il valore della scrittura tradizionale e della comunicazione profonda. Gli autori qui intendono, pertanto, interrogarsi sulle nuove forme di scrittura con contributi che riflettono su questo delicato equilibrio e che raccontano esperienze di ricerca sull'uso innovativo e costruttivo dei molteplici linguaggi scrittori.

Cinzia Angelini e Roberto Travaglini



# Saggi



# L'importanza dell'espressione grafica infantile nella promozione dell'educazione inclusiva

Mirca Montanari\*

*Riassunto:* Il contributo, di natura teorica, esplora la profonda valenza dei significati del linguaggio grafomotorio infantile, quale peculiare e prezioso strumento di potenziamento dell'*inclusive education*. La proposta di una didattica ludico-creativa nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, contaminata positivamente dalla ricca pluralità delle esperienze grafiche che accompagnano il percorso di crescita del bambino, può ridurre le barriere e le difficoltà cognitive, motorie e affettive, sostenendo la creatività, la concreta partecipazione e la reale valorizzazione della vasta gamma di differenze e diversità dei funzionamenti umani. L'importanza del linguaggio grafico infantile, di natura genuinamente espressivo-conoscitiva, rispecchia la singolarità "dell'arte" di ogni bambino contribuendo alla costruzione di una narrazione identitaria e alla promozione di un progetto di vita autonomo e unico, in prospettiva inclusiva.

*Parole chiave:* linguaggio grafico infantile, educazione inclusiva, differenze e diversità, narrazione, progetto di vita.

*English title:* The importance of children's graphic expression in promoting inclusive education

*Abstract:* The contribution, of a theoretical nature, explores the profound significance of the meanings of children's graphomotor language as a unique and valuable tool for enhancing *inclusive education*. The proposal for a playful-creative teaching approach in both preschool and primary school, positively influenced by the rich plurality of graphic experiences that accompany the child's growth, can reduce barriers and cognitive, motor, and emotional difficulties, supporting creativity, active participation, and the real appreciation of the wide range of human functional differences and diversities. The importance of children's graphic language, inherently expressive and cognitive in nature, reflects the uniqueness of each child's "art," contributing to the construction of an identity narrative and the promotion of an autonomous and unique life project, from an inclusive perspective.

*Keywords:* child graphic language, inclusive education, differences and diversity, storytelling, life project.

## 1 L'educazione inclusiva come *condicio sine qua non* per un mondo più giusto

Tra le sfide emergenti che la scuola di oggi è chiamata ad affrontare, quella dell'*inclusive education* appare assolutamente rilevante e ineludibile. La realizzazione di un'autentica educazione sostenibile è fortemente prioritaria all'interno dell'ipercomplessità dei contesti formativi dove emergono la profonda eterogeneità delle classi, la pluralità degli stili di apprendimento e di funzionamento, il malessere e lo stress di alunni, docenti e famiglie. Di fronte alle sempre più in-

\* Link Campus University. Email: m.montanari@unilink.it

calzanti e inedite problematiche di natura sociale, culturale, economica, politica, ambientale, religiosa, tecnologica che assorbono e contaminano, in modo non sempre positivo, il mondo dell'istituzione scolastica (Fabbri, 2022), appare persino il rischio che si conclami la fobia verso di essa (De Masi, 2020). La complessità delle sfide che l'istituzione scolastica deve affrontare nei micro e macrocontesti di vita risulta in effetti oggi, rispetto al passato, particolarmente stringente e densa di incognite, tale da far pensare a ricorrere a un antidoto naturale per preservare la sua principale *mission*, ovvero la formazione integrale e integrata della persona. È, quindi, da scongiurare l'ipotesi di "sparare sulla scuola" come testimoniano alcuni autori (Fregonara e Riva, 2023), nonostante la messa in discussione, anche ipercritica, del suo ruolo tradizionale.

Gli inarrestabili e accelerati processi del presente stanno delineando scenari futuri connotati da indeterminatezza, da incertezza ancora più radicata rispetto al passato e innervati dalle riflessioni circa l'eventualità di mutazioni umane irreversibili indotte dall'Intelligenza Artificiale (Dehaene, 2020). In tal senso le istituzioni scolastiche sono chiamate a riflettere, in maniera abbastanza performante, su come preparare al meglio gli alunni per affrontare un mondo che cambia a velocità eccessiva, profondamente segnato da trasformazioni radicali causate dalle molteplici forme assunte dalla tecnologia, di cui l'IA generativa è l'espressione più efficace ed impattante.

Da qui emerge, in modo palese, il bisogno di una rinnovata coscienza educativa che riesca ad affrontare la velocità smisurata e stravolgente dei cambiamenti all'interno dei fenomeni socioculturali, tenendo conto della forte interconnessione tra educazione, società e tecnologia. In tale frangente, la scuola è chiamata a sviluppare un modello educativo flessibile, capace di affrontare e/o comprendere le sfide emergenti, favorire la resilienza e preparare le nuove generazioni a un futuro che non può essere previsto con certezza né compiutamente immaginato nei suoi molteplici e, a volte, insondabili aspetti. L'impegno attento e sensibile di cui la scuola si fa carico tende a seguire la logica processuale dell'approccio inclusivo, a favorire la creazione di ambienti di apprendimento flessibili in grado di accogliere e promuovere la realizzazione di un progetto di vita autonomo che promuova l'autodeterminazione e l'essere agenti causali della propria vita (Cottini, 2021) e di una cittadinanza attiva nei confronti dell'intera gradazione delle differenze e diversità, rappresentate dalla vasta pluralità degli alunni. L'inclusione, dunque, come afferma giustamente Dovigo (2008),

non è semplicemente «fare posto» alle differenze -in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità- ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico (p. 17).

Così come sostenuto nella *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994), l'adozione del modello dell'*inclusive education* (UNESCO, 2017; 2020a; 2020b) richiede

necessariamente una filosofia pedagogica centrata sul singolo alunno, capace di accogliere e interpretare i bisogni, speciali e non, di ciascuno. L'educazione inclusiva non si esaurisce nella realizzazione di un sistema improntato alla filosofia dell'accudimento e dell'assistenzialismo nei confronti della vulnerabilità e della fragilità degli alunni, ma nella modifica, nel ripensamento e nella trasformazione strutturale dei contesti istituzionali, al fine di generare le medesime opportunità evolutive nei confronti di tutti e, in particolare, di chi vive in condizioni di difficoltà e di disagio allo scopo di non trasformarle in limitazioni e restrizioni alla partecipazione scolastica e sociale. Viene, perciò, richiesto un incisivo e rinnovato cambiamento a supporto delle differenze nel funzionamento delle persone animate da abilità, capacità e problematiche congiunte che evidenziano il grado di attività e di partecipazione alla vita culturale e sociale. La scuola inclusiva, tramite azioni didattiche *for all*, si prefigge di ridurre i percorsi e le condizioni esistenziali fragili, invisibili, violate, negate, per potenziare relazioni di scambio, aiuto, collaborazione e reciprocità solidale e per valorizzare oggettivamente la ricchezza delle differenze.

Alla realizzazione di percorsi apprenditivi integrati, orientati alla piena partecipazione e alla concreta appartenenza di tutti e di ciascuno ai poliformi contesti educativi, contribuiscono preziosi canali comunicativo-espressivi, tra i quali assume particolare significato quello grafico. In tale prospettiva, lo strumento inclusivo del linguaggio grafomotorio, come attività ludica preferita e condivisa dai bambini perché semplice e ricca di stimoli espressivo-creativi, è diretto a forgiare il saper fare, il saper pensare, il saper dire e il saper sentire (Bruner, 1992), a partire dai primi anni di vita.

Ed è proprio l'istanza educativa inclusiva dell'attività grafica infantile ad essere oggetto del presente contributo diretto a sostenere la semplicità, la genuinità, la vivacità e la creatività delle differenti vocazioni espressive, a testimonianza dell'originale sguardo artistico di ogni bambino sul mondo, frutto di un suggestivo caleidoscopio di tratti, forme, figure, immagini, colori e movimento.

## ② La profondità e la complessità del linguaggio grafico infantile

Di fronte alla realtà storica attuale, particolarmente ipercomplessa, velocizzata, digitalizzata, contraddittoria, conflittuale e irrimediabilmente dominata dalla legge dell'utile, è fondamentale salvaguardare la preziosa sensibilità dei bambini e il loro vivace impegno verso la creazione e l'espressività della loro "arte" (Donsi e Parrello, 2005). Oggi più che mai l'infanzia è particolarmente soggetta ad allarmanti esplosioni di disagio, di smarrimento e di vulnerabilità post-pandemica di cui le regressioni affettive, le lentezze cognitive, i blocchi percettivi, le difficoltà sociali (Presidio primaverile per una Scuola a scuola, 2023) sono un tipico esempio. Le esperienze grafiche infantili, nel rappresentare un indispensabile moltiplicatore di conoscenze, si traducono in mezzo privilegiato per interrogarsi e comprendere le percezioni senso-motorie, per costruire azioni nell'affrontare dubbi

e risolvere incertezze e, nello stesso tempo, per esplorare e conoscere l'ambiente agendo su di esso in maniera creativa.

La raffinatezza estetica e il talento spontaneo infantile nel dare forma, con intensità ed efficacia a simboli, a elementi della realtà e a derivati emotivi, scaturiscono da un singolare processo di creazione artistica e di elaborazione immaginativa al quale ogni bambino si ispira, connettendosi all'unicità degli stili di funzionamento e alle peculiarità biografiche (Oliverio Ferraris, 2012). La pluridimensionalità del linguaggio grafico infantile, indice della vita emotiva e della personalità di ogni bambino, rappresenta un fertile strumento di esplorazione, conoscenza e comprensione della storia e dell'universo narrativo dell'autore attraverso quella speciale combinazione di segni grafici che lo individuano, rispecchiando fedelmente la sua indole e le sue potenzialità.

La gravidanza di tale linguaggio umano, definibile e individuabile tramite l'espressione grafico-simbolica, risulta supportata da una tradizione di studi molto accreditata che ha prodotto, nel secolo scorso, opere di autori fondamentali come C. Ricci, A. Stern, H. Luquet, V. Lowenfeld, W.L. Brittain e R. Kellogg (Longobardi *et al.*, 2012) che hanno dato un notevole impulso alla ricerca e alla riflessione in merito all'identità del disegno infantile, sia in prospettiva evolutiva sia in quella artistica.

L'evoluzione naturale dallo scarabocchio verso raffigurazioni più complesse come il disegno e successivamente la scrittura (Monti *et al.*, 2008), seguendo il continuum del dinamismo grafico, si configura come un costrutto-guida per educatori, docenti, e adulti in generale, in grado di offrire significativi elementi osservativi e interpretativi, di ordine psico-pedagogico, da tenere in assoluta considerazione anche nella prospettiva della prevenzione delle problematiche e delle difficoltà durante le delicate fasi dello sviluppo della persona (McLeod e Giardiello, 2019).

In sostanza, il percorso evolutivo che va dallo scarabocchio alla scrittura rappresenta un considerevole indicatore delle tappe di crescita psicologica, cognitiva, motoria ed emotiva del bambino arricchita, appunto, dal consolidamento e dal raffinamento graduale di competenze grafomotorie ed espressive, in senso lato. Tale progressione risulta un efficace e utile strumento per osservare e interpretare lo sviluppo di ogni bambino, per individuare e, quindi, prevenire potenziali problematiche, in modo da fornirgli il necessario e opportuno supporto educativo. Pertanto, l'osservazione attenta e circostanziata del *continuum* del linguaggio grafomotorio rappresenta un prerequisito e una risorsa fondamentale per un corretto e personalizzato intervento educativo e per la promozione del benessere della persona, che inizia sin dalla prima infanzia.

Si tratta, in particolare, di porre estrema e raffinata attenzione ai profondi significati delle impronte e degli impulsi grafici infantili e di promuovere l'osservazione critica delle prospettive spaziali e delle sequenze narrative. Entra in campo anche la lettura della simbologia espressivo-motoria composta da linee, cerchi, angoli, macchie, segni indistinti e/o strutturati, geometrie irregolari, qualità del tratto, della pressione e del ritmo, uso immaginifico del colore, gestione dell'alfabeto emotivo-

affettivo, percezioni e proiezioni inconsce, istintive dello spazio grafico, secondo la differente modularità che ogni bambino manifesta.

Il grafismo in età evolutiva richiama l'importanza di cogliere le tendenze comunicative e temperamentali del bambino, per poter adottare una linea educativa congrua all'individuazione delle sue risorse e alla focalizzazione delle sue effettive potenzialità. L'orientamento strutturale di base dell'espressione grafomotoria, iniziando a manifestarsi fin dai primi scarabocchi e fin dai primi gesti fissati sul foglio, porta il bambino a misurarsi con l'avventura grafica e con i suoi prodotti, a mettere in relazione il movimento della sua mano con la matita e con tutto quello che può osservare con gli occhi sulla carta o altro materiale disponibile. Tale avventura si presenta diversa da bambino a bambino, in quanto dipende dall'individualità di ognuno, dalla modalità con la quale il soggetto interagisce con l'ambiente di vita e con il contesto socioaffettivo, tenendo conto della sua struttura irripetibile e unica. Così come è unico il segno grafico, fin da quando esso si rende osservabile, perché contiene i tratti caratteristici che lo rendono inconfondibile e riconoscibile, anche agli occhi dei bambini stessi, oltre che degli adulti. Ogni gesto, ogni prassia e ogni spinta motoria che si traducono in traccia grafica rappresentano la sintesi delle complesse interazioni comunicative prodotte dalla struttura innata del bambino e della modalità con la quale si evolvono in relazione alle esperienze, offrendo agli educatori (*in primis*, genitori e insegnanti) una notevole ricchezza di elementi di conoscenza del mondo evolutivo. Gli interventi educativi che ne derivano sono tesi a riconoscere e ad apprezzare la vasta gamma di differenze individuali, a decifrare la complessità di atteggiamenti generati dalla relazione, sia "sana" sia connotata da disagio, con i genitori, i fratelli, il gruppo dei pari, gli insegnanti che appartengono ai micro e macrocontesti di vita dei piccoli alunni che frequentano la scuola prescolare e scolare (Travaglini, 2019). Per inciso, l'attenta osservazione del movimento grafico infantile contribuisce a svolgere una preziosa azione informativa preventiva in merito alle qualità intrinseche della natura del bambino, espresse dal prodotto grafomotorio, e alle predisposizioni critiche, ovvero a quegli elementi costituzionali da conoscere per poterli trasformare in risorse tramite il processo educativo (Zucchi, 2002). Ne consegue che il linguaggio grafico, evidenziando il movimento evolutivo della persona, può essere considerato uno strumento estremamente utile e valido nella costruzione di pratiche educative orientate alla prevenzione di eventuali dissonanze, disfunzionalità e problematiche nelle fasi dello sviluppo. Riconoscere l'autentica natura del bambino, mediante l'osservazione e la valutazione delle dinamiche grafomotorie, significa valorizzarle al meglio nella direzione di un'equilibrata realizzazione delle complesse tendenze della personalità, senza equivocare, soffocare, bloccare e ostacolare la formazione umana e il benessere psico-sociale.

Al fine di assicurare ai bambini del ventunesimo secolo fertili spazi di libertà espressiva dove il diritto all'immaginario e all'inaspettato possa essere concretamente realizzato, è necessario che gli adulti acquisiscano sempre più consapevolezza che il linguaggio grafico infantile costituisce un prezioso mezzo per pro-

muovere la libera manifestazione della soggettività umana nel suo svelarsi. La costruzione e la strutturazione di ogni persona rimandano, sin dalla prima infanzia, alla rilevante importanza della soggettività e della relazionalità come componenti fondanti del mondo psico-affettivo. L'universo del bambino, in continuo divenire e permeato da una complessa intersoggettività derivata dagli originari legami con le principali figure affettive di riferimento, viene definito attraverso la pluralità delle interazioni e delle compartecipazioni emotive con gli altri universi individuali, quali ingredienti essenziali per abitare la complessità del reale (Bombi e Pinto, 2000). Le produzioni grafiche infantili, assorbendo tale espressività interiore, si avvalgono del suggestivo codice iconico per evocare, comunicare e sperimentare, mediante la personalizzazione artistica, posture psico-motorie, sentimenti, funzioni dell'Io (memoria, percezione, linguaggio, pensiero) per mettere in gioco le proprie risorse, conscie e inconscie, traducendole in relazioni, in narrazioni rispetto alle quali “nessuna vita è minuscola”, come recita efficacemente il titolo di un noto volume di Gardou (2016). Nell'elaborazione che viene riversata sul foglio o su altro dispositivo per disegnare, tracciare, produrre e comprendere linee, punti, forme chiuse e aperte, colori, macchie, figure e immagini, il bambino esprime la sua libera soggettività, il suo stile espressivo, la sua personale e originale creatività. Nello specifico, la dimensione creativa non coincide necessariamente con il talento artistico dei poeti, dei pittori oppure dei musicisti, ma collima con uno sguardo curioso sul mondo, con il trovare la bellezza nell'ordinario, con il risolvere problemi in modo creativo e con condurre una vita impregnata di passione. Tutto ciò è legato all'unicità dell'impronta personale di ognuno generata dagli intrecci dell'immaginario, dai bisogni emotivi, dall'incontro sinergico tra le istanze pulsionali da un lato e i dettami socio-culturali dall'altro.

Tale interazione dialogica sostiene la creazione di uno spazio virtuale e simbolico, indotto dall'incontro osmotico tra interiorità ed esteriorità, tra piacere visivo e motorio, dove la sensibilità ricettiva del bambino, la sua fantasia ideativa e le sfumature della sua energia vitale confluiscono in una ricca molteplicità di forme artistiche, filtrate dalla “sapienza del cuore” che pensa le emozioni e sente i pensieri (Mortari, 2017).

### ③ La valorizzazione dell'espressione grafica nella didattica inclusiva

Nel qualificarsi come un prezioso strumento educativo inclusivo, il linguaggio grafico in età evolutiva mette in evidenza la soggettività e la maturità del bambino a livello psicomotorio, cognitivo ed emotivo tramite la fondamentale esperienza di comunicare, in maniera prevalentemente simbolica, bisogni, tensioni, desideri, difese, inibizioni, aperture, difficoltà, ansie e gioie. La rappresentazione di sé e del mondo, pur assumendo possibili ritardi nel processo grafico dei bambini che vivono in condizioni di disadattamento, di ipostimolazione o deprivazione, risulta legata a una determinata individualità e a un'originale impronta del tracciato

e del segno. La registrazione di tali concreti indicatori testimonia la presenza di una pluralità di profili di funzionamento e di sviluppo completamente differenti tra loro, da considerare come significative risorse capaci di ridurre le penalizzanti barriere dell'abilismo e della normalizzazione, che troppo spesso alimentano la cultura della discriminazione (Medeghini, 2015). In tal senso la ricchezza, la fertilità e la profondità del linguaggio grafico rendono sostenibile la decostruzione e la destrutturazione del concetto di "normalità", inteso come un presunto e omogeneizzante standard di funzionamento umano, per dare voce alla pluralità dei bisogni e degli stili cognitivo-relazionali di cui ogni bambino in età evolutiva è portavoce in modo singolare e unico. A titolo esplicativo, di fronte alla rappresentazione grafica della figura umana disegnata da un bambino in età prescolare con disturbo dello spettro autistico, in assenza di disabilità intellettiva, è possibile procedere a una lettura interpretativa degli elementi caratterizzanti lo stile e il comportamento grafomotorio che rimandano alla peculiarità del suo timbro emotivo, cognitivo e relazionale da accogliere e da potenziare come risorsa, sia individuale sia di gruppo. Risulta fondamentale riconoscere, in prospettiva inclusiva, le modalità e le attitudini di ogni bambino, i suoi canali espressivi e i suoi processi immaginativi, nonostante le incertezze, le difficoltà e le problematiche di alcuni percorsi di vita, al fine di affrontare con creatività l'ignoto, l'inedito, l'inusitato, l'imprevisto e l'inesplorato di cui le differenze sono portavoci considerevoli (Gaspari, 2023). Sondare l'ampio spettro delle pluralità esistenziali parte anche dall'importanza di valorizzare il linguaggio artistico-iconico come strumento espressivo, mediatore di pratiche didattiche inclusive che incoraggiano la libera scelta e rappresentazione di segni, forme e colori, dove ogni bambino riflette il movimento evolutivo e la qualità delle esperienze che sta vivendo.

Di fronte a tale ricchezza espressiva, diventa essenziale implementare percorsi educativi capaci di favorire lo sviluppo delle differenti spinte creative e delle differenti modalità di pensiero divergente, lasciando spazio all'autonomia del bambino nel processo di costruzione del proprio immaginario (Munari, 1977). Gli ambienti di apprendimento scolastici dovrebbero configurarsi come luoghi accoglienti e stimolanti destinati a tutte le differenze, nei quali ogni bambino si senta incoraggiato a esplorare, sperimentare e narrare il suo personale sistema grafico-simbolico-relazionale. Creare contesti in cui il bambino possa sentirsi protagonista attivo del proprio processo creativo implica il superamento di approcci standardizzati e rigidi a vantaggio, invece, dell'implementazione di prassi educative che pongano al centro il valore dell'esperienza personale, delle motivazioni e dei bisogni, anche speciali, senza mai perdere di vista l'educabilità della persona umana (Caldin, 2001). L'arte e l'espressione grafica, intesi come linguaggi primari dell'infanzia, rappresentano strumenti fondamentali per la costruzione di una narrazione identitaria, che evolve in parallelo con lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e prosociale. In tale prospettiva, il linguaggio grafico-artistico nella prima infanzia coincide con un vero e proprio canale di comunicazione e autorappresentazione emotivo-esistenziale, con la conoscenza selettiva delle ca-

pacità proiettive, interpretative e di percezione delle immagini, nel rispetto di ogni differente e singolare narrazione umana.

La poliedrica diversità dei tracciati grafo-motori, le assortite combinazioni di aspetti iconici e aspetti simbolici (Havigerová *et al.*, 2021), nel riflettere la ricca molteplicità delle esperienze umane, tendono a generare un virtuoso circuito di scambio e di crescita per l'intera comunità scolastica e sociale. L'integrazione di tali esperienze altamente formative all'interno del curriculum scolastico permette di rilevare nel linguaggio grafico infantile un elemento fondante del percorso educativo, di offrire un contributo allo sviluppo di un reale atteggiamento di apertura alle differenze e di promuovere la costruzione di un tessuto sociale maggiormente empatico e inclusivo (Canevaro, 2013). In tale ottica, la proposta di attività grafico-espressivo-artistiche inclusive, dinamizzate da logiche non competitive, favorisce lo sviluppo di conoscenze e abilità centrali nei processi di apprendimento, quali la capacità di *problem solving*, la cooperazione e la gestione delle emozioni (Monti *et al.*, 2008; Quaglia *et al.*, 2015; Pizzo Russo, 2022; Balconi e Del Carlo Giannini, 2024).

Nei contesti scolastici inclusivi, i laboratori di espressione artistica diventano spazi di crescita dell'infanzia, di conquiste cognitive, motorie e affettive dove i bambini imparano a confrontarsi con le differenze e le diversità, ad accogliere il nuovo e a condividere le proprie esperienze creative con quelle degli altri, tramite l'immersione nello stupefacente universo infantile. Promuovere laboratori di espressione artistica, spazi didattici dedicati al disegno libero risulta un ottimo deterrente alla limitazione di libertà nell'uso, abituale o occasionale, di materiale e strumenti didattici stimolanti (matite, fogli e colori), al blocco della partecipazione di tutti i bambini alle attività ideative ed esecutive di tipo collaborativo, a vantaggio della promozione dell'appartenenza e del benessere scolastico di cui il docente inclusivo si fa diretto portavoce (Montanari, 2023). Come esempio illuminante è possibile fare riferimento all'allestimento di *atelier* creativi, promossi dall'intenzionale cura degli educatori verso la creatività grafica infantile, che si configurano come laboratori privilegiati in cui ogni bambino può sperimentare e sperimentarsi senza il timore del giudizio, trovando nello spazio grafico un luogo rivolto al consolidamento dei processi di maturazione infantile. Gli *atelier* di Tullet (2016), celebre artista e autore di albi per l'infanzia, rappresentano una "fabbrica" artistica che, non prefiggendosi come scopo la perfezione, invita ogni bambino ad essere libero di osare, di sperimentare e di comunicare. Le personali invenzioni grafiche, le macchie, gli schizzi, i segni e i disegni, l'intreccio degli scarabocchi personalizzati, le scie di colore, i gomitoli di linee e le costellazioni di punti assumono un valore non certamente periferico nella didattica inclusiva, sempre attenta all'adozione di una pluralità di strumenti e materiali differenziati e diversificati (dai pennarelli ai pastelli, dagli acquarelli alla creta, dalle tempere a *Tux Paint* o *Paint Easy*). In tale ottica a ciascun bambino è consentito di esplorare, con curiosità e immaginazione creativa, diverse modalità di rappresentazione e, di conseguenza, acquisire fiducia nelle proprie capacità espressive e figurative.

Tale approccio favorisce l'emergere di narrazioni personali che, nel loro in-

trecciarsi con quelle degli altri, creano uno spazio di dialogo e condivisione in cui la diversità viene percepita come valore aggiunto, e non come ostacolo. Inoltre, la valorizzazione del linguaggio grafico in ottica inclusiva implica un ripensamento del ruolo dell'educatore, che nell'assumere la funzione di facilitatore e osservatore attento dei processi creativi, è intento a promuovere la libertà di esplorazione e ad accogliere con apertura e sensibilità ogni forma di espressione grafica, riconoscendo il valore di ciascuna traccia come testimonianza unica e irripetibile del percorso di crescita del bambino. La didattica inclusiva si avvale anche dell'uso di tecnologie assistive che permettono agli alunni con difficoltà motorie o sensoriali di accedere al linguaggio grafico in modo autonomo e gratificante. *Software* di disegno digitale, tavolette grafiche e strumenti adattivi ampliano le possibilità di espressione e garantiscono che nessun bambino venga escluso dal processo creativo. Parallelamente, è auspicabile promuovere laboratori multisensoriali che coinvolgano il tatto, l'udito e la vista, offrendo esperienze immersive che incrementino una maggiore partecipazione e stimolazione immaginaria. La promozione dell'espressione grafica nei processi scolastici inclusivi, sostanzialmente interpretata in chiave ludico-creativa contribuisce, insieme ai differenti linguaggi dell'espressività e della relazione (musicale, teatrale, cinematografico, corporeo, digitale), a costruire una cultura dell'accoglienza e del rispetto, in cui ogni diversità viene valorizzata attraverso l'arte (Emili, 2016).

#### 4 Conclusioni

Nel mettere in luce l'estrema importanza del linguaggio grafico-espressivo infantile nella promozione dell'*inclusive education*, la scuola dell'infanzia e quella primaria sono interessate a creare contesti di apprendimento capaci di cogliere le sfumature emotive più profonde dell'espressività di ogni bambino, sostenendo la costruzione autentica e senza barriere di significati soggettivi e collettivi, accanto al riconoscimento della pluralità di bisogni e talenti. Ogni segno, ogni colore e ogni forma di sperimentazione iconico-simbolica, non essendo soltanto attività ludiche o accessorie, diventano una porta d'accesso all'arte infantile che, se letta con attenzione, può rivelare elementi preziosi per comprendere l'universo multiprospettico di ogni bambino e per affrontare eventuali fragilità o disagi emergenti. L'evoluzione dei segni, dei disegni, delle forme e della composizione rappresentano veri e propri elementi di una grammatica e di una sintassi del linguaggio grafico-pittorico e delle abilità pratico-manuali, essenziali per garantire l'accesso di tutti al processo creativo-immaginario e partecipativo. In sintesi, l'immediatezza, la spontaneità e la versatilità creativa del medium grafico infantile contribuiscono a costruire una cultura dell'inclusione intenzionalmente diretta ad abbracciare ogni differenza e diversità come preziose risorse generative, in grado "di contribuire a far evolvere l'umanità positivamente" (Pavone, 2014, p. 11).

## Riferimenti bibliografici

- Balconi M., Del Carlo Giannini G. (2024). *Il disegno e la psicoanalisi infantile*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bombi A.S., Pinto G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino. Studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.
- Bruner J.S. (1992). *Saper fare, saper pensare, saper dire, le prime attività del bambino*. Roma: Armando.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore scolastico*. Roma: Carocci.
- Dehaene S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*. London: Penguin.
- De Masi F. (2020). *Quando la scuola fa paura. La fobia scolastica spiegata a genitori, docenti, psicologi e psicoterapeuti*. Milano: Mimesis.
- Donsì L., Parrello S. (2005). *Disegnare il mondo. Disegno infantile e conoscenza sociale*. Napoli: Liguori.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (Eds.). *L'Index per l'inclusione Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Emili E.A. (2016, a cura di). *Linguaggi per una scuola inclusiva*. Firenze: Libri Liberi.
- Fabbri M. (2022). *Essere insegnanti Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fregonara G., Riva O. (2023). *Non sparate sulla scuola. Tutto quello che non vi dicono sull'istruzione in Italia*. Milano: Solferino.
- Gardou C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.
- Gaspari P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Havigerová J.M., Pohnětalová Y., Strnadová K., Kocourková K., Podubecká D. (2021). Pre-school Children's Drawings: Frequency and Theme Analysis. *International Journal of Education and Literacy Studies*, n. 9 (3), pp. 70-77.
- Longobardi C., Pasta T., Quaglia R. (2012). *Manuale di disegno infantile. Vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*. Torino: UTET.
- McLeod N., Giardiello P. (2019). *Empowering Early Childhood Educators. International Pedagogies as Provocation*. London: Routledge.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Montanari M. (2023). Il contributo del linguaggio grafico nella formazione del docente inclusivo nella scuola dell'infanzia. *Graphos*, n. II (2), pp. 35-47.
- Monti F., Fava R., Luppi B. (2008). *Lo scarabocchio al nido. Emozioni e tracce grafiche*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari B. (1977). *Fantasia*. Bari: Laterza.
- Oliverio Ferraris A. (2012). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pizzo Russo L. (2022). *Il disegno infantile. Storia, teoria, pratiche*. Milano: Aesthetica.
- Presidio primaverile per una Scuola a scuola (2023, a cura di). *L'onda lunga. Gli effetti psicologici e sociali della pandemia sul mondo non-adulto*. Trento: Erickson.
- Quaglia R., Longobardi C., Iotti N.O., Prino L.E. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior and Development*, n. 39, pp. 81-91.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Firenze: ETS.
- Tullet H. (2016). *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*. Milano: L'ippocampo.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Spagna: Salamanca.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- UNESCO (2020a). *Inclusion and education: All means all. Global monitoring report*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>.
- Zucchi I. (2002). *Counseling psicografodinamico*. Urbania: Lingraf.



# Scrittura, narrazione e cura educativa: le *Medical Humanities* nell'era digitale

Marco Paglialonga\*, Cristiana Simonetti\*\*

*Riassunto:* Il saggio esplora il ruolo trasformativo delle *Medical Humanities* nell'era digitale, evidenziando l'evoluzione della narrazione attraverso strumenti tradizionali e digitali. L'analisi si concentra su come le piattaforme digitali abbiano democratizzato la scrittura, rendendo accessibili le narrazioni di salute e malattia a un pubblico più ampio. Questo cambiamento ha favorito una maggiore empatia e comprensione tra pazienti e professionisti della salute, ma ha anche sollevato questioni etiche, come la protezione della *privacy* e il rischio di disinformazione. L'integrazione di tecnologie digitali nella narrazione consente di combinare profondità riflessiva e innovazione, creando nuove opportunità nella formazione sanitaria e nella pratica clinica. Tuttavia, emergono sfide legate alla superficialità dei linguaggi sintetici e alle disuguaglianze nell'accesso agli strumenti digitali. Il saggio propone un approccio sinergico e multidisciplinare mirato a valorizzare i punti di forza della scrittura tradizionale e digitale verso la persona in tutte le sue particolari accezioni e specificità, promuovendo un'alfabetizzazione narrativa che sappia coniugare empatia e innovazione; comunicazione e trasformazione; informazione e formazione. Tale rapporto di sinergia rappresenta una linea di prospettiva verso un processo di formazione mirato a migliorare e garantire la relazione di cura, narrazione etica e inclusiva e raggiungere una condizione di equilibrato ben-essere in tutte le sfere della persona.

*Parole chiave:* *Medical Humanities*, narrazione digitale, empatia, alfabetizzazione narrativa, etica e pedagogia.

*English title:* Writing, Narrative, and Educational Care: Medical Humanities in the Digital Age

*Abstract:* This paper explores the transformative role of *Medical Humanities* in the digital age, highlighting the evolution of storytelling through both traditional and digital tools. The analysis focuses on how digital platforms have democratized writing, making narratives of health and illness accessible to a broader audience. This shift has fostered greater empathy and understanding between patients and healthcare professionals but has also raised ethical concerns, such as privacy protection and the risk of misinformation. The integration of digital technologies into storytelling allows for a combination of reflective depth and innovation, creating new opportunities in healthcare education and clinical practice. However, challenges arise regarding the superficiality of synthetic languages and inequalities in access to digital tools. The paper proposes a synergistic and multidisciplinary approach aimed at enhancing the strengths of both

\* Università di Foggia. Email: marco.paglialonga@unifg.it

\*\* Università di Foggia. Email: cristiana.simonetti@unifg.it

L'articolo è il frutto della collaborazione tra Marco Paglialonga, che si è occupato della redazione dell'articolo, dell'analisi, delle fonti bibliografiche, dello sviluppo, della discussione teorica e delle conclusioni, e Cristiana Simonetti, che ha curato la supervisione, la guida nella definizione dell'argomento, la revisione critica del contenuto e dei metodi, e il supporto nella redazione.

traditional and digital writing, addressing individuals in all their unique nuances and specificities. It advocates for a narrative literacy that harmonizes empathy and innovation, communication and transformation, information and education. This synergy represents a pathway toward a training process designed to improve and ensure the care relationship, ethical and inclusive storytelling, and the achievement of a balanced well-being across all aspects of a person's life.

*Keywords:* Medical Humanities, digital storytelling, empathy, narrative literacy, ethics and pedagogy.

## 1 Introduzione

La scrittura rappresenta una delle più straordinarie conquiste dell'umanità, un mezzo attraverso cui l'uomo dà forma ai propri pensieri, esplora la complessità delle emozioni e costruisce relazioni tra sé e gli altri. Fin dai tempi antichi, raccontare storie è stato un atto fondativo delle civiltà, un modo per tramandare il sapere, esprimere il sacro e preservare la memoria collettiva. Come scriveva Marguerite Yourcenar (1977), "Le parole non sono mai solo parole: sono l'essenza di ciò che siamo, un dialogo con il tempo e con gli altri". Attraverso la scrittura, la persona ha da sempre cercato di riorganizzare le diverse sfaccettature complesse e, a volte confuse, dell'esperienza umana, trasformando vissuti personali in testimonianze universali, monito educativo per tutti.

Tuttavia, nell'era contemporanea, l'arte di scrivere e narrare ha subito una profonda metamorfosi. L'avvento delle tecnologie digitali ha spalancato nuove prospettive, mutando radicalmente la modalità nella quale le storie vengono create, condivise, recepite e comunicate. La democratizzazione della scrittura, resa possibile dai *blog*, dai *social media* e da altre piattaforme digitali, ha permesso a chiunque di raccontare la propria storia, abbattendo le barriere che un tempo limitavano all'intervento pubblico. Come notava lo studioso Marshall McLuhan, il medium è il messaggio (1964): i mezzi di comunicazione che utilizziamo influenzano non solo il contenuto che produciamo, ma anche la modalità nella quale ognuno di noi pensa e interagisce con il mondo esterno.

Tale fenomeno ha creato e sviluppato scenari nuovi e propositivi, specialmente nel contesto delle *Medical Humanities*, dove la narrazione si rivela una risorsa preziosa per esplorare la relazione tra malattia, cura ed empatia. La capacità di raccontare e ascoltare storie di "malattia" e di stato di salute, di ben-essere, di mal-essere, è fondamentale per costruire un legame di fiducia tra pazienti e professionisti della salute, consentendo di andare oltre i sintomi e cogliere la totalità dell'esperienza umana. Paul Ricoeur (1983) ci ricorda che vivere significa raccontarsi e che la narrazione non è solo un mezzo per comprendere l'altro, ma anche una modalità per comprendere sé stessi e la realtà circostante (comunità educante).

Eppure, come ogni innovazione, anche questa rivoluzione digitale porta con sé sfide e contraddizioni. Se da un lato i linguaggi sintetici e visivi, come le *emoji* o gli acronimi, semplificano e accelerano la comunicazione, dall'altro rischiano di

velocizzare esperienze più complesse, riducendo la ricchezza emotiva e riflessiva che caratterizza la scrittura tradizionale. Dall'altro lato, la moltitudine di infinite storie condivise *online* solleva questioni etiche e educative, legate alla *privacy*, alla disinformazione e all'autenticità delle narrazioni della persona stessa.

Questo saggio si propone di esplorare l'interazione tra la scrittura tradizionale e quella digitale, analizzando la modalità in cui le due dimensioni possano dialogare tra loro, per rispondere alle esigenze dell'era contemporanea. L'obiettivo è delineare un percorso educativo che valorizzi i punti di forza di entrambe, finalizzando il tutto alla riflessione profonda e strutturata della scrittura manuale con le potenzialità innovative e inclusive delle attuali piattaforme digitali.

Attraverso un'analisi che intreccia pedagogia, medicina, letteratura e scienze umane, cercheremo di dimostrare come l'interazione tra tradizione e innovazione possa arricchire le *Medical Humanities*, promuovendo una narrazione che non solo descriva la realtà ma, soprattutto, delinea la cura non della "malattia" ma della persona stessa (prendersi cura).

In un'epoca di rapide trasformazioni tecnologiche e sociali, la scrittura continua a essere considerata una bussola indispensabile per orientarsi nella moltitudine delle esperienze umane. Come diceva Roland Barthes (1977), la scrittura non è mai neutrale: è sempre un atto, una scelta, una responsabilità. La riflessione sul futuro della narrazione porta a considerare e a riconsiderare la propria dimensione etica e umana, affinché il progresso tecnologico possa assurgere a divenire un servizio per la persona, in base ai bisogni e alle potenzialità di ciascun essere umano.

## ② Le *Medical Humanities* e l'arte della scrittura

Le *Medical Humanities* rappresentano un campo interdisciplinare che coniuga medicina, letteratura, pedagogia, filosofia, antropologia e arti per esplorare la dimensione umana della cura. Questo approccio si propone di andare oltre l'aspetto clinico della medicina, restituendo centralità alla soggettività del paziente e alla relazione empatica con il professionista sanitario. All'interno di questo contesto, la scrittura e la narrazione giocano un ruolo fondamentale, offrendo strumenti per comprendere e comunicare l'esperienza della "malattia".

Rita Charon, tra le principali promotrici della medicina narrativa, definisce questa disciplina come una pratica che utilizza le competenze narrative per riconoscere, assorbire, interpretare e agire sulle storie di malattia (Charon, 2006). Le narrazioni dei pazienti non sono semplici elenchi di sintomi, ma trame complesse di emozioni, paure e speranze. Scrivere e leggere queste storie consente ai professionisti sanitari di sviluppare quella che Charon definisce *narrative competence*, ovvero la capacità di ascoltare attivamente, interpretare con sensibilità e rispondere in maniera empatica alla persona, non solo al paziente clinico (Charon, 2001; Charon, 2006).

Tuttavia, il concetto di competenza narrativa ha radici teoriche più lontane. Già Arthur Kleinman, medico e antropologo, nel suo *The Illness Narratives*

(1988), sosteneva che le storie dei pazienti costituivano una fonte cruciale per la comprensione della sofferenza, aprendo la strada a un paradigma clinico più umano e relazionale. Inoltre, Howard Brody nel volume *Stories of Sickness* (1987) parlava esplicitamente della necessità di ascoltare le storie di malattia come strumento interpretativo per il medico.

In ambito bioetico e antropologico, anche Eric Cassell aveva insistito sul ruolo della narrazione nella comprensione del dolore, definendola il mezzo attraverso il quale il paziente comunica la propria esperienza (Cassell, 1982). Questi autori hanno anticipato le intuizioni di Charon, offrendo un terreno fertile per l'emergere di una disciplina capace di valorizzare il racconto come parte integrante della cura.

In questo contesto, la medicina narrativa diventa una "risorsa terapeutica" per i pazienti, che trovano nella narrazione uno spazio per elaborare il loro dolore, e per i professionisti sanitari, che riscoprono la dimensione umana della cura. La finalità di tale esercizio educativo consiste nel rispettare bisogni, potenzialità e *privacy* del paziente verso il raggiungimento di un migliore stato di salute e di stili di vita corretti, sani e attivi.

La scrittura, nelle sue molteplici forme, rappresenta uno strumento fondamentale per conferire significato all'esperienza della malattia. In uno dei saggi più emblematici sull'argomento, *On Being Ill* (1926), Virginia Woolf osservava come la malattia, pur essendo un'esperienza universale, sia paradossalmente assente dal canone letterario dominante, che predilige il pensiero e la guerra. Woolf scrive che *pochi romanzieri hanno considerato la mente malata come degna di rappresentazione quanto la mente in amore o in battaglia*, e sostiene la necessità di un linguaggio nuovo, capace di esprimere la discontinuità esistenziale e la trasformazione percettiva che la malattia impone (Woolf, 1926).

Nel solco di questa riflessione, la scrittura si configura come pratica ricostruttiva: consente al paziente di organizzare il "caos della malattia" in una narrazione dotata di coerenza, progettualità e significato. Questo processo narrativo non solo facilita l'elaborazione emotiva, ma contribuisce anche a rafforzare la resilienza e l'identità personale, offrendo uno spazio per la rielaborazione critica del proprio vissuto. Che avvenga in contesti formali (come la terapia narrativa), non formali (laboratori autobiografici) o informali (scrittura privata, blog), la narrazione diventa veicolo di auto-comprensione, di *agency* e di riorientamento della soggettività in tempi di vulnerabilità.

Diari, *memoir*, *blog*, *vlog*, *stories* e *reel* dedicati alla salute rappresentano spazi di espressione personale, ma anche strumenti di condivisione e di solidarietà. Anche la possibilità di pubblicare *online* consente ai pazienti di raggiungere un vasto numero di pubblico/comunità/persona, dando vita a un dialogo finalizzato a ridurre il senso di isolamento, smarrimento e di alienazione. Ad esempio, piattaforme come *PatientsLikeMe* permettono di condividere esperienze e consigli, creando reti di supporto che integrino la medicina narrativa tradizionale con le opportunità offerte dal digitale (DasGupta, 2014).

Nell'ambito delle *Medical Humanities*, la narrazione diventa, soprattutto, uno strumento educativo fondamentale. La lettura e l'analisi di storie di "malattia"

possono aiutare gli studenti e professionisti della cura a sviluppare una prospettiva empatica e una maggiore consapevolezza delle complessità/semplificazioni etiche, relazionali e educative della professione sanitaria. L'originalità della complessità/semplificazioni consiste nel riconoscere nelle azioni umane le originali, uniche e irripetibili funzioni e ruoli del patrimonio biologico dell'uomo che gli permettano di gestire situazioni complesse, valorizzando il potenziale umano per affrontare le sfide della vita quotidiana e le esperienze formative, per "agire il cambiamento" (Sibilio, 2023). Testi letterari come *The Death of Ivan Ilyich* di Tolstoj o *Illness as Metaphor* di Susan Sontag vengono spesso utilizzati nei programmi di formazione per stimolare riflessioni sulla sofferenza, la mortalità e la relazione medico-paziente (Greenhalgh e Hurwitz, 1999).

La scrittura riflessiva, inoltre, è una pratica sempre più diffusa nei contesti educativi. Gli studenti sono invitati a scrivere diari o saggi nei quali analizzare le proprie esperienze cliniche, esplorando il proprio ruolo come futuri professionisti della salute. Tale processo aiuta non solo a sviluppare competenze narrative ma, soprattutto, a promuovere una maggiore autoconsapevolezza, autonomia, responsabilità educativa e una gestione più efficace del proprio stress emotivo (Diekelmann, 2001). Raggiungere tale narrazione ed esposizione del proprio vissuto porta in campo per i pazienti e per le persone che "si raccontano" l'utilizzo di abilità di vita, le cosiddette *life skills* che svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione di relazioni significative tra pazienti e professionisti della salute. Introdotte in ambito educativo e poi adottate in varie strategie internazionali, queste competenze sono oggi considerate strumenti chiave per favorire l'*empowerment* della persona e la sua capacità di affrontare situazioni complesse. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, pur avendole formalmente sistematizzate già negli anni Novanta, continua a promuoverle come strumenti educativi centrali anche nei contesti sanitari contemporanei (WHO, 2003; WHO, 2021).

Le dieci competenze fondamentali vengono tradizionalmente suddivise in tre aree principali:

- *emotive*: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress;
- *relazionali*: empatia, comunicazione efficace, relazioni interpersonali;
- *cognitive*: pensiero critico, pensiero creativo, presa di decisioni, risoluzione di problemi.

Queste competenze non solo favoriscono l'autoregolazione e la comunicazione, ma si rivelano strumenti fondamentali per sostenere la narrazione terapeutica. Permettono infatti ai pazienti di articolare meglio il proprio vissuto e ai professionisti della salute di accogliere, comprendere e restituire senso alla storia raccontata. In questa prospettiva, la narrazione si configura non come un semplice "raccontarsi", ma come *pratica educativa*, dialogica e trasformativa, capace di generare consapevolezza, connessione e cura.

La medicina narrativa e l'uso della scrittura incontrano, però, alcuni limiti che rappresentano per la medicina una sfida sociale e educativa. Una delle principali è rappresentata dalla tensione tra il tempo limitato a disposizione dei profes-

nisti sanitari e la necessità di dedicarsi all'ascolto delle storie dei pazienti. Inoltre, nell'era digitale, la proliferazione di contenuti sintetici e la tendenza a privilegiare velocità e brevità possono compromettere la profondità delle narrazioni (Lupton, 2021). Altro limite è costituito dall'assenza o dallo sviluppo limitato delle *life skills* per ciascun soggetto che "si racconta".

Tuttavia, l'interazione tra scrittura tradizionale e strumenti digitali pone nuove strategie e opportunità educative. L'uso di piattaforme multimediali per raccogliere e condividere storie di "malattia" consente di ampliare il pubblico e di coinvolgere anche le generazioni più giovani, favorendo una cultura della cura (prendersi cura) più inclusiva. Progetti innovativi, come i *workshop* di medicina narrativa della Columbia University, dimostrano come le tecnologie possano essere utilizzate per potenziare le competenze narrative, senza sacrificare la profondità riflessiva dotata di empatia e di coinvolgimento (Charon *et al.*, 2017).

La medicina narrativa, la pedagogia e la scrittura costituiscono i pilastri fondamentali delle *Medical Humanities*, di quelle *Medical Humanities* che sanno coniugare informazione e formazione; tradizione e tecnologie; motivazione e *life skills*, *soft skills* e *media competence*, offrendo strumenti per conoscere, comprendere, elaborare e condividere l'esperienza della "malattia". In un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti tecnologici e culturali, è essenziale promuovere un equilibrio tra tradizione e innovazione, garantendo che la narrazione rimanga un atto di cura (prendersi cura) e di connessione umana con il mondo circostante, finalizzando i propri intenti al ben-essere della persona e al proprio processo educativo.

### ③ Lo sviluppo della scrittura e l'impatto educativo sulla medicina narrativa

La medicina narrativa nasce dal bisogno di restituire centralità alle esperienze soggettive di "malattia", mettendo in evidenza le dimensioni umane e relazionali che spesso vengono trascurate nella pratica clinica. Le narrazioni digitali hanno reso tale approccio più accessibile, perché permettono di condividere storie personali con un pubblico più vasto in un tempo reale e più immediato (relazione spazio-tempo).

Ad esempio, piattaforme come *blog* e *social media* hanno dato spazio a pazienti e *caregiver* per raccontare le loro esperienze, creando comunità di supporto e incrementando la consapevolezza su patologie rare o poco conosciute (DasGupta, 2014). Tuttavia, questa democratizzazione pone anche delle sfide: la velocità e la sintesi richieste dai *media* digitali possono portare a una perdita di profondità e di riflessività educativa, elementi essenziali nella medicina narrativa tradizionale (Charon, 2006).

Con l'avvento dei linguaggi sintetici, come l'uso di *emoji* e acronimi, si è assistito a una trasformazione della modalità in cui vengono comunicate le esperienze di salute. Ad esempio, un semplice *emoji* può rappresentare uno stato d'animo complesso o un sintomo specifico, rendendo la comunicazione più immediata ma anche potenzialmente più riduttiva, in spazi-tempi meno calcolati, più immediati e troppo veloci.



Secondo alcune ricerche, l'utilizzo di questi linguaggi è particolarmente efficace per coinvolgere le giovani generazioni, che trovano in essi un mezzo espressivo più vicino al proprio modo di comunicare (Lupton, 2021). Tuttavia, si corre il rischio di banalizzare esperienze complesse, riducendole a frammenti che possono perdere di significato se non collocati in un contesto narrativo più ampio, che riporti il processo a un percorso educativo di "lifelong education" e di "lifewide learning".

Un approccio promettente consiste nell'integrare la scrittura tradizionale con le nuove forme digitali per creare narrazioni più ricche e inclusive. Ad esempio, progetti che uniscano diari personali con *blog* o *podcast* permettono di fondere la profondità della riflessione scritta con la capacità di coinvolgimento dei *media* digitali. Tale approccio può essere particolarmente utile nella formazione dei professionisti sanitari, in quanto trasmette loro la capacità di utilizzare diversi strumenti narrativi per comprendere meglio le esperienze dei pazienti, i loro vissuti, il loro mondo interiore (Greenhalgh, 2018).

Un limite alla narrazione digitale riguarda il rispetto della *privacy* e della dignità dei pazienti nelle storie condivise *online*. Risulta fondamentale, infatti, educare pazienti e professionisti della salute a utilizzare i *media* digitali in modo consapevole, costruttivo e educativo, evitando il rischio di disinformazione o sfruttamento commerciale delle esperienze personali (Ventres, 2019).

Le *Medical Humanities* nell'era digitale, dunque, rappresentano un campo di studio e di pratica in continua evoluzione, che richiede un equilibrio tra l'innovazione tecnologica e la profondità della riflessione umanistica. Attraverso un uso consapevole e creativo delle nuove forme di scrittura, è possibile promuovere una cultura della cura (prendersi cura) più inclusiva e attenta alle esigenze e ai bisogni di tutti i protagonisti della relazione di cura.

*Blog*, *social media* e piattaforme di condivisione hanno aperto nuove strade per la narrazione personale, permettendo ai pazienti e ai professionisti della salute di interagire attraverso modalità fino a poco tempo fa impensabili. Tali nuove forme di narrazione digitale rappresentano un terreno fertile per la medicina narrativa, ma sollevano, come già esposto, anche questioni etiche, sociali e metodologiche-educative-formative.

Esempi come *Instagram* e *TikTok* hanno diffuso l'accesso aperto alla narrazione *tout court*. Oggi, chiunque abbia una connessione internet è in grado di raccontare la propria storia, raggiungendo un pubblico più ampio e globale. Questa democratizzazione ha dato voce anche a persone che in passato potevano sentirsi invisibili, come pazienti affetti da malattie rare o croniche. Ad esempio, un paziente oncologico può utilizzare un *blog* per documentare il proprio percorso di cura, condividendo emozioni, riflessioni e consigli pratici con altri pazienti e con il pubblico con il quale ha condiviso la storia (Hinton, 2019).

Tale intervento, oltre alla narrazione e allo svolgersi delle proprie emozioni e dei propri sentimenti, porta con sé un messaggio educativo per tutti, di prevenzione, di cura, di condivisione educativa.

Uno dei principali vantaggi di tali piattaforme consiste nella creazione di “comunità di supporto”. I gruppi *online* permettono alle persone di connettersi con chi vive esperienze simili, riducendo l’isolamento e l’alienazione, promuovendo un senso di appartenenza e di condivisione (Ventola, 2014).

Tuttavia, l’utilizzo di tali piattaforme non risulta privo di rischi. La sovrabbondanza di contenuti può rendere difficile discernere tra informazioni accurate e disinformazioni. Inoltre, la narrazione digitale tende spesso a privilegiare forme sintetiche e visivamente accattivanti, rischiando, quindi, di banalizzare esperienze complesse e significative.

L’uso smisurato di linguaggi sintetici, come *emoji*, acronimi e abbreviazioni diffusi nei *social network*, porta al rischio connaturato con i limiti di spazio e la velocità della comunicazione, favorendo forme di linguaggio poco chiaro e poco rispettoso dei bisogni e delle potenzialità di ciascuna persona che “si racconta”. Ad esempio, un paziente può descrivere il proprio stato d’animo utilizzando un’*emoji* o un breve *hashtag*, come *#CancerWarrior* o *#ChronicLife* (Hinton, 2019). Semplificare eccessivamente esperienze complesse porta a privarle della profondità che caratterizza la scrittura tradizionale e, inoltre, l’interpretazione di *emoji* e acronimi può variare notevolmente tra diverse culture e gruppi sociali, creando potenziali fraintendimenti e confusioni non rispettosi della persona stessa.

Le nuove forme di narrazione digitale offrono, però, numerose opportunità per la medicina narrativa, consentendo di raccogliere una vasta gamma di storie in tempo reale, fornendo dati preziosi per la ricerca qualitativa e per lo sviluppo di interventi centrati sul paziente, favorendo l’empatia e la condivisione tra pazienti e professionisti della sanità, tra pazienti stessi, tra pazienti e persone non coinvolte nella “malattia”, aprendo, così, spazi di dialogo educativo che superano il contesto clinico e medicalizzato verso la vita (Charon, 2006).

Tuttavia, è fondamentale affrontare alcune criticità. La *privacy* dei pazienti rappresenta una delle principali preoccupazioni. Le piattaforme digitali spesso non garantiscono un adeguato livello di protezione dei dati personali, esponendo gli utenti a potenziali abusi o violazioni. Inoltre, la narrazione digitale può essere influenzata da logiche di visibilità e popolarità, portando alcuni utenti a condividere esperienze in modo poco autentico o a focalizzarsi su aspetti sensazionalistici e al fine pubblicitario.

Altro limite è nella disuguaglianza nell’accesso alle tecnologie digitali. Non tutti i pazienti posseggono le competenze o le risorse necessarie per utilizzare efficacemente queste piattaforme, rischiando di escludere le voci più deboli e più vulnerabili (Ventola, 2014).

La narrazione digitale rappresenta una dimensione in continua evoluzione, capace di arricchire il panorama della medicina narrativa. Tuttavia, per sfruttarne appieno il potenziale, risulta necessario un approccio critico, consapevole e educativo. Professionisti della salute, educatori e ricercatori devono collaborare per sviluppare strumenti e strategie educative che favoriscano un uso etico e inclusivo delle piattaforme digitali, garantendo allo stesso tempo qualità, profondità delle narrazioni, rispetto delle storie dei pazienti, potenziale educativo e formativo.



#### 4 Penna o pixel? Il dilemma della scrittura nell'era digitale

Come già descritto, la scrittura, in tutte le sue forme, rappresenta uno strumento fondamentale per l'espressione umana e il progresso culturale. Tuttavia, l'avvento delle tecnologie digitali ha profondamente modificato la modalità nella quale le persone interagiscono con la scrittura, sollevando interrogativi sul ruolo delle pratiche tradizionali e sulla necessità di un dialogo tra queste e le nuove forme espressive.

La scrittura tradizionale, intesa come il processo di scrivere a mano su supporti cartacei, possiede un valore intrinseco che va oltre la semplice comunicazione di informazioni. Studi neuroscientifici evidenziano che il gesto della scrittura manuale stimola aree specifiche del cervello, promuovendo lo sviluppo cognitivo e migliorando la memoria a lungo termine (James e Engelhardt, 2012).

La scrittura a mano favorisce inoltre una riflessione profonda e una maggiore capacità di elaborazione critica, grazie al ritmo più lento che essa impone rispetto alla digitazione (Mueller e Oppenheimer, 2014).

D'altra parte, la scrittura digitale ha introdotto una serie di vantaggi e innovazioni che hanno amplificato il concetto stesso di scrittura. La possibilità di integrare testo, immagini, video e suoni ha reso la comunicazione più coinvolgente e accessibile a un pubblico più vasto e diversificato (Bolter, 2001).

Uno degli aspetti più significativi della scrittura digitale consiste nella capacità di adattarsi alla velocità dei ritmi della vita contemporanea. Strumenti come i *social media* hanno reso possibile condividere informazioni e idee in tempo reale, favorendo la democratizzazione della scrittura e l'inclusione di nuove voci (Shirky, 2008). Tuttavia, tale rapidità comporta anche i rischi già esposti, come la superficialità delle comunicazioni e la difficoltà di discernere tra contenuti di qualità e disinformazione (Carr, 2010).

Non dovremmo quindi considerare la scrittura tradizionale e quella digitale come due opposti inconciliabili, ma è possibile immaginare un'integrazione che valorizzi i punti di forza di entrambe. Ad esempio, progetti educativi che combinano la scrittura a mano con strumenti digitali hanno dimostrato di stimolare la creatività e il pensiero critico nei giovani studenti (Kiefer e Pennington, 2017).

Tali approcci integrati possono venire incontro alle esigenze formative dell'apprendimento verso lo sviluppo di benefici cognitivi della scrittura manuale, sfruttando al contempo le opportunità offerte dalle tecnologie digitali. Un caso emblematico è rappresentato dall'utilizzo di *tablet* e penne digitali nelle scuole.

Tali strumenti permettono agli studenti di prendere appunti a mano, mantenendo il contatto con la scrittura tradizionale, ma al tempo stesso offrendo la possibilità di salvare, modificare e condividere i contenuti in formato digitale. Tale approccio coadiuva al meglio la realtà dei due mondi, creando un'esperienza educativa e formativa più completa e flessibile, attraverso un processo di "lifelong education" e di "lifewide learning".

Un esempio concreto di integrazione tra scrittura tradizionale e digitale è rappresentato dal programma “Write & Draw”, sviluppato in alcune scuole europee. Questo progetto prevede l’utilizzo di quaderni digitali per combinare scrittura a mano e disegni con contenuti multimediali, come video e *link* ipertestuali. Gli studenti, guidati dagli insegnanti, imparano a creare narrazioni che uniscano la riflessione personale e le competenze tecnologiche (Smith *et al.*, 2019).

I numerosi vantaggi dell’integrazione della scrittura tradizionale e digitale portano inevitabilmente ad affrontare diverse sfide educative: la necessità di informare e formare insegnanti e studenti all’uso consapevole e responsabile delle tecnologie, evitando un approccio superficiale alla scrittura digitale.

Inoltre, è fondamentale sviluppare competenze critiche che permettano di distinguere tra informazioni affidabili e contenuti falsi e fuorvianti. Parallelamente, l’opportunità di combinare tradizione e innovazione apre nuove prospettive per la ricerca e per la didattica innovativa. Significa considerare una nuova tipologia di apprendimento (apprendimento trasformativo), che consente ai nuovi sapere di considerare l’approccio a nuovi ruoli attraverso la conoscenza e il sapere). La teoria dell’apprendimento trasformativo (Mezirow, 1978) porta a considerare come un apprendimento per essere tale debba necessariamente considerare nuovi ambiti e nuovi ruoli, che “insegnino ad imparare e a pensare come un adulto”.

L’apprendimento trasformativo è costituito da diversi passaggi che partono da un “dilemma disorientante”, ovvero da un momento di smarrimento e di innovazione (per esempio digitale) che valuta contesti complessi per giungere al miglioramento che ha come obiettivo finale la riflessività, il cambiamento e le prospettive di significato, utilizzando nuovi linguaggi e nuovi ruoli educativi (Mezirow, 2016).

La scrittura tradizionale e quella digitale, pertanto, non devono essere considerate in opposizione, ma come due facce di una stessa medaglia. Valorizzare l’eredità della scrittura manuale, integrandola con le potenzialità offerte dalle tecnologie digitali, può rappresentare un passo fondamentale per promuovere una comunicazione più ricca, inclusiva, consapevole, formativa e educativa verso la Persona.

## **5 Insegnare a raccontare: le parole della cura e le nuove frontiere della scrittura in Sanità**

L’avvento dei linguaggi digitali ha trasformato la modalità con la quale conosciamo, apprendiamo, scriviamo, leggiamo e comunichiamo, portando con sé nuove sfide per il sistema educativo. Il contesto attuale richiede una riflessione approfondita sulle competenze che gli studenti devono acquisire per “navigare” tra scrittura tradizionale e digitale, nonché sulle modalità di formazione degli insegnanti che affrontano trasformazioni epocali.

La rapida evoluzione tecnologica e la crescente digitalizzazione dei contesti educativi hanno reso sempre più urgente la riformulazione dei percorsi formativi per gli insegnanti, i quali sono chiamati a sviluppare non solo competenze tecni-

che, ma anche la capacità di integrare la tecnologia all'interno di pratiche pedagogiche significative. In questo scenario, uno dei modelli teorici più riconosciuti a livello internazionale è il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto da Mishra e Koehler (2006), che rappresenta un'evoluzione del *framework* di Shulman sul "content knowledge" e sulla "pedagogical knowledge".

Il modello TPACK sottolinea che l'efficace integrazione delle tecnologie nella didattica richiede una conoscenza intersezionale, ovvero l'abilità di unire consapevolmente tre saperi: quello disciplinare (Content), quello pedagogico (Pedagogical), e quello tecnologico (Technological). La zona di sovrapposizione di questi tre ambiti costituisce il cuore del *framework*, dove l'insegnante è in grado di progettare ambienti di apprendimento innovativi, coerenti e personalizzati (Koehler e Mishra, 2009; Mishra, Koehler e Cain, 2013).

Numerosi studi successivi hanno dimostrato la versatilità e applicabilità del TPACK nei programmi di formazione iniziale e continua dei docenti, nei diversi ordini di scuola e nelle più svariate discipline (Koehler *et al.*, 2014; Mishra *et al.*, 2016). Il modello è stato inoltre adottato come cornice di riferimento per valutare la qualità della progettazione didattica digitale, favorendo una riflessione critica sul ruolo del docente come mediatore tra tecnologie emergenti e bisogni formativi degli studenti del XXI secolo.

In questo senso, il TPACK non solo fornisce una guida teorica alla pratica, ma stimola anche un cambiamento epistemologico nella concezione stessa della professionalità docente, rendendo l'integrazione tecnologica un processo consapevole, riflessivo e pedagogicamente fondato.

Un esempio concreto è rappresentato dall'introduzione di corsi di formazione specifici per insegnanti, che includano l'uso di piattaforme digitali per la scrittura collaborativa, l'analisi critica delle fonti *online* e la creazione di contenuti multimediali. Questi strumenti non solo arricchiscono l'esperienza didattica, ma aiutano anche a promuovere un approccio critico e riflessivo alla scrittura digitale.

Insegnare la scrittura oggi significa affrontare la sfida di integrare le tecniche tradizionali con le nuove modalità di comunicazione digitale. Ad esempio, l'utilizzo di laboratori di scrittura che coadiuvano attività manuali, come la stesura di testi a mano, con l'uso di strumenti digitali per la revisione e la pubblicazione, può rappresentare un modello efficace.

Uno degli aspetti più critici legati alla scrittura digitale è la sovrabbondanza di informazioni disponibili *online*, che rende fondamentale insegnare agli studenti come valutare la qualità e l'affidabilità delle fonti. L'educazione alla cittadinanza digitale diventa quindi una componente essenziale dei programmi scolastici, con l'obiettivo di promuovere un uso consapevole e responsabile degli strumenti digitali.

Progetti educativi mirati, come i laboratori di *fact-checking*, possono aiutare gli studenti a sviluppare competenze critiche nell'analisi delle informazioni e a riconoscere la disinformazione. Inoltre, l'introduzione di moduli dedicati alla sicurezza *online* e alla protezione dei dati personali contribuisce a creare una cultura digitale etica e consapevole (Ribble, 2011).

Un esempio significativo di innovazione didattica è rappresentato dal programma “Digital Writing Workshops”, implementato in diverse scuole statunitensi. Questo approccio combina attività di scrittura tradizionale, come la stesura di saggi, con l'utilizzo di strumenti digitali per la creazione di contenuti multimediali e la pubblicazione *online*. Gli studenti sono incoraggiati a riflettere sul proprio processo di scrittura, sviluppando al contempo competenze digitali avanzate (Hicks, 2009).

Un altro esempio è costituito dai progetti europei di *eTwinning*, che promuovono la collaborazione tra scuole di diversi Paesi attraverso piattaforme digitali. Questi progetti offrono agli studenti l'opportunità di lavorare insieme su temi comuni, utilizzando strumenti digitali per comunicare e creare contenuti, e al tempo stesso valorizzano le diversità culturali e linguistiche.

Le sfide educative poste dalla trasformazione digitale richiedono un approccio integrato, che combini la valorizzazione della scrittura tradizionale con l'introduzione di competenze digitali avanzate. Investire nella formazione degli insegnanti e nello sviluppo di metodologie didattiche innovative è fondamentale per preparare gli studenti a navigare con successo in un mondo sempre più complesso e interconnesso.

L'integrazione della scrittura digitale nella formazione sanitaria rappresenta una frontiera promettente per promuovere una nuova alfabetizzazione narrativa. Questa pratica consente non solo di migliorare le competenze comunicative dei professionisti della salute, ma anche di favorire un approccio più empatico e personalizzato verso i pazienti. Attraverso l'uso di strumenti digitali, la narrazione si evolve in una dimensione multimediale, aprendo nuove possibilità per la formazione e la pratica clinica.

La narrazione ha sempre avuto un ruolo cruciale nella pratica sanitaria, fornendo un mezzo per comprendere le esperienze dei pazienti e costruire relazioni di fiducia. La capacità di raccontare storie consente ai professionisti della salute di entrare in empatia con i pazienti, comprendendo non solo i sintomi ma anche il contesto emotivo e sociale delle loro esperienze (Greenhalgh e Hurwitz, 1999).

Nel contesto digitale, queste narrazioni possono essere ampliate attraverso l'uso di video, *podcast* e piattaforme interattive, che permettono ai pazienti di condividere le loro storie in modi innovativi. Secondo Charon (2006), la medicina narrativa si basa sull'ascolto attivo e sull'interpretazione delle storie dei pazienti, competenze che possono essere potenziate grazie alle tecnologie digitali.

L'adozione di strumenti digitali nella formazione sanitaria offre numerose opportunità per sviluppare competenze narrative. Ad esempio:

- *piattaforme di scrittura collaborativa*: strumenti come Google Docs e Microsoft Teams consentono ai professionisti sanitari e agli studenti di lavorare insieme su casi clinici, creando narrazioni condivise che integrano prospettive diverse.
- *Applicazioni di storytelling*: software come Canva o Adobe Spark permettono di creare presentazioni visive che combinano testo, immagini e video per illustrare casi clinici complessi. Questi strumenti favoriscono una comprensione approfondita delle condizioni mediche, combinando il rigore scientifico con l'empatia narrativa.

- *Simulazioni digitali*: ambienti virtuali e simulatori possono essere utilizzati per creare scenari clinici interattivi, in cui i professionisti della salute possono esercitarsi nella gestione di situazioni reali e nella comunicazione con i pazienti. Studi dimostrano che tali strumenti migliorano le capacità di *decision-making* e il livello di *comfort* degli operatori sanitari nell'affrontare situazioni delicate (Cook *et al.*, 2012).

Un esempio significativo di integrazione della scrittura digitale nella formazione sanitaria è rappresentato dal programma “Narrative Medicine Workshops” presso la Columbia University. Questo programma utilizza strumenti digitali per insegnare agli studenti di medicina a interpretare e creare narrazioni cliniche, migliorando le loro competenze empatiche e comunicative (Charon *et al.*, 2017).

Un altro esempio è fornito dal progetto europeo ICHHealth, che promuove l'uso di applicazioni digitali per migliorare la salute digitale dei cittadini. Attraverso piattaforme interattive, gli utenti imparano a navigare tra informazioni sanitarie *online* e a raccontare le proprie esperienze, contribuendo a una maggiore alfabetizzazione sanitaria (Gorini *et al.*, 2018).

Un caso particolarmente innovativo è rappresentato dall'utilizzo di app specifiche, come NarrativeDx, che raccolgono *feedback* qualitativi dai pazienti per aiutare le strutture sanitarie a migliorare i loro servizi. Queste tecnologie non solo offrono un valore pratico per il miglioramento della qualità, ma permettono anche di analizzare le narrazioni dei pazienti per identificare *trend* e aree critiche (Sandhu *et al.*, 2017).

L'uso della scrittura digitale e delle narrazioni multimediali in sanità offre vantaggi sia per i professionisti che per i pazienti. Per i primi, rappresenta uno strumento per affinare le competenze comunicative, gestire meglio lo stress professionale e costruire una pratica clinica più riflessiva. Come evidenziato da Diekelmann (2001), la narrazione riflessiva permette agli operatori sanitari di riconoscere e affrontare le complessità etiche e relazionali della cura.

Per i pazienti, la narrazione digitale può favorire un maggiore coinvolgimento nei percorsi di cura e una migliore comprensione delle proprie condizioni di salute. Condividere la propria esperienza attraverso strumenti digitali aiuta anche a ridurre il senso di isolamento, creando reti di supporto tra pari.

Nonostante le opportunità offerte dalla scrittura digitale, esistono alcune sfide da affrontare. Tra queste, la necessità di garantire l'accesso equo agli strumenti digitali e di formare adeguatamente i professionisti della salute all'uso di tali tecnologie. Inoltre, è fondamentale sviluppare linee guida educative ed eticamente corrette per l'utilizzo delle narrazioni digitali, al fine di proteggere la *privacy* dei pazienti e assicurare un uso responsabile delle informazioni condivise.

In prospettiva, l'integrazione della scrittura digitale nella formazione sanitaria potrebbe contribuire a una trasformazione culturale, promuovendo un approccio più umano e personalizzato alla cura (prendersi cura). Investire nella ricerca e nello sviluppo di nuove metodologie didattiche rappresenta quindi una priorità per il futuro della sanità e della comunità educante.

## 6 Verso una sinergia tra narrazione e innovazione digitale. Un binomio e una sfida educativa

Nel corso di questo saggio, abbiamo esplorato come le *Medical Humanities* si siano evolute nell'era digitale, spaziando dalla scrittura tradizionale alla narrazione multimediale. Questo viaggio ha messo in evidenza come il racconto di esperienze personali di "malattia", sostenuto dalla tecnologia, stia trasformando la modalità con la quale percepiamo la salute e la cura.

La scrittura, nelle sue molteplici forme, non è solo uno strumento per registrare eventi, ma un mezzo per dare significato alle esperienze e costruire legami tra persone. La democratizzazione della narrazione, resa possibile dalle piattaforme digitali, ha amplificato tale capacità, dando voce a chi un tempo era "silenziato", come pazienti deboli e affetti da malattie rare o croniche. Tuttavia, con tali progressi emergono anche nuove responsabilità: preservare la profondità, l'integrità del racconto umano, rispettare i bisogni e le potenzialità di ciascuno, nonostante linguaggi sintetici e velocità che caratterizzano l'era digitale.

La sfida educativa che ci attende come formatori, educatori, professionisti della salute è integrare tradizione e innovazione, garantendo che la narrazione digitale mantenga il potere empatico della parola scritta. Le tecnologie devono essere utilizzate non solo per amplificare le voci, ma soprattutto per promuovere una maggiore comprensione, condivisione, empatia e riflessione. Tale approccio può portare a una nuova alfabetizzazione narrativa (apprendimento trasformativo), dove la cura (prendersi cura) non consiste più in un atto medico, ma in un dialogo continuo e permanente tra pazienti e professionisti sanitari, tra pazienti stessi, tra i pazienti e le loro famiglie, reso possibile dalle infinite possibilità offerte dall'era digitale, che è chiamata al totale rispetto della Persona-Paziente.

Guardando al futuro, è essenziale investire nella formazione e nell'educazione dei professionisti e degli educatori che devono essere in grado di conoscere e padroneggiare tali nuove competenze narrative e tecnologiche, mettendole a disposizione delle persone-protagoniste (non vittime) del processo educativo finalizzato al raggiungimento del ben-essere. La creazione di linee guida etiche e formative e la promozione di un uso consapevole delle piattaforme digitali costituiscono passaggi fondamentali per affrontare le sfide di tale rivoluzione narrativa.

Il potenziale delle *Medical Humanities* nell'era digitale risiede nella capacità di saper coadiuvare mente e cuore; progresso tecnologico e sapere umanistico; informazione e formazione; conoscenza e attuazione; scrittura digitale e scrittura tradizionale, per costruire un sistema di cura più inclusivo, empatico e orientato al benessere globale e finalizzato al prendersi cura del paziente.

Ripensare alla narrazione nella formazione integrale della persona e nella formazione sanitaria deve riportare a prenderci cura, come formatori e educatori, delle parole della cura, delle narrazioni, dei bisogni e delle potenzialità dei pazienti, del "sapere umano e umanizzato", per migliorare la qualità della relazione tra

chi è curato e chi cura, tra chi si racconta e chi, in pieno rispetto della persona, ascolta, condivide, supporta e si prende cura del Paziente-Persona. Questa è la sfida educativa dei nostri tempi!

### Riferimenti Bibliografici

- Barthes R. (1977). *Leçon inaugurale au Collège de France*. Parigi: Seuil.
- Bolter J. D. (2001). *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolter J.D. (2001). *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Londra: Routledge.
- Brody H. (1987). *Stories of Sickness*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Carr N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: Norton & Company.
- Cassell E.J. (1982). *The Nature of Suffering and the Goals of Medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Charon R., DasGupta S., Hermann N., Irvine C., Marcus E.R., Colón E.R. (2017). The principles and practice of narrative medicine. *Academic Medicine*, 92(3), pp. 292-295.
- Charon R. (2001). Narrative medicine: a model for empathy, reflection, profession, and trust. *JAMA*, vol. 286, n. 15, pp. 1897-1902.
- Charon R. (2005). Narrative medicine: attention, representation, affiliation. *Narrative*, 13(3), pp. 261-270. <http://www.jstor.org/stable/20079651>
- Cook D.A., Erwin P.J., Triola M.M. (2012). Computerized virtual patients in health professions education: A systematic review and meta-analysis. *Academic Medicine*, 87(8), pp. 1080-1087.
- DasGupta S. (2014). Narrative humility. *The Lancet*, 383(9922), 109.
- Diekelmann N. (2001). Narrative pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science*, 23(3), pp. 53-71.
- Gorini A., Gaggioli A., Riva G. (2018). ICHealth: Promoting digital health literacy in Europe. *Journal of Medical Internet Research*, 20(6), e205.
- Greenhalgh T. (2018). *How to Implement Evidence-Based Healthcare*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Greenhalgh T., Hurwitz B. (1999). Why study narrative? *BMJ*, 318(7175), pp. 48-50.
- Hicks T. (2009). *The Digital Writing Workshop*. Amburgo: Heinemann.
- Hinton J. (2019). Social Media and Health Narratives: Opportunities and Challenges. *Journal of Digital Health*, 5(2), pp. 34-45.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional

- brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 32-42.
- Kiefer M., Pennington B. (2017). Digital learning in schools: The impact on handwriting and cognitive development. *Educational Research Review*, 21, pp. 42-50.
- Kleinman, A. (1988). *The Illness Narratives: Suffering, Healing, And The Human Condition*. New York: Basic Books.
- Koehler M.J., Mishra P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp. 60-70.
- Koehler M.J., Mishra P., Kereluik K., Shin T.S. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In J.M. Spector *et al.* (eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, DOI 10.1007/978-1-4614-3185-5\_9, © New York: Springer Science+Business Media.
- Lupton D. (2021). *Data Selves: More-than-Human Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- McLuhan M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Mezirow J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), pp. 100-110.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. F. Cappa e G. Del Negro (a cura di). Milano: Raffaello Cortina.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- Mishra P., Koehler M.J., Cain W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), pp. 13-19.
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), pp. 1159-1168.
- Ribble M. (2011). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. Eugene, Oregon; Arlington, Virginia: ISTE.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- Sandhu S., Weisner K., Stewart D. (2017). Using patient narratives to improve care: Case studies and lessons learned. *Healthcare Quarterly*, 20(4), pp. 56-62.
- Shirky C. (2008). *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*. London: Penguin Books.
- Sibilio M. (2023). *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Morcelliana.
- Smith J., Brown A., Taylor C. (2019). Integrating traditional and digital writing practices in schools: A European perspective. *Journal of Educational Technology*, 15(4), pp. 203-217.
- Ventola C.L. (2014). Social Media and Health Care Professionals: Benefits, Risks, and Best Practices. *Pharmacy and Therapeutics*, 39(7), pp. 491-499.
- Ventres W. (2019). Social Media and the Medical Profession: Friend or Foe? *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000138.
- Woolf V. (1926). *On Being Ill*. New York: Review Books Classics (Ripubblicato nel 2002 con prefazione di Hermione Lee).



World Health Organization (2003). *Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2021). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases*. Geneva: WHO.

Yourcenar M. (1977). *Archives du Nord*. Paris: Gallimard.



# Nuove frontiere per la didattica della scrittura inclusiva: tra tecnologie digitali e natura

Daniela Pasqualetto\*, Letizia Pistone\*\*, Laura Andolina\*\*\*,  
Giulia Campanella\*\*\*\*, Alessandra Lo Piccolo\*\*\*\*\*

*Riassunto:* L'integrazione degli strumenti digitali nella didattica della scrittura sta ridefinendo modalità e strategie di apprendimento, offrendo opportunità per personalizzare i percorsi educativi e favorire lo sviluppo di competenze trasversali. Il contributo analizza l'uso delle tecnologie digitali come strumenti di supporto per la produzione scritta, evidenziando il loro ruolo nella personalizzazione dell'apprendimento e nella promozione della collaborazione tra pari. Inoltre, viene esplorato il potenziale dell'*outdoor education* nell'integrare esperienze pratiche con l'uso degli strumenti digitali, creando connessioni tra contesti naturali e produzione scritta. Attraverso una sintesi teorica e l'analisi di buone pratiche, il contributo mette in luce le sfide e le opportunità di un approccio integrato, proponendo una visione educativa che combina tecnologie, natura e didattica della scrittura per una formazione inclusiva e innovativa.

*Parole chiave:* tecnologie, scrittura, natura, didattica, inclusione.

*English title:* New frontiers for the teaching of inclusive writing: between digital technologies and nature

*Abstract:* The integration of digital tools in the teaching of writing is redefining learning methods and strategies, offering opportunities to personalize educational paths and encourage the development of transversal skills. The paper analyzes the use of digital technologies as support tools for written production, highlighting their role in personalizing learning and promoting peer collaboration. In addition, the potential of outdoor education in integrating practical experiences with the use of digital tools is explored, creating connections between natural contexts and written production. Through a theoretical synthesis and the analysis of good practices, the contribution highlights the challenges and opportunities of an integrated approach, proposing an educational vision that combines technologies, nature and didactics of writing for an inclusive and innovative education.

*Keywords:* technologies, writing, nature, teaching, inclusion.

\* Università di Enna "Unikore". Email: daniela.pasqualetto@unikore.it

\*\* Università di Enna "Unikore". Email: letizia.pistone@unikorestudent.it

\*\*\* Università di Enna "Unikore". Email: laura.andolina@unikorestudent.it

\*\*\*\* Università di Enna "Unikore". Email: giulia.campanella@unikorestudent.it

\*\*\*\*\* Università di Enna "Unikore". Email: alessandra.lopiccolo@unikore.it

Il lavoro è stato sviluppato congiuntamente. A Daniela Pasqualetto è attribuito il paragrafo 1, il paragrafo 2 a Letizia Pistone, il paragrafo 3 a Laura Andolina, il paragrafo 4 a Giulia Campanella, ad Alessandra Lo Piccolo sono attribuite le conclusioni.

## 1 L'uso degli strumenti digitali nella didattica della scrittura

L'evoluzione delle forme di scrittura, dal manoscritto al digitale, ha sempre riflettuto il mutamento dei paradigmi culturali e tecnologici.

Con l'avvento delle tecnologie digitali, la scrittura ha subito una profonda trasformazione, passando da un'attività legata esclusivamente al supporto cartaceo a una pratica multimodale che integra testo, immagini, suoni e video (Kress, 2010). Questo cambiamento ha reso possibile una democratizzazione della scrittura, consentendo a un numero sempre maggiore di persone di esprimersi e di accedere a strumenti di produzione testuale, in particolare attraverso le piattaforme digitali e i *social media* (Merchant, 2007).

Le tecnologie digitali hanno anche ridefinito i contesti educativi, offrendo nuove opportunità per l'insegnamento e l'apprendimento della scrittura.

Secondo Graham e Perin (2007), l'integrazione delle tecnologie nella didattica della scrittura sta trasformando radicalmente il modo in cui gli studenti apprendono e interagiscono con il linguaggio scritto. I dispositivi digitali, integrati con metodologie didattiche innovative, offrono opportunità di personalizzazione dell'apprendimento e favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali, quali il pensiero critico, la collaborazione e la creatività. Questa evoluzione si inserisce in un panorama più ampio, in cui i linguaggi digitali stanno ridefinendo il concetto tradizionale di scrittura, arricchendolo con nuove forme di espressione visiva e multimediale (Bolter, 2001).

La scrittura, tradizionalmente legata all'uso di strumenti manuali come la penna e il foglio, ha trovato nei *media* digitali una dimensione interattiva. La possibilità di utilizzare video, immagini e suoni come parte integrante del processo di scrittura consente di ampliare i confini della narrazione, trasformando la produzione testuale in una vera esperienza multimodale.

Queste pratiche si inseriscono in una visione educativa che valorizza la personalizzazione dell'apprendimento. Come evidenziato da Yelland, Cope e Kalantzis (2008), le tecnologie digitali permettono di adattare i percorsi educativi alle esigenze di ciascuno studente, supportando in modo particolare coloro che presentano Bisogni Educativi Speciali (BES). Ad esempio, l'uso di *software* per la sintesi vocale o strumenti per il riconoscimento vocale supporta il processo di scrittura per gli studenti con difficoltà specifiche, garantendo un'esperienza personalizzata e inclusiva (Alper e Goggin, 2017).

Un ulteriore elemento di innovazione è rappresentato dall'integrazione tra tecnologia e natura. Waite (2017) sottolinea come l'apprendimento all'aperto stimoli la creatività e favorisca una scrittura autentica, legata all'osservazione e alla documentazione dell'ambiente naturale. L'utilizzo di dispositivi digitali, come tablet e fotocamere, consente agli studenti di catturare immagini, registrare suoni e annotare impressioni, integrando nello svolgimento delle attività didattiche esperienza sensoriale e riflessione scritta (Alper e Goggin, 2017).

Tuttavia, l'adozione delle tecnologie digitali nella didattica della scrittura non è priva di sfide. L'accesso diffuso alla rete ha portato a una proliferazione di contenuti di qualità eterogenea, rendendo essenziale accompagnare gli studenti a produrre testi significativi e a valutare criticamente le fonti di informazione intercettate nelle piattaforme web (Selwyn, 2011). Inoltre, l'uso di linguaggi sintetici e frammentati, tipici delle comunicazioni digitali, solleva interrogativi sulla qualità della scrittura stessa (Tagg, 2015).

Soltanto attraverso un approccio equilibrato, che integri tecnologia e didattica tradizionale, è possibile valorizzare la scrittura come strumento di crescita personale e sociale, rispondendo alle sfide e alle opportunità offerte dall'era digitale.

## ② Le tecnologie come strumento di personalizzazione dell'apprendimento

Nel quadro di una cultura digitale in costante trasformazione, le tecnologie non si limitano a supportare l'agire umano, ma riconfigurano attivamente i processi cognitivi, relazionali e formativi. In questo contesto, il concetto di personalizzazione dell'apprendimento assume una valenza paradigmatica. La sfida contemporanea non risiede più nella mera integrazione strumentale delle ICT nei contesti educativi, bensì nella loro riappropriazione critica come dispositivi culturali (Ortega, 2016), capaci di generare nuove forme di accesso al sapere e di riformulare il rapporto tra soggetto, conoscenza e ambiente.

In tale prospettiva, la competenza mediatica si configura come una pratica educativa complessa, che trascende l'acquisizione tecnica delle abilità digitali. Essa si articola come consapevolezza critica dei linguaggi e delle logiche che governano i media (Buckingham, 2003), nonché come capacità di orientarsi con discernimento in ambienti interattivi, ipertestuali e partecipativi. Jenkins (2006) ha definito questa alfabetizzazione come *participatory culture*, evidenziando il passaggio da una fruizione passiva a una cittadinanza digitale attiva, in cui la partecipazione è essa stessa veicolo di apprendimento.

L'impiego di ambienti digitali adattivi, di sistemi di intelligenza artificiale educativa e di strategie ispirate alla *gamification* non rappresenta più un semplice orientamento metodologico, ma un vero e proprio campo di sperimentazione pedagogica che ridefinisce il concetto stesso di insegnamento. Lungi dall'essere neutre, le tecnologie veicolano visioni epistemologiche implicite e modelli cognitivi incorporati (Laurillard, 2013), che sollecitano l'educatore a costruire percorsi formativi capaci di valorizzare le differenze individuali non come anomalie da correggere, ma come risorse da attivare.

In questa direzione si collocano le riflessioni più recenti di Prensky (2022), il quale propone il concetto di mente aumentata come simbiosi virtuosa tra intelligenza biologica e supporti digitali: un'integrazione dinamica che non sostituisce, ma potenzia la capacità umana di apprendere, creare e collaborare. La tecnologia, secondo l'autore, non deve essere semplicemente padroneggiata, bensì vissuta

come una protesi cognitiva, in grado di espandere i confini del possibile educativo, favorendo l'attivazione del pensiero critico, dell'immaginazione progettuale e della connessione intersoggettiva. In linea con tale impostazione, Prensky (2016) invita a superare l'approccio trasmissivo e contenutistico della scuola tradizionale, promuovendo un modello trasformativo centrato sull'azione significativa e sul miglioramento del mondo. L'apprendimento, in questa prospettiva, non è più assimilazione passiva di informazioni, ma costruzione di senso attraverso esperienze autentiche, interazioni sociali e compiti reali. Le tecnologie digitali, se orientate da una chiara intenzionalità etica e pedagogica, diventano catalizzatori di tale processo: strumenti per amplificare la voce degli studenti, promuovere agency e responsabilità, e coltivare intelligenze connettive capaci di abitare con consapevolezza la complessità del presente.

Questo scenario, per quanto promettente, non è privo di ambivalenze. Come osserva Norman (2010), le tecnologie rischiano di imporre modelli operativi non sempre compatibili con l'ergonomia cognitiva umana, generando esperienze di disallineamento o esclusione. È pertanto fondamentale promuovere un design pedagogico dei dispositivi digitali che sia sensibile alla pluralità delle intelligenze e ai diversi stili di apprendimento, soprattutto nei contesti educativi ad alta eterogeneità.

Nel campo della pedagogia speciale, questa esigenza si fa ancora più urgente. La tensione tra universalismo e personalizzazione radicale rischia di cristallizzarsi in una dicotomia sterile: da un lato, l'impossibilità di pensare a un modello valido per tutti; dall'altro, la difficoltà di implementare soluzioni individualizzate sostenibili nel tempo. Come sottolinea Calvani (2014), è necessario adottare un approccio sistemico e flessibile, in grado di coniugare equità e praticabilità. In questa direzione si collocano anche le proposte di Lane e Menzies (2010), che suggeriscono di superare la dicotomia tra standardizzazione e adattamento attraverso modelli dinamici e *responsive*.

L'indagine *MonVal* promossa da INVALSI (2010) ha offerto dati significativi sul ruolo delle ICT nei processi di personalizzazione dell'apprendimento, documentando come l'uso intenzionale e progettato delle tecnologie favorisca non solo l'accessibilità, ma anche la motivazione, l'autonomia e l'autoefficacia, in particolare negli studenti con disabilità gravi. Laddove le ICT vengono integrate in modo situato e collaborativo, si osserva un impatto positivo sull'autostima, sulla partecipazione e sulla costruzione di significato condiviso. Tuttavia, permangono ostacoli strutturali: la scarsità di software *open-source* realmente accessibili, la carenza di supporto tecnico continuo e la limitata formazione pedagogica specifica del personale docente.

In definitiva, la personalizzazione dell'apprendimento mediante le tecnologie non può essere affidata esclusivamente alla logica dell'innovazione tecnica. Essa impone una riformulazione epistemologica del ruolo del docente, chiamato a trasformarsi in mediatore, progettista e regista di esperienze educative personalizzate, inclusive e culturalmente significative. Educare alla tecnologia e con la tecnologia significa dunque coglierne le potenzialità non come risposta standar-

dizzata, ma come occasione per ripensare radicalmente l'educazione nel tempo della complessità.

### ③ Scrittura digitale e apprendimento collaborativo: verso una educazione partecipativa

La crescente digitalizzazione dei processi educativi ha sollevato, negli ultimi anni, numerosi interrogativi sulle motivazioni pedagogiche e didattiche che giustificano l'integrazione della scrittura digitale nei percorsi di insegnamento-apprendimento.

Tale analisi consente di esplorare non solo le ragioni teoriche e pratiche che sostengono questa innovazione, ma anche i potenziali benefici e le sfide che essa può offrire al processo formativo.

Attraverso l'impiego della scrittura digitale, gli studenti partecipano alla co-costruzione del sapere tramite attività che includono *brainstorming* collettivo, *editing* condiviso, scrittura collaborativa e feedback immediati. Questi strumenti si inseriscono in modo naturale nel vissuto quotidiano degli studenti, rafforzando la loro motivazione e facilitando i processi di apprendimento. L'efficacia di tali strategie è stata evidenziata dallo studio *One Tablet Per Child* di Pellizzer e De Rossi (2020), condotto in una scuola primaria norvegese, dove la scrittura digitale ha inciso positivamente su motivazione, autoefficacia e partecipazione attiva degli alunni, anche grazie ad attività di *collaborative writing*. Parallelamente, le sperimentazioni documentate da Rinaldi (2021) nella scuola secondaria di primo grado, attraverso un laboratorio di scrittura digitale, dimostrano come tale modalità consenta agli studenti di lavorare in forma individuale, collettiva e collaborativa, promuovendo l'apprendimento linguistico e favorendo lo sviluppo di competenze metacognitive e relazionali.

È tuttavia imprescindibile che i docenti assumano il ruolo di mediatori consapevoli, orientando l'uso delle tecnologie in maniera strategica e coerente con i principi pedagogici. Un impiego esclusivo della scrittura digitale rischia infatti di compromettere lo sviluppo di abilità fondamentali legate alla scrittura manuale, quali memoria, motricità fine e riflessione critica, oltre a generare una possibile standardizzazione dei processi di apprendimento. Di conseguenza, l'integrazione della scrittura digitale dovrebbe avvenire in modo equilibrato, valorizzandone il potenziale didattico senza renderla una condizione imprescindibile della pratica educativa.

La scrittura digitale consente la creazione collettiva di contenuti: scrivere insieme implica negoziazione di idee, accordo su strategie operative e gestione dei conflitti. Tali dinamiche promuovono l'acquisizione di competenze socio-relazionali essenziali, potenziando la capacità di collaborare e risolvere problemi. In ambito didattico, è possibile organizzare attività di scrittura collettiva nelle quali gli studenti, suddivisi in gruppi, redigono testi su argomenti assegnati, contribuendo in tempo reale a un documento condiviso. Uno degli esempi più significativi è rappresentato

dallo studio di Martinelli e Politi (2022), in cui l'utilizzo della web app *Social Book Creator* (SBC) ha sostenuto l'inclusione e la cittadinanza digitale, consentendo agli studenti di co-costruire contenuti in un ambiente unico, condiviso e autenticamente partecipativo. L'obiettivo dichiarato è promuovere l'impiego di Risorse Educative Aperte nelle attività didattiche, attraverso la creazione di materiali altamente accessibili anche per studenti e studentesse con Bisogni Educativi Speciali.

Parimenti, il *digital storytelling*, che integra competenze narrative e abilità digitali, si rivela uno strumento efficace per stimolare la creatività e il pensiero critico. L'uso di applicazioni come *Adobe Spark* consente la realizzazione di narrazioni multimediali e favorisce una riflessione consapevole sull'impiego delle tecnologie (Robin, 2008). Un ulteriore esempio in questa direzione è fornito da Conte e Fornasari (2019), che descrivono l'esperienza di un blog di classe quale spazio virtuale capace di incentivare la scrittura collaborativa e riflessiva, contribuendo a sviluppare l'identità digitale degli studenti e rafforzando il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Tuttavia, la transizione alla scrittura digitale non è priva di problematiche che, pur creando nuove opportunità, pongono anche sfide significative, particolarmente nella gestione di interventi educativi inclusivi. Come osservato da Limone (2021), la facilità d'uso delle piattaforme digitali può incoraggiare una produzione rapida, ma rischia di ridurre l'impiego di tecniche di riflessione approfondita, limitando la qualità complessiva del prodotto finale. In termini di didattica inclusiva, l'adozione della scrittura digitale può rivelarsi vantaggiosa, purché venga affrontata in modo sistematico e consapevole. Risorse come *Grammarly*, che supporta la scrittura mediante l'intelligenza artificiale, o applicazioni che facilitano la predizione del testo, possono aiutare studenti con difficoltà linguistiche a svolgere compiti in modo più autonomo ed efficace. Inoltre, l'impiego di piattaforme multimodali, che consentono la rappresentazione delle idee attraverso formati visivi e sonori, amplia le opportunità di partecipazione per tutti gli alunni (Gee, 2007).

La possibilità di personalizzare il percorso di scrittura, resa concreta dall'uso di strumenti digitali flessibili e creativi, rappresenta dunque un supporto efficace anche per studenti con difficoltà cognitive, consentendo loro un accesso adeguato al processo di produzione testuale. Tuttavia, per garantire un'effettiva equità educativa, è necessario intervenire per colmare le disuguaglianze legate all'accesso alle risorse, alla formazione degli insegnanti e alla gestione delle dinamiche collaborative. Tali aspetti richiedono l'elaborazione di linee guida chiare e condivise, finalizzate a promuovere un'inclusione autentica ed efficace (Limone, 2012).

In conclusione, la scrittura digitale rappresenta una componente strategica nella trasformazione delle pratiche didattiche contemporanee. Perché tale potenzialità possa realizzarsi pienamente, è fondamentale affrontare con consapevolezza le sfide derivanti dalle disuguaglianze digitali e investire nello sviluppo delle competenze del corpo docente. È quindi necessario progettare interventi educativi che integrino le tecnologie digitali in modo etico, sostenibile e centrato sui bisogni degli studenti, garantendo un'utilizzo realmente inclusivo e formativo.

#### 4 Scrivere tra natura e digitale

Nell'*Outdoor Education* (OE), la scrittura assume una funzione strategica nel collegare l'esperienza diretta con la natura ai processi di riflessione e rielaborazione e costruzione di significato. Il termine OE racchiude una varietà di esperienze pedagogiche che si sviluppano in contesti esterni alla scuola, promuovendo una didattica attiva basata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale della scuola stessa (Bortolotti, 2019). In questo quadro l'intreccio tra scrittura digitale e OE rappresenta un'opportunità per promuovere un apprendimento situato, multimodale e inclusivo, valorizzando le competenze trasversali degli studenti. Le tecnologie mobili, se integrate in modo consapevole, supportano l'osservazione ambientale e la documentazione, rafforzando il legame tra esperienza sensoriale e pensiero critico (Giunti *et al.*, 2021). L'introduzione di dispositivi digitali come tablet o smartphone offre agli studenti l'opportunità di sviluppare competenze digitali interagendo con l'ambiente naturale. In linea con le indicazioni del movimento Avanguardie Educative, non è necessario ricorrere a tecnologie sofisticate: anche strumenti semplici, se utilizzati in modo mirato, possono supportare attività personalizzate e potenziare i percorsi di apprendimento. In tale prospettiva, la scrittura digitale si configura come uno strumento privilegiato per comprendere, organizzare e comunicare l'esperienza (Farnè *et al.*, 2018). Il quadro teorico di riferimento considera le connessioni tra scrittura digitale, *Outdoor Education* e inclusione, richiamando i principi del Piano Nazionale Scuola Digitale 2015, che promuove l'integrazione delle tecnologie educative, anche in contesti outdoor. Strumenti digitali come app per il riconoscimento di specie, mappe interattive e sistemi di monitoraggio ambientale stimolano la produzione scritta in chiave multimodale, arricchendo la narrazione e potenziando la partecipazione attiva di tutti gli studenti.

La scrittura digitale è centrale nell'OE, può essere arricchita da applicazioni per il riconoscimento di specie, mappe interattive e monitoraggio ambientale, favorendo una narrazione multimodale e competenze trasversali. L'obiettivo è esplorare come la scrittura possa connettere esperienza individuale e apprendimento collettivo. Il processo di scrittura in contesti naturali può essere potenziato dal digitale senza compromettere il legame con l'esperienza naturale. La scrittura diventa uno strumento per riflettere, documentare, stimolare la creatività e il pensiero critico (Farnè *et al.*, 2018). Apprendere tra digitale e natura è possibile grazie ad applicazioni come *iWriteWords* e *WriteReader* (Bocci, Guerini e Marsano, 2017), che permettono agli studenti di approcciarsi alla scrittura in modo naturale e divertente, stimolando le intelligenze visuo-spaziali e cinestesiche a supporto di quella verbale. In particolare, *iWriteWords* ha ottenuto il consenso in numerose associazioni di persone con disabilità poiché in grado di migliorare i movimenti fino-motori, la comprensione dei nessi causali-temporali e il riconoscimento lessicale. L'applicazione *WriteReader*, testata all'*University College Lillebaelt* in

Danimarca per studenti con difficoltà nella letto-scrittura, ha migliorato le loro prestazioni e facilitato l'apprendimento di strategie fonologiche. Inoltre, *Blue Hat*, *Green Hat*, selezionata da *DislexiaHelp*, supporta la letto-scrittura e i processi di comprensione. Tali esperienze suggeriscono che la scrittura digitale in contesti *Outdoor* può essere di supporto per narrare il vissuto, stimolare la creatività e promuovere l'autonomia. La possibilità di lavorare in tempo reale su piattaforme collaborative, condividendo idee e contenuti, rafforza le dimensioni dialogiche e inclusive dell'apprendimento. Un'ipotesi di lavoro potrebbe prevedere che, durante un'escursione didattica in un parco naturale, gli studenti siano incaricati di documentare le loro osservazioni relative alla flora e fauna utilizzando dispositivi mobili, combinando fotografie e brevi descrizioni scritte. I resoconti individuali, una volta raccolti, potrebbero essere successivamente condivisi su una piattaforma digitale collaborativa, dove ciascun studente avrà la possibilità di integrare riflessioni, interrogativi e contributi interpretativi riguardo a quanto osservato. Questo processo di condivisione favorirebbe la costruzione di un significato condiviso, arricchito dalle diverse interpretazioni degli studenti. Alcuni potrebbero usare risorse visive, altri una narrazione testuale. La scrittura digitale stimolerebbe la riflessione individuale e promuoverebbe l'inclusione e la partecipazione attiva, adattandosi ai diversi stili cognitivi e rispettando i principi dell'apprendimento multimodale. Il successo di questo approccio dipende dall'equilibrio tra digitale e naturale. Le tecnologie ampliano l'apprendimento, ma non devono sostituire l'esperienza diretta con la natura. Affinché l'integrazione del digitale risulti realmente efficace, è fondamentale che le attività all'aperto restino centrali e autentiche. La tecnologia, in questo contesto, deve assumere un ruolo di supporto, arricchendo l'esperienza senza sovrapporsi o oscurare il contatto diretto con l'ambiente. Scrivere tra natura e digitale significa usare la tecnologia per supportare, non sostituire, il legame con l'ambiente (Farnè *et al.*, 2018).

## 5 Conclusioni

L'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica della scrittura ha offerto nuove opportunità all'apprendimento, promuovendo un approccio dinamico, inclusivo e accessibile. Tuttavia, come già discusso, il loro impatto non è scontato. La qualità del risultato dipenderà dall'attenzione pedagogica con cui tali tecnologie sono implementate e dalla capacità degli insegnanti di usarle in modo efficace (Gosling, 2013). Se da un lato gli strumenti digitali favoriscono la co-costruzione della conoscenza, dall'altro è necessario mantenere un equilibrio con la scrittura tradizionale, il quale resta fondamentale per lo sviluppo del pensiero critico.

Inoltre, esiste un'area emergente ancora poco studiata, cioè quella della relazione tra scrittura e natura. L'integrazione delle tecnologie digitali nella scrittura ha aperto nuove prospettive per l'apprendimento, promuovendo un approccio dinamico, inclusivo e accessibile.

Tuttavia, come discusso, il loro impatto non è scontato. La qualità dei risultati dipende dalla consapevolezza pedagogica da cui vengono adottate e dalla presentazione degli insegnanti nell'utilizzare in modo efficace (Gosling, 2013). Se da un lato gli strumenti digitali favoriscono la co-costruzione della conoscenza, dall'altro è necessario mantenere un equilibrio con la scrittura tradizionale, il quale resta fondamentale per lo sviluppo del pensiero critico.

Un aspetto ancora poco esplorato riguarda la relazione tra scrittura e natura. L'idea di affiancare esperienze all'aperto ai processi di scrittura risponde a un'esigenza educativa più ampia, che mira a coinvolgere il corpo e i sensi nel processo di apprendimento. L'interazione con l'ambiente naturale può stimolare la creatività, favorire il benessere socio-emotivo e offrire nuove opportunità di espressione, integrando il digitale in un contesto esperienziale (Wenger, 1998).

Guardando al futuro, la sfida sarà quella di bilanciare innovazione e tradizione, esplorando nuove metodologie che valorizzano la complementarità tra scrittura manuale e digitale, tra spazi chiusi e ambienti naturali, tra individualizzazione e personalizzazione. Solamente un approccio integrato e consapevole potrà migliorare le competenze di scrittura e promuovere una visione più ampia dell'apprendimento, capace di rispondere alle esigenze di un'educazione inclusiva e sostenibile.

### Riferimenti bibliografici

- Alper M., Goggin G. (2017). Digital technology and rights of children with disabilities: Beyond policy and access to everyday inclusion. *New Media & Society*, 19(5), pp. 726-740.
- Bocci F., Guerini I., Marsano M. (2017). Le App come strumenti per l'apprendimento della letto-scrittura. Una rassegna. *Form@Re*, 17(2), pp. 225-237.
- Bolter J.D. (2001). *Writing space: Computers, hypertext, and the remediation of print*. New York: Routledge.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Buckingham D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Calvani A. (2014). *Competenza digitale e ambienti di apprendimento: Didattica, valutazione, teacher training*. Roma: Carocci.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fornasari A., Conte M. (2019). Migrations and citizenship. The pedagogical approach for a cosmopolitan citizenship. *Redefining Community in Intercultural Context*, 8(1), pp. 41-46.
- Fullan M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

- Gee J. P. (2007). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), pp. 1-19.
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. *et al.* (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, versione 1.0. Firenze: Indire.
- Gosling D. (2013). *Supporting Student Learning: The Peer Observation of Teaching*. New York: Routledge.
- Graham S., Perin D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- INVALSI (2010). *MonVal – Monitoraggio e Valutazione Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità – Azione 6*. Roma: INVALSI.
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kress G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Lane K.L., Menzies H.M. (2010). The Effects of a School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support Model on Students with Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(4), pp. 195-210.
- Laurillard D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. New York: Routledge.
- Limone P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Martinelli P., Politi, F. (2020). Apprendimento cooperativo e cittadinanza digitale: il caso dei Social Book Creator. *Reports on E-Learning, Media and Education Meetings*, 8(1), pp. 70-75.
- Ortega y Gasset J. (2016). *La disumanizzazione dell'arte*. Milano: Pgreco.
- Pellizzer L., De Rossi, M. (2020). Apprendere a scrivere in una società digitalizzata: uno studio di caso in una one tablet per child school. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 2, pp. 81-95.
- Merchant G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), pp. 118-128.
- Norman D.A. (2010). *The Design of Everyday Things*. New York: Basic Books.
- Prensky M. (2016). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Prensky M. (2022). *Empowered! Re-framing 'Growing Up' for a New Age*. Belgium: Eai Press.
- Rinaldi F. (2021). Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale. *Italiano a scuola*, 3(1), pp. 233-262.
- Robin B.R. (2008). The "YouTube" Generation: Digital Storytelling for the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(3), pp. 317-329.
- Selwyn N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury Publishing.

- Tagg C. (2015). *Exploring digital communication: Language in action*. New York: Routledge.
- Waite S. (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. London: SAGE Publications.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.
- Yelland N., Cope B., Kalantzis M. (2008). Learning by design: Creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), pp. 197-213.



# Nuovi modelli di produzione scritta: il *Project Work* dell'Università Telematica Pegaso

Elisabetta Lucia De Marco\*, Delio De Martino\*\*,  
Anna Dipace\*\*\*, Teresa Savoia\*\*\*\*

*Riassunto:* Negli ultimi anni, la scrittura accademica ha subito profonde trasformazioni dovute ai progressi tecnologici e alle nuove esigenze del mondo della formazione e del mercato del lavoro. L'articolo analizza l'introduzione del *Project Work* (PW) come innovativa modalità di prova finale nei corsi di laurea triennale dell'Università Telematica Pegaso. Si descrive il quadro normativo e pedagogico che sostiene questa innovazione, sottolineando come l'approccio del PW sia coerente con l'autonomia didattica degli atenei e con le moderne teorie educative basate sullo sviluppo delle competenze. Lo studio approfondisce inoltre l'evoluzione della scrittura accademica nell'attuale contesto digitale e professionale, alla luce delle trasformazioni epistemologiche e tecnologiche che hanno modificato i modelli testuali e gli approcci pedagogici. Tale modello si caratterizza per una forma testuale ibrida con alto impatto formativo – che integra rigore scientifico e applicazione pratica – e per un processo di apprendimento supportato da metodologie didattiche interattive.

*Parole chiave:* scrittura accademica, *project work*, apprendimento universitario, sviluppo delle competenze, modelli testuali.

*English title:* New models of academic writing: the *Project Work* of Pegaso University

*Abstract:* In recent years, academic writing has undergone significant transformations due to technological advancements and the evolving demands of education and the labour market. The article examines the introduction of the *Project Work* (PW) as an innovative final examination format in undergraduate programs at Pegaso Telematic University. It describes the normative and pedagogical framework underpinning this innovation, emphasizing the alignment of the PW approach with academic autonomy and contemporary competency-based educational theories. The study further analyzes the evolution of academic writing in the contemporary digital and professional environment, in light of epistemological and technological transformations that have altered textual models and pedagogical approaches. This model is characterized by a hybrid textual format with high formative impact – integrating scholarly rigor with practical application – as well as by a learning process guided by interactive teaching methodologies.

*Keywords:* academic writing, *Project Work*, higher education learning, competency-based theories, textual models.

\* Università UniPegaso. Email: elisabetta.demarco@unipegaso.it

\*\* Università UniPegaso. Email: delio.demartino@unipegaso.it

\*\*\* Università UniPegaso. Email: anna.dipace@unipegaso.it

\*\*\*\* Università UniPegaso. Email: teresa.savoia@unipegaso.it

I paragrafi *Introduzione* e *Conclusione* sono da attribuire a Anna Dipace, i paragrafi 1 e 2 a Delio De Martino, i paragrafi 3 e 4 a Teresa Savoia e i paragrafi 5 e 6 a Elisabetta Lucia De Marco.

## 1 Introduzione

Negli ultimi anni, il panorama della produzione scritta accademica ha subito profonde trasformazioni, influenzate dall'evoluzione tecnologica e dalle nuove esigenze del mondo della formazione e del lavoro. La scrittura contemporanea, soprattutto in ambito accademico e professionale, si trova oggi a confrontarsi con nuove esigenze legate alla sintesi, rapidità e precisione, qualità sempre più rilevanti nell'ecosistema digitale. In questo contesto, l'Università Telematica Pegaso, nei corsi di laurea triennali, ha introdotto il *Project Work* (PW) come una delle modalità previste per la prova finale, offrendo agli studenti un'alternativa orientata alla progettazione e all'applicazione concreta delle competenze acquisite. La possibilità di strutturare la prova finale in forme differenziate è prevista dal Decreto Ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004, che regola l'autonomia didattica degli Atenei. In particolare, l'art. 11 stabilisce che ogni ordinamento didattico debba definire "le caratteristiche della prova finale per il conseguimento del titolo di studio". Tale formulazione non vincola gli atenei a un unico modello di prova finale, ma consente di articolarla in diverse forme – dalla tesi teorica al progetto applicativo, dal caso di studio alla relazione di tirocinio –, adottando soluzioni coerenti con gli obiettivi formativi dei corsi di studio. Questa flessibilità normativa ha reso possibile l'introduzione del *Project Work* nei corsi di laurea triennali, configurandolo come una modalità valutativa pienamente legittimata e coerente con il quadro normativo di riferimento.

A disciplinarne nel dettaglio struttura e modalità di attuazione è il Regolamento della prova finale per i corsi di studio triennali, approvato con Decreto Rettorale n. 125 del 5 febbraio 2024, che stabilisce in modo chiaro le caratteristiche del *Project Work*, specificando criteri di ammissibilità, requisiti formali, modalità di valutazione e strumenti di supporto messi a disposizione degli studenti.

Il PW consiste in un elaborato scritto a carattere progettuale, finalizzato alla risoluzione di un problema reale o alla proposta di un servizio o prodotto innovativo. La sua introduzione risponde alla necessità di offrire agli studenti un'occasione di sintesi, applicazione e riflessione critica sulle competenze acquisite, attraverso una forma comunicativa coerente con i linguaggi e le logiche operative del mondo professionale. In tal modo, il *Project Work* rappresenta una risposta coerente e formativa alla crescente richiesta di modelli didattici più flessibili, attivi e professionalizzanti, in linea con i principi di efficacia e aderenza alle esigenze del mercato del lavoro promossi dal DM 270/04.

In questo senso, la trasformazione della scrittura accademica non è solo una risposta ai cambiamenti tecnologici e sociali, ma anche un'opportunità per rendere la comunicazione scientifica e progettuale più consapevole, mirata e integrata con le competenze trasversali, senza rinunciare al rigore e alla profondità dell'analisi.

Il *Project Work*, quindi, valorizza la scrittura come strumento strategico per esprimere progettualità, pensiero critico e capacità di sintesi, in un contesto formativo regolato da criteri chiari, trasparenti e riconosciuti a livello normativo.



L'articolo analizza il ruolo del PW nell'odierno scenario accademico, ponendo particolare attenzione alle sue implicazioni pedagogiche e alle nuove forme di scrittura che ne derivano, in un'ottica di apprendimento attivo e interdisciplinare.

## 2 Dai vecchi ai nuovi alfabeti

L'evoluzione degli alfabeti è un processo partito dal libro a stampa fino all'esplosione dei nuovi e multiformi alfabeti digitali (Baldini, 2003). Ma in realtà la prima rivoluzione fu il passaggio dall'oralità alla scrittura che rivoluzionò il tradizionale ascolto orale e aurale di un testo. La testimonianza cruciale e autorevole è quella di Platone nel celebre dialogo *Fedro*. Nel mito di Thamus e Theuth il libro è presentato come un comodo "promemoria" e un pericoloso "farmaco della dimenticanza".

Ma nonostante le critiche di Platone, il prodotto scandaloso della scrittura, il libro, nella sua forma classica, si è rapidamente affermato e poi cristallizzato per secoli, diventando il *medium* per antonomasia della cultura. Il libro come *medium* cognitivo ha inoltre espanso le capacità di introspezione e di riflessione teorica del pensiero umano. Da un tipo di scrittura che risentiva dell'oralità (come i dialoghi di Platone, ad esempio) la scrittura si è evoluta in mezzo capace di dare spazio all'introspezione ampliando il vocabolario, la struttura e la complessità del periodo e divenendo luogo privilegiato di espressione della cultura del mondo.

Nell'ambito didattico fino al Novecento si è affermata una cultura monomediale che ha visto il libro come unico strumento efficace di apprendimento. Tuttavia il Novecento ha invece visto fiorire, *in primis* grazie alla nascita di nuove tecnologie "elettriche" legate alla velocità dell'elettrone, nuovi *media*, nuove forme di comunicazione e allo stesso tempo nuove conseguenti modalità di pensiero. Nuovi alfabeti sono emersi con nuove caratteristiche che hanno avuto un impatto profondo sulla scrittura dalle avanguardie storiche in poi.

Per il rinnovamento della scrittura è stato importante anche l'apporto della pedagogia. Poiché le tendenze pedagogiche più innovative (si pensi a Dewey) sostengono l'importanza per un apprendimento efficace non soltanto della lettura e scrittura e dell'aspetto cognitivo, ma anche della concreta esperienza, del vissuto, delle emozioni, delle predisposizioni e di tanti altri aspetti personali, hanno implicitamente aperto a nuovi strumenti e al rinnovamento della scrittura accademica.

L'aspetto pratico del fare, dell'esperire in prima persona, ha proiettato la scrittura in una nuova dimensione, in una logica più dialogica, come luogo per costruire nuovi significati secondo la prospettiva vygotskiana del co-costruzionismo.

## 3 Calvino e la scrittura del nuovo millennio

Tra i tanti contributi spicca un volume che ha analizzato efficacemente l'evoluzione di queste nuove forme di testualità e che appare particolarmente utile per

gettare luce sullo stile formale della tipologia di scrittura del PW Unipegaso, ma anche a un livello più profondo: le *Lezioni americane* di Italo Calvino, del quale da poco si è celebrato l'anniversario della nascita. Il volume è stato pubblicato nel 1988, ma risaliva al 1985 e già dieci anni dopo veniva sottolineato il suo rapporto con la rete (Musarra-Schøder, 1996) e 25 anni dopo, in occasione dell'anniversario, si rifletteva sull'influenza del suggestivo volumetto (Giunta, 2010). Il sottotitolo del volume *Sei proposte per il prossimo millennio* chiarisce che l'autore analizzava tendenze che proprio nell'epoca iperdigitale di oggi si stanno rivelando corrette (Granata, 2013).

Il volume riflette sulle qualità di un testo (in particolare, letterario) con un *focus* proprio su quelle che si stavano affermando allora come nuove tendenze evolutive rispetto alla classica scrittura ottocentesca, uniformemente e spesso pesantemente retorica, complessa, ricca di ipotassi, pesante e lenta da leggere. L'autore espone sei caratteristiche della nuova scrittura che ancora oggi sembrano delineare tendenze *in fieri*: Leggerezza, Rapidità, Esattezza, Visibilità, Molteplicità, Coerenza. In particolare, suggestiva è la lezione intitolata Visibilità che riflette sulla convivenza di testo e immagini, e sui rispettivi pregi e limiti.

A ben guardare sono caratteristiche che non solo nel linguaggio creativo ma anche in quello scolastico-accademico si sono lentamente affermate come caratteristiche di un nuovo modo di scrivere. Non si tratta, come potrebbe apparire a prima vista, di una *deminutio* della qualità della scrittura, ma forse di un'opportunità di andare oltre modalità ormai anacronistiche di scrivere. Ad esempio, la "leggerezza pensosa" di cui parla Calvino può aprire le porte a una scrittura che non sia ripetizione del già detto ma rielaborazione personale in vista della creazione (secondo il livello più alto della tassonomia di Bloom), una scrittura leggera perché "mette in dubbio l'io e il mondo e tutta la rete di relazioni del mondo". A sua volta, la "rapidità" è una caratteristica della scrittura di oggi vincolata alla rapidità dell'elettricità connaturata ai linguaggi digitali, che sono liquidi e rapidissimi. La scrittura digitale è infatti rapidissima. La velocità fisica diventa anche una questione cognitiva e stilistica: la scrittura di oggi è, come quella evocata da Calvino, una "velocità mentale" legata anche all'etimologia di discorso-discorrere. Importanti anche le altre qualità. L'"esattezza", ovvero un discorso dell'opera ben definito, è l'evocazione di immagini nitide (icasticità), e un lessico preciso nelle sfumature di pensiero. È quella che oggi si chiama "definizione", "alta definizione". La "visibilità", scrittura che parte dall'immagine, è una sorta di "cinema mentale", legato a tutte le forme dell'immagine. La "molteplicità", legata alla scrittura come "rete di connessioni tra i fatti, le persone e le cose del mondo", quasi un internet *ante litteram*. La "coerenza" è l'ultima lezione che non fece in tempo a scrivere ma che rimanda all'idea della crucialità di una architettura nella costruzione.

Il libro di Calvino preconizza i profondi effetti della rivoluzione digitale di fine millennio che ha aperto a nuovissime, fino a poco prima impensabili, forme di testualità e a nuovi modelli di scrittura influenzati anche dalla cultura rapida e prevalentemente iconica dei *social*.



Nel nuovo millennio, insomma, in una nuova rivoluzione copernicana, il verbocentrismo è andato lentamente crollando, perdendo la sua secolare centralità. Il libro nella sua forma classica è diventato un granello in una nuova galassia costantemente *in fieri* di linguaggi.

In questo quadro trova la sua collocazione ideale anche l'innovativa esperienza del PW presso l'Università Pegaso.

#### **4 La produzione testuale e le forme d'ibridazione nello scenario contemporaneo**

Nel contesto contemporaneo la fruizione della conoscenza passa inevitabilmente attraverso i mezzi digitali. Non vi è dubbio che gran parte di ciò che adulti e ragazzi leggono, e scrivono, giunga loro attraverso uno schermo.

Si tratta di messaggi che assumono forme e modelli anche diversi tra loro e, come si è detto, spesso nuovi rispetto a quelli diffusi fino solo a qualche decennio fa.

L'ibridazione delle forme e dei contenuti è una delle caratteristiche più evidenti in questi nuovi modelli, in cui coesistono testi alfabetici, immagini, video, *link*, in modalità sincretiche sempre nuove e più articolate a mano a mano che le tecnologie con cui vengono prodotti si perfezionano.

La stessa produzione testuale, influenzata fortemente dagli strumenti digitali, è caratterizzata sempre più da una coesistenza di generi e modelli di scrittura ibridi, così come sono sempre più diffusi programmi per la creazione di testi che comprendono elementi di natura diversa.

Nel contesto universitario della Pegaso si è deciso di rivedere la procedura degli elaborati di tesi, anche alla luce di queste considerazioni di base e di alcune motivazioni di tipo teorico. Si è cercato di rispondere ad alcuni quesiti di base inevitabilmente introdotti dall'utilizzo di queste nuove tecnologie e dalla conseguente creazione di modalità testuali nuove, per comprendere come si possano definire queste nuove produzioni scritte e se si possano considerare legittime e formalmente accettabili in contesti educativi; in caso affermativo, quali caratteristiche debbano avere queste nuove formulazioni e modelli per essere considerati tali; quali caratteristiche debbano assumere le produzioni per poter essere accolte e formalizzate all'interno di un quadro teorico saldo, ma sufficientemente aperto per accogliere le nuove forme di ibridazione; e, infine, che funzione pedagogica assuma la possibilità di accogliere, in un contesto educativo formale come quello universitario, nuove forme testuali.

Si è ritenuto che vi fosse una sfida pedagogica fondamentale nella possibilità di comprendere e accogliere le nuove forme di ibridazione che lo scenario contemporaneo ci presenta e, piuttosto che negarle, contribuire a svilupparle in modo consapevole, funzionale e anche creativo, oltre che didatticamente sensato.

Non vi è dubbio che in questa possibilità risieda anche una delle sfide per i sistemi educativi che le istituzioni europee, come il Consiglio d'Europa e la IEA,

invitano ad accogliere, quando sottolineano l'importanza di diventare utilizzatori coscienti e consapevoli delle nuove forme di comunicazione, piuttosto che utenti passivi, e quando sottolineano le criticità che ancora oggi riscontrano nella fruizione dei mezzi tecnologici da parte dei giovani (IEA, 2024).

Nella riflessione che si è sviluppata all'università Pegaso, si è ritenuto che su questo piano si giochi anche la sfida sul raggiungimento di adeguati livelli nelle competenze di lettura e scrittura – nella *literacy* – che ragazzi e adulti nel nostro paese stentano a raggiungere.

È sulla base di questa riflessione che è nata la scelta per la creazione del nuovo modello di *project work* sviluppato all'università Pegaso. Si è ritenuto, infatti, che vi fosse un indubbio valore pedagogico nella possibilità di strutturare un nuovo modello formale all'interno di una procedura che costituisce il passo conclusivo del primo percorso di formazione universitaria.

## 5 L'evoluzione dei modelli testuali nella riflessione linguistica e pedagogica

Nel corso di tutto il secolo scorso linguisti, antropologi, narratologi, sociologi, pedagogisti si sono interrogati sul significato del testo e sulla sua struttura.

Senza scomodare l'antichità e le prime distinzioni aristoteliche tra diegesi e mimesi, parafrasiamo le parole di Angelo Marchese secondo il quale la legittimità di un testo vada al di là delle forme espressive e stilistiche specifiche, proprie ad ogni genere, e sia riconoscibile dalla presenza di una base strutturale che è, invece, comune ad ogni modello, dalla fiaba, al mito, al film, al fumetto, al romanzo (Marchese, 1983).

Vi è, secondo lo studioso, dunque, una base strutturale comune, sebbene flessibile e articolata, che legittima le diverse forme testuali,

un filo rosso (che) collega riflessioni molto antiche [...] e proposte metodologiche contemporanee, nella linea epistemologica dello strutturalismo e della semiotica (Marchese, 1983, p. 2).

La comprensione di quale sia questo filo rosso è tuttavia tutt'altro che semplice, perché le forme e le strutture sono molteplici e molto diverse tra loro. Scrive, infatti,

Ma – occorre dirlo – non appena ci inoltriamo nei territori sopra ricordati [...] tanti e sì diversi sono gli orientamenti critici e le ermeneutiche e le ipotesi di lavoro che quel filo di Arianna, già sottile, sembra spezzarsi, lasciando incerto e smarrito nell'intrico labirintico l'incauto esploratore (Marchese, 1983, p. 2).

L'autore aggiunge che, dunque,

fuor di metafora, se è pur vero che esiste una base strutturale comune alle diverse forme di narrazione, è altrettanto vero che esistono differenze specifiche molto radicali fra il racconto scritto e le varie forme narrative (Marchese, 1983, p. 2).



Uno dei primi riferimenti per orientarsi nel labirinto della riflessione sulla forma di una produzione testuale è quello rappresentato dagli studi dei formalisti russi, i quali, soffermandosi sulla forma letteraria, ne sottolineavano la funzione determinante che essa svolge per una composizione e che trascende l'aspetto relativo alla sola organizzazione del materiale. Quanto scrive Mikhail Bachtin (1975) sui testi letterari è ancora oggi applicabile alle nuove produzioni scritte. Secondo lo studioso, è la forma che costituisce l'elemento determinante per caratterizzare un testo, e che svolge sia la funzione artistica che conoscitiva. Vale a dire che corrisponde sia alla struttura per l'organizzazione del materiale e alla struttura architettonica, ed è quindi l'elemento centrale per l'unificazione e per l'organizzazione dei valori conoscitivi ed etici di un testo:

nella forma e con la forma io canto, racconto, raffiguro, con la forma esprimo il mio amare, il mio affermarmi, il mio accettare il mondo (Bachtin, 1975, p. 52).

Agli approcci strutturalisti si sono accompagnate altre prospettive di studio che hanno condotto a diverse definizioni di testo. Una delle più feconde è quella fornita da Arapoff, che lo indica in modo ampio come "a purposeful selection and organization of experience" (Arapoff, 1967, p. 33). In questa articolazione, si introduce un elemento significativo nel prodotto testuale, ovvero il valore che acquisiscono nel processo dello scrivere l'esperienza individuale e le scelte operate dagli scriventi. Il legame tra esperienza e conoscenza linguistica è anche alla base della definizione di *literacy* quale

the ability to identify, understand, interpret, create, compute, and communicate using visual, audible, and digital materials across disciplines in any context (ILA, 2016).

Nel tempo, il costrutto di lingua scritta ha subito diversi cambiamenti di prospettiva; ma dagli anni Ottanta, sempre più attenzione è stata rivolta alle caratteristiche extra-testuali di una produzione, sottolineando, seppur in modi differenti, il ruolo centrale dello scrivente e della sua possibilità di esprimersi fattivamente, e la competenza della lingua come strumento pratico e concreto. Si è fatto riferimento al concetto di competenza d'azione, secondo cui la lingua non è solo ciò che produciamo come insieme di strutture e significati, né soltanto ciò che creiamo in un dato contesto, ma è un vero e proprio agire. Austin (1962) si riferisce alle parole come strumenti per modificare il reale.

L'agire linguistico ha luogo quando esiste un'interazione tra soggetti, si utilizza la lingua per trasmettere un messaggio, con uno scopo, per ottenere un risultato. La competenza d'azione è quindi la capacità di interagire con altri individui in modo partecipativo e orientato al messaggio per raggiungere determinati scopi (Savoia, 2019, p. 134).

Alla luce di queste riflessioni si è sviluppata la proposta del *Project Work* che l'università Pegaso offre ai propri studenti.

Si tratta di una soluzione testuale la cui legittimazione è ascrivibile alla tradizione della linguistica testuale. Come abbiamo provato a indicare, da un punto di vista formale, la scelta è radicata nella linguistica strutturale. La struttura del

*Project Work* richiama quella molteplicità di forme che ricorda Marchese, quella flessibilità della forma esteriore che richiama anche alla struttura profonda individuata dai formalisti russi. Ma è sempre in questa cornice teorica che può svilupparsi quell'elemento di innovazione formale che permette l'introduzione degli apporti delle tecnologie digitali. L'elemento di innovazione che il *Project Work* rappresenta è ciò che dà la possibilità di costruire una struttura di testo che abbia caratteristiche formali specifiche, in grado di assorbire gli apporti più diversi offerti dalle tecnologie digitali, ma allo stesso tempo radicato in un quadro teorico sostanziale.

La definizione del *Project Work* si fonda sulla normativa che disciplina la forma dell'elaborato previsto al termine del primo ciclo di studi universitari. Il DM 270/04 specifica chiaramente che tale elaborato non deve assumere necessariamente una forma unica (ad esempio, tesi scritta, progetto o elaborato tradizionale), ma può variare a seconda del corso di laurea. In tal senso, è riconosciuta autonomia alle singole università nella scelta della tipologia dell'elaborato finale.

Dal punto di vista delle forme e dei contenuti, si è dato risalto alla funzione della composizione scritta come possibilità di espressione individuale, ovvero offrendo una congiunzione tra elementi testuali ed extratestuali, legati tra loro dall'espressione individuale, così che la composizione scritta assumesse forme autentiche, radicate nel reale e nell'esperienza di ciascuno, rispettando allo stesso tempo una cornice data.

## 6 Il *Project Work*: sviluppo di competenze e didattica interattiva per una formazione professionalizzante

La produzione di *Project Work* (PW) rappresenta un compito di apprendimento che integra teoria e pratica per sviluppare competenze trasversali e professionali, quali il pensiero critico, la creatività, il *problem solving* e il lavoro di squadra, coerentemente con le linee guida europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (OECD, 2019; European Union, 2019). Strutturato in fasi di ideazione, pianificazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione (Maraschiello, 2021), il PW stimola l'*engagement* degli studenti, offrendo loro la possibilità di affrontare problemi concreti, gestire autonomamente il proprio apprendimento e acquisire *soft skills* essenziali per il mondo del lavoro (European Commission, 2018).

Rispetto alla tradizionale tesi di laurea, il PW predilige applicazioni pratiche, collaborazioni con aziende e istituzioni, e una valutazione centrata sull'applicazione reale delle competenze acquisite. Proprio per queste ragioni, il *Project Work* è stato adottato dall'Università Telematica Pegaso come nuova modalità di prova finale per i corsi di laurea triennali, così come stabilito dal *Regolamento della prova finale per i corsi di studio triennali* approvato con Decreto Rettorale n. 125/2024. L'art. 4 stabilisce che: "La prova finale dei Corsi di Studio triennali consiste nella presentazione di un *Project Work* (elaborato finale) redatto in forma scritta dallo studente" ovvero un elaborato scritto che rappresenta l'esito conclusivo del

percorso formativo. Il PW, quindi, si configura come un elaborato progettuale concreto, finalizzato a verificare l'applicazione delle competenze acquisite durante il percorso di studi e a valorizzare l'autonomia e la capacità progettuale dello studente. Tale approccio si inserisce pienamente nel quadro normativo nazionale che, già con il DM 270/04, riconosceva tra le attività formative, la possibilità di includere progetti, tirocini e tesi come strumenti di sintesi e verifica delle competenze maturate durante il percorso accademico. In linea con l'art. 7 comma 2 del DM 270/04 e con l'art. 3 del Regolamento lo studente può accedere alla prova finale dopo aver sostenuto tutti gli esami del primo e del secondo anno, ovvero dopo aver conseguito crediti formativi (CFU) pari o superiori a 120. Conseguiti i crediti formativi necessari, lo studente deve selezionare, attraverso la piattaforma dell'Ateneo, una delle tracce di *Project Work* predisposte dalla Commissione di Laurea del proprio corso di studio. Le tracce, aggiornate almeno tre volte l'anno, riguardano tematiche interdisciplinari e attuali – come “Inclusione e digitale a scuola”, “Innovazione tecnologica e start-up” o “Diritto ambientale e sostenibilità” – e vengono accompagnate da schede guida e rubriche di valutazione specifiche.

Lo studente, dalla traccia scelta, sviluppa in modo autonomo un elaborato originale, che può tradursi nella realizzazione di un prodotto o servizio (per esempio, un'applicazione, un protocollo operativo, una proposta progettuale), seguendo le *Linee guida per la realizzazione del project work finale* disponibili in piattaforma.

Ogni fase del lavoro, dalla pianificazione iniziale alla realizzazione concreta del prodotto o servizio, è gestita direttamente dallo studente, che deve definire risorse, tempi e strategie operative. Questa metodologia promuove un apprendimento attivo (*learning by doing*), con un forte *focus* sull'applicazione pratica delle conoscenze teoriche acquisite durante il percorso di studi e richiede allo studente di prendere decisioni strategiche, gestire in autonomia le risorse e risolvere problemi concreti, senza la guida continua di un relatore, replicando dinamiche tipiche dei contesti professionali.

Sebbene non sia prevista la figura di un relatore, lo studente può avvalersi di un servizio di tutoraggio, fornito dal corso di studio e dai docenti della Commissione attraverso attività di didattica interattiva. La Didattica Interattiva (DI) è una delle principali modalità di assistenza *in itinere* previste per supportare gli studenti nella redazione dell'elaborato finale, in assenza della tradizionale figura del relatore.

Per accompagnare lo studente nella redazione del *Project Work*, l'Università Telematica Pegaso ha attivato un articolato sistema di assistenza *in itinere* che comprende: lezioni di didattica interattiva, *Question Time* e altre forme di supporto differenziato in base al profilo dello studente.

La Didattica Interattiva, a supporto della formulazione del *Project Work*, consiste in un ciclo di lezioni tematiche settimanali, organizzate dai docenti della Commissione sulla base delle tracce disponibili. Questi incontri, che si svolgono in modalità sincrona e asincrona, sono focalizzati sugli argomenti dei *Project Work*, sulla corretta compilazione del *template*, sulla metodologia progettuale e sulle criticità più ricorrenti. A queste lezioni si affiancano:

- Incontri sincroni collettivi, curati da docenti e tutor, con funzione di chiarimento e confronto aperto;
- *Question Time*, ovvero incontri dedicati all'analisi delle Linee Guida e alla revisione ragionata degli elaborati in corso di stesura;
- *Videotutorial* trasversali, fruibili liberamente in piattaforma, che illustrano in modo operativo le fasi di realizzazione del PW.

Questo sistema integrato di didattica interattiva e *feedback* continui consente di garantire, anche in un contesto telematico, un'efficace guida alla progettazione, favorendo l'autonomia senza lasciare lo studente privo di riferimenti.

La Didattica Interattiva ha lo scopo di chiarire i contenuti e le finalità delle tracce, guidare gli studenti nel rispetto delle Linee Guida e dei requisiti tecnici dell'elaborato (come l'uso del *template*, il numero minimo di pagine) e offrire uno spazio di confronto didattico, simile a una lezione partecipata, ma finalizzata alla realizzazione concreta di un prodotto progettuale.

Non si tratta di un semplice supporto, ma di un'attività didattica strutturata, concepita per sostituire in modo funzionale e collaborativo l'assistenza tradizionalmente fornita dal relatore.

Attraverso questi strumenti, la Didattica Interattiva non solo accompagna lo studente nella realizzazione autonoma del *Project Work*, ma contribuisce anche a rendere chiaro e accessibile il processo di valutazione. Durante le attività didattiche vengono, infatti, illustrate e analizzate le rubriche di valutazione, pubblicate insieme alle tracce, che esplicitano con chiarezza gli indicatori e i livelli di *performance* (base, intermedio, avanzato) utilizzati dalla Commissione di laurea per l'assegnazione del punteggio finale. La valutazione del PW si basa su questi criteri prestabiliti e prende in considerazione l'efficacia del processo seguito, l'originalità del progetto e la qualità del prodotto finale, valorizzando in modo particolare le competenze individuali, l'autonomia e il contributo personale dello studente.

## 7 Il ruolo strategico della scrittura nel Project Work

L'adozione del *Project Work* come modalità di prova finale nei corsi di laurea triennali dell'Università Telematica Pegaso rappresenta un esempio concreto di come questa metodologia possa essere strutturata per massimizzare l'apprendimento e l'applicazione delle competenze acquisite. Il modello Pegaso enfatizza non solo l'autonomia dello studente nella progettazione e realizzazione del proprio elaborato, ma anche l'integrazione tra conoscenze teoriche e pratica professionale. Un aspetto particolarmente significativo di questa impostazione è il ruolo della scrittura nel processo di sviluppo del PW: la produzione di un elaborato strutturato e mirato non è solo un mezzo per documentare il lavoro svolto, ma diventa uno strumento essenziale per affinare le competenze comunicative, analitiche e critiche degli studenti.

Il modello e la struttura del *Project Work* Pegaso si coniugano con le abilità di scrittura in modo strategico, favorendone lo sviluppo e supportandole grazie

alla sua organizzazione mirata e pratica. Per comprendere come questo lavoro progettuale prende forma, si sintetizzano le principali caratteristiche del lavoro di scrittura:

1. *Struttura guidata e formale*: a. il *template* del *Project Work* fornisce una struttura chiara e dettagliata, con sezioni ben definite (per esempio, descrizione del processo, obiettivi, contesto, risultati). Questo aiuta lo studente a sviluppare un'abilità fondamentale nella scrittura accademica: organizzare il contenuto in modo logico e coerente; b. la necessità di rispettare criteri specifici (come la sintesi e l'aderenza alla traccia) stimola la capacità di scrivere in maniera focalizzata e disciplinata. Nella figura seguente è riportata un esempio di compilazione di una sezione del *template* "Obiettivi dell'elaborato/progetto/artefatto".

PARTE SECONDA – PREDISPOSIZIONE DELL'ELABORATO	
Obiettivi dell'elaborato/progetto/artefatto:	<p><b>Obiettivo 1: Analisi delle cause della povertà educativa</b> L'obiettivo iniziale del progetto è quello di esaminare in modo sistematico le cause della povertà educativa all'interno di una specifica regione geografica. L'approfondimento di questo aspetto è cruciale poiché la comprensione dei fattori sottostanti permette di progettare interventi mirati e sostenibili.</p> <p><b>Fasi dell'analisi</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Raccolta dati socio-economici:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Attività:</b> sono stati raccolti e analizzati dati socio-economici attraverso fonti ufficiali come Istat e rapporti di Save the Children. Si è rivolta particolare attenzione a indicatori quali il tasso di disoccupazione, il reddito medio, e il livello di istruzione della popolazione;</li> <li>o <b>Risultato:</b> questi dati hanno fornito un quadro chiaro delle disparità socio-economiche presenti, evidenziando l'impatto di fattori come la povertà, la disoccupazione, e le opportunità educative.</li> </ul> </li> <li>2. <b>Identificazione delle carenze infrastrutturali:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Attività:</b> è stata condotta un'analisi delle infrastrutture scolastiche nella regione, inclusa la disponibilità di risorse materiali, come biblioteche, laboratori e tecnologie didattiche.</li> <li>o <b>Risultato:</b> è emerso che molte scuole presentavano carenze significative, che</li> </ul> </li> </ol>

Figura 1. Struttura del *template* del PW.

2. *Efficacia comunicativa*: ogni parte del PW richiede che lo studente sia in grado di spiegare con precisione il proprio lavoro: dai risultati attesi alla descrizione delle metodologie utilizzate. Questo incoraggia l'uso di un linguaggio tecnico e disciplinare appropriato, migliorando la padronanza terminologica e la capacità di esprimere concetti complessi in modo chiaro.
3. La *rubrica di valutazione*, che include criteri come la "ricchezza lessicale" e la "padronanza del linguaggio disciplinare", enfatizza l'importanza della qualità della scrittura. Ogni sezione del *template* è funzionale a un *set* preciso di indicatori valutativi, e l'intero progetto viene giudicato secondo livelli di *performance* (base, intermedio, avanzato) esplicitati nella rubrica. Questa corri-

spondenza rende il processo valutativo trasparente, e consente allo studente di autovalutarsi durante la stesura. Nella figura seguente è rappresentato l'indicatore della rubrica corrispondente alla sezione del *template* "Obiettivi dell'elaborato/progetto/artefatto" e i relativi livelli di valutazione.

<p>Prodotto Individuazione obiettivi Livello di chiarezza e di dettaglio degli obiettivi</p>	<p>○ Base Livello di chiarezza e di dettaglio degli obiettivi</p> <p>○ Intermedio Livello di chiarezza e di dettaglio degli obiettivi</p> <p>○ Avanzato Livello di chiarezza e di dettaglio degli obiettivi</p>
--	---

Figura 2. Esempio di indicatore della rubrica di valutazione.

4. *Scrittura orientata all'applicazione*: la scrittura del PW non è un esercizio teorico astratto, ma è strettamente legata alla realizzazione di un prodotto o servizio concreto. Questo contesto reale motiva lo studente a scrivere in modo chiaro, preciso e funzionale, trasmettendo con efficacia il valore del proprio lavoro e le sue applicazioni pratiche.
5. *Sviluppo della scrittura analitica e argomentativa*: sezioni come la valutazione delle criticità e delle potenzialità del prodotto realizzato richiedono una riflessione approfondita, che si traduce in una scrittura chiara, strutturata e supportata da argomentazioni solide. Lo studente deve spiegare le scelte fatte, evidenziare i punti di forza del proprio progetto e analizzarne i limiti, sviluppando così capacità di pensiero critico e di esposizione efficace. Si fornisce un esempio di compilazione della sezione del *template* "Valutazione dei risultati".

<p><b>Valutazione dei risultati (potenzialità e criticità):</b></p>	<p>La valutazione dei risultati dell'elaborato progettuale è fondamentale per comprendere l'impatto delle iniziative implementate per contrastare la povertà educativa. Tuttavia, come in ogni progetto, è indispensabile considerare le criticità e i limiti ai quali i risultati sono potenzialmente esposti. Di seguito sono indicate alcune delle principali criticità e limiti:</p> <p><b>1. Sostenibilità degli interventi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Criticità:</b> la sostenibilità a lungo termine degli interventi potrebbe essere compromessa da vari fattori, come la mancanza di finanziamenti continuativi o il cambiamento delle priorità politiche locali;</li> <li>• <b>Limiti:</b> se non si stabiliscono accordi di collaborazione solidi e un impegno a lungo termine da parte dei partner coinvolti, gli interventi rischiano di non essere mantenuti nel tempo.</li> </ul> <p><b>2. Varietà delle necessità educative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Criticità:</b> la diversità delle esigenze degli studenti può rendere difficile progettare interventi standardizzati che siano efficaci per tutti;</li> <li>• <b>Limiti:</b> se gli interventi non vengono personalizzati in base alle specifiche necessità dei diversi gruppi di</li> </ul>
---	---

Figura 3. Campo della valutazione dei risultati del PW.

## 8 Conclusioni

L'introduzione del *Project Work* rappresenta un tentativo significativo di innovazione nella scrittura accademica, per proporre un approccio più interdisciplinare e orientato alle competenze professionali. Gli strumenti strutturati messi a disposizione – come Linee Guida, *template* e attività di didattica interattiva – offrono un supporto concreto agli studenti nel processo di scrittura, favorendo un apprendimento guidato e consapevole. In particolare, la chiarezza dei criteri valutativi e la presenza di *feedback* formativi contribuiscono a migliorare progressivamente le capacità espressive, sia sul piano formale che contenutistico.

Tuttavia, se da un lato l'esperienza del *Project Work* mostra indubbi punti di forza, dall'altro appare necessario soffermarsi con maggiore attenzione sulle sfide e le criticità emerse durante la sperimentazione. Ad esempio, la necessità di garantire un equilibrio tra la componente teorica e quella applicativa, o il rischio che la struttura guidata limiti in parte l'autonomia critica dello studente. Inoltre, sarebbe utile un confronto più sistematico con altre modalità di prova finale – come la tesi tradizionale o gli esami di profitto – per valutarne vantaggi, svantaggi e impatti sullo sviluppo delle competenze trasversali.

In questo senso, il *Project Work* può essere considerato non solo come uno strumento valutativo alternativo, ma come un laboratorio *in progress*, da monitorare e perfezionare. Occorrerebbe, ad esempio, riflettere su come modularlo in base ai diversi contesti disciplinari, su come potenziarne il valore formativo attraverso una maggiore integrazione con il percorso curricolare, e su come progettare la Didattica Interattiva come facilitatore del processo.

Trattandosi di un dispositivo formativo ancora in fase di sviluppo, esso rappresenta una sfida aperta: un vero e proprio laboratorio di innovazione, che potrà essere affinato e adattato sulla base dei risultati ottenuti e dei *feedback* provenienti dagli studenti e dal contesto accademico. La sua struttura aperta e flessibile ci permette di coniugare in modo coerente innovazione didattica e attività di ricerca, favorendo un processo continuo di riflessione, sperimentazione e miglioramento.

L'adozione del *Project Work*, quindi, non è solo un cambiamento metodologico, ma un primo passo concreto verso un ripensamento più ampio della scrittura accademica, con l'obiettivo di renderla più interdisciplinare, flessibile e orientata alla professionalizzazione. Resta ora la sfida di valutarne l'efficacia, comprenderne i limiti e svilupparne ulteriormente il potenziale per trasformarlo in un modello stabile e replicabile in altri contesti accademici.

## Riferimenti bibliografici

Arapoff N. (1967). Writing: A thinking process. *Tesol Quarterly*, 1(2), pp. 33-39.

- Austin J.L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bakhtin M.M. (1975). *Questions of literature and aesthetics: Studies of different years*. Khudozhestvennaya Literatura.
- Baldini M. (2003). *Storia della comunicazione*. Roma: Newton Compton.
- Calvino I. (2012). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Edizioni Mondadori.
- European Commission (2017). *European Qualifications Framework (EQF) for lifelong learning*. <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>.
- European Commission (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union, C 189, pp. 1-13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>.
- European Commission (2018). *Key competences for lifelong learning*. <https://education.ec.europa.eu>.
- European Union (2019). *Recommendations on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu>.
- Giunta C. (2010). Le “Lezioni americane” 25 anni dopo: una pietra sopra? *Belfagor* 65.6, pp. 649-666.
- Granata P. (2013). Italo Calvino: ‘sei lezioni’ sul mondo digitale. *Doppiozero*, pp. 1-35.
- IEA (2024). *ICILS. International Computer and Information Literacy Study 2024*. <https://www.iea.nl/studies/iea/icils>.
- ILA (2016). *International Literacy Association*. <https://www.literacyworldwide.org>.
- Maraschiello A. (2021). *Vademecum per la progettazione dei Project Work*. Regione Autonoma Valle d’Aosta.
- Marchese A. (1983). *L’officina del racconto. Semiotica della narratività*. Milano: Mondadori.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2004). *Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270: Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Musarra-Schøder U. (1996). *Il labirinto e la rete. Percorsi moderni e postmoderni nell’opera di Italo Calvino*. Roma: Bulzoni.
- Savoia T. (2019). *L’interferenza nella capacità di scrittura in lingua straniera*. In R. Trava-glini (a cura di). *Scrivere bene. Un percorso educativo tra tradizione e innovazione*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 133-142.
- Università Telematica Pegaso (2024). *Linee guida per la redazione del Project Work finale*. Disponibili sulla piattaforma d’Ateneo.
- Università Telematica Pegaso (2024, 5 febbraio). *Regolamento della prova finale per i corsi di studio triennali* (Decreto Rettorale n. 125/2024).

# Scrivere il pensare. Sul valore formativo e trasformativo delle pratiche narrative

Caterina Benelli\*, Ludovica Broglia\*\*

*Riassunto:* Da tempo la narrazione è stata riconosciuta come quel dispositivo che consente all'essere umano di attribuire significato al mondo che lo circonda. Ad essere coinvolta nelle pratiche narrative è da un lato la dimensione esistenziale e dall'altro la dimensione sociale che prevede la presenza dell'*altro* per riuscire a portare all'esterno il proprio universo di memoria e di senso. Nell'attuale congiuntura di *transizione* educativa, il dispositivo narrativo è stato riconosciuto come essenziale in quanto permette ai professionisti del settore di avviare dinamiche riflessive che lasciano spazio alla valorizzazione dell'esperienza, all'indagine sulle scelte operative e al riconoscimento delle vicende passate per indirizzare la progettualità futura. Particolare attenzione è stata dedicata dalla comunità scientifica al diario di bordo, inteso come opportunità di decentramento che consente di vedere in prospettiva il modo di agire e di avviare una sorta di circolarità formativa che riguarda la consapevolezza dell'azione, l'uscita da un terreno di certezze e l'entrata in un terreno di presa di decisioni e di ristrutturazione. Nella nostra società multimodale contraddistinta dalla presenza di linguaggi plurimi devono trovare spazio storie polimorfiche: anche nelle pratiche diaristiche, alla scrittura deve affiancarsi il codice iconico, considerato come linguaggio in grado di trasmettere significati in modo *immediato* e di incidere nella realtà contemporanea.

*Parole chiave:* pratiche narrative, diario di bordo, riflessività, professionisti educativi, codice iconico.

*English title:* *Writing what we think.* On the formative and transformative value of narrative practices

*Abstract:* Storytelling has always been recognized as the device that allows humans to better comprehend the world. Both the social dimension, i. e. the necessary presence of the other to express its own universe of memory and meaning, and the existential one are being involved in such narrative practices. In the current situation of educational *transition*, storytelling has been recognized as a pivotal tool since it enables professionals to implement reflexive dynamics that permit value experiences, ponder over operational strategies and take into consideration past events in order to guide future planning. The scientific community has paid particular attention to the journal, viewed as an opportunity for decentralization that allows us to take different points of view and to initiate a kind of educational circularity concerning the awareness of action, the exit from a land of certainties and the entry into a land of decision-making and restructuring. In our *multimodal* society, marked by the presence of multiple languages, polymorphic stories must find their place: even in diaristic practices, writing must be paired with the iconic code, that is considered the language able to transmit meanings in an instantly way and to affect the contemporary reality.

*Keywords:* narrative practices, journal, reflective thinking, educational professionals, iconic code.

\* Università degli Studi Federico II di Napoli. Email: caterina.benelli@unina.it

\*\* Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Email: lbrogli@unimore.it

L'articolo è frutto della collaborazione tra le due autrici. Per doveri di attribuzione formale, si consideri Caterina Benelli come primaria autrice dei paragrafi 3, 4 e 6 e Ludovica Broglia dei paragrafi 1, 2 e 5.

## 1 Introduzione

Come suggerisce il filosofo francese Edgar Morin in un frammento pubblicato di recente su *La Repubblica*, viviamo in un'epoca di incertezze, o meglio "la vita stessa è una navigazione in un oceano di incertezze attraverso isole di certezze" (Ginori, 2020). La contemporaneità porta con sé profonde *fragilità* causate da avvenimenti rivoluzionari come l'alfabetizzazione digitale, da ritmi veloci di vita e dalla transizione ecologica e le paure che ne derivano si riflettono inevitabilmente nelle relazioni educative connotate sempre più da toni *incerti*. In questa situazione di *iper-complessità*, la figura professionale del docente è chiamata a rivisitare il suo operato e a interpretare, leggere e attribuire significati *autentici* alla realtà (Montanari, 2023, pp. 35-36). E a riconoscere che si viviamo in un tempo di instabilità, ma che le pratiche pedagogiche hanno il potere di "trasformare l'incertezza in risorse e forza creativa, capaci di generare nuove sfide e opportunità" (Benelli, 2024, p. 1).

Sono le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018, p. 4) a fornirci informazioni preziose circa il ruolo dell'educatore nella contemporaneità. Seguendo i primi paragrafi, veniamo a conoscenza del fatto che la scuola deve dare *sensu* alla varietà delle esperienze degli studenti, favorire il riconoscimento dell'identità di ciascuno, promuovere l'acquisizione di strumenti di pensiero in grado di fare da bussola negli *itinerari* personali e che il professionista deve promuovere apprendimenti significativi, incentivare la consapevolezza del modo di apprendere e monitorare le strategie relazionali e didattiche *in fieri* apportando cambiamenti laddove necessario (*Indicazioni*, 2018, p. 17). La nuova versione del documento pubblicata di recente (2025) approfondisce la questione dell'agire educativo nel nostro scenario mondiale in continuo mutamento: i professionisti sono chiamati a creare culture educative attente a dimensioni imprescindibili quali la cura di sé e della propria identità, delle relazioni e dell'ambiente, il senso critico e la creatività e l'immaginazione (*Indicazioni*, 2025, p. 11).

Abbiamo evidentemente a che fare con obiettivi pedagogici sofisticati che richiedono un approccio di *ricerca-azione*: colui che si occupa di educazione è chiamato ad affrontare in modo *intelligente* i problemi che scaturiscono dalla pratica didattica e ad assumere un atteggiamento *pensante*, aperto alla sperimentazione di ipotesi e alla revisione costante del percorso (Baldacci, 2023, p. 11). Al contempo, è chiamato a sviluppare un *habitus* riflessivo che possa tornare utile di fronte alla complessità e a mettere in campo una *pluralità* di competenze prima, durante e dopo l'azione didattica. Da questo punto di vista, ad essere fondamentale è la *riflessività*, intesa come quella "modalità di operare che permette al professionista di costruire nuove conoscenze a partire dalla riflessione sulla propria azione in cui è forte l'interazione tra pensiero e sentimenti" (Goracci *et al.*, 2023, p. 262). Per Donald Schön, punto di riferimento per la tematica dell'educazione alla riflessione, il professionista educativo è chiamato a pensare a *ciò che fa*. Per prima cosa, deve avviare una *riflessione-in-azione*, pensare "sui propri passi" e adottare una



disposizione all'attenzione vigile rispetto al contesto nel quale agisce per riuscire a individuare quelle semplificazioni che non consentono di cogliere la complessità del flusso esperienziale educativo. È, d'altronde, l'indeterminatezza dell'agire stesso che richiede che l'azione sia accompagnata dalla riflessione in modo da consentire ai soggetti di diventare attori di un atteggiamento che richiede di stare "presenti nel presente" (Mortari, 2024, p. 28). In quanto esseri umani, sentiamo tuttavia anche la necessità di comprendere il significato della nostra esperienza e per riuscire in questo intento dobbiamo imparare a essere *riflessivi* anche nel momento in cui questa si è conclusa. Oltre a riflettere sul tempo presente, il professionista educativo è chiamato a riflettere in ottica retrospettiva (*riflessione sull'azione*), a ricostruire il processo e gli eventi accaduti, i desideri che hanno innescato l'azione e a problematizzare i frammenti dell'esperienza per "farli diventare finalmente oggetto del pensiero" (Mortari, 2024 p. 30).

Tra gli utensili a disposizione della missione formativa, troviamo le pratiche narrative. Già dai tempi dello psicologo dell'educazione Jerome Bruner sappiamo che i soggetti attribuiscono significato alle esperienze tramite un pensiero di tipo narrativo, un pensiero che "consente di ripercorrere ciò che accade, di comprenderlo e soprattutto di valorizzarlo" (Benelli e Broglia, 2024, p. 97). Un pensiero che ha un funzionamento non lineare legato all'immaginazione che "assume la funzione di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi interpretativi" (Bocci, Castellana e De Angelis, 2014, p. 438).

Nei *setting* dedicati alla formazione il racconto di sé e delle esperienze quotidiane è stato negli ultimi anni da un lato identificato come il dispositivo che consente agli studenti di adottare un atteggiamento di *self-reflection* e dall'altro come il dispositivo che permette ai professionisti di osservare in modo *critico* il percorso di insegnamento-apprendimento (Benelli e Broglia, 2024, p. 98). In questi contesti, il raccontare propone una dimensione spazio-temporale che consente di

uscire dalla *gabbia* del presente per densificare il qui e ora fino a renderlo tempo di azione e progettualità, nel quale il soggetto riacquista la consapevolezza di essere in una posizione attiva nel cambiamento individuale e collettivo (Valentini e Orsenigo, 2024, p. 71).

Ragionare sulle attività personali e professionali potrebbe sembrare un passaggio dispendioso, ma se si adotta uno sguardo critico ci si accorge che è proprio in questo passaggio che si dispiega "la tendenza al *con-prendere*, all'abbracciare, al procedere alla ricerca di un senso" (Rocca e Gasparini, 2022, pp. 480-481). Occuparsi della propria biografia professionale risponde al bisogno di respirare, di ossigenarsi e di recuperare quell'energia vitale che consente di *so-stare* su di sé per *stare* con gli altri in maniera più adeguata, più efficace, più consapevole (Mortari, 2024). Ecco che in questo scenario a presentarsi come essenziali sono gli strumenti in grado di supportare la pratica riflessiva dei professionisti durante e dopo l'azione didattica e gli strumenti che permettono di raccogliere quanto avviene in aula per effettuare a posteriori analisi proficue, come il diario di bordo (Goracci *et al.*, 2023, p. 263).

## ② Educare è narrare

È chiaro che non è in alcun modo possibile immaginare la nostra esistenza senza la possibilità di narrare: il racconto di sé nasce come costruzione di uno spazio intimo di dialogo con sé e con la società (Biffi, 2012, p. 96). Psicologi e pedagogisti ci ricordano che la narrazione di sé è da considerarsi un vero e proprio processo di *Bildung*: è nel ripercorrersi che risiede il tentativo auto-formativo di cercare un approdo di senso (Benelli e Broglia, 2024, p. 98). Se è vero che il racconto si presenta come uno strumento che permette ai soggetti di avviare un'autoanalisi esistenziale, è anche vero che – data l'inevitabile interdipendenza tra identità personale e professionale – sostiene l'avvio di riflessioni formative e trasformative nei contesti professionali, specie nell'ambiente educativo continuamente aperto al cambiamento (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 66; Pellerey, 2018, p. 50). Non per caso, nei contesti dedicati all'educazione si fa sempre più ricorso a pratiche di tipo autobiografico: raccontare, ascoltare, leggere storie e scrivere del proprio percorso sono pratiche di grande impatto che consentono di orientare l'esperienza, favoriscono l'emergere di processi di riflessione utili per costruire valori condivisi e la comparsa di opportunità di ri-pensamento e ri-significazione (Batini, Bandini e Benelli, 2020, p. 53).

Tra educazione e narrazione esiste una stretta interdipendenza e il legame che unisce il sapere pedagogico e il dispositivo narrativo sembra essere “tanto forte da intravedersi da lontano”. Seguendo la riflessione di Elisabetta Biffi, studiosa che si è occupata a lungo di teorie e pratiche narrative, scopriamo che la dimensione narrativo-dialogica è presente in qualsiasi dinamica educativa: “laddove v'è educazione, v'è esperienza di incontro e di scambio, vi sono due narrazioni che s'intrecciano e che danno origine a una nuova storia” (Biffi, 2012, p. 73). A voler essere precisi, due sono i livelli sui quali si dipana la complessa relazione. Da un lato vi è la specificità del processo educativo che richiede un approccio narrativo per essere *pensato*, dall'altro lato per educare si ha bisogno della narrazione quale canale di condivisione (Biffi, 2012, p. 75).

Per innescare questi preziosi meccanismi, è importante considerare la fase della scrittura – il *gràphein* – che consente di conferire ai materiali autobiografici un peculiare significato (Benelli e Broglia, 2024, p. 102). Affidare sé stessi alla scrittura significa “sottrarla alla sua fugacità, al suo scomparire in virtù del carattere indelebile della parola scritta” e disporre una configurazione capace di creare legami di tempo e senso (Micalizzi, 2009, p. 1; Rocca e Gasparini, 2022, p. 482). È grazie alla struttura narrativa che i soggetti riescono a soffermarsi sull'esperienza, a rielaborarla e che la memoria autobiografica – intrisa di percezioni e desideri – diventa qualcosa di diverso, di articolato, di organizzato e soprattutto di *significativo* (Smorti, 2018, p. 85). L'atto di scrivere le esperienze personali è un processo che attiva delle connessioni e la generazione di idee, e porta alla scoperta di nuove direzioni (Menegale, 2018, pp. 54-55).

Ad aver attirato l'attenzione della comunità scientifica negli ultimi anni, per la sua potenzialità intrinseca, è il diario di bordo, un dispositivo che differisce dal diario personale per forme e intenti: se nel secondo si appuntano solitamente avvenimenti e considerazioni riguardanti i propri vissuti, nel primo trovano posto le riflessioni relative alla pratica professionale “della quale si scandagliano gli aspetti ritenuti più rilevanti considerandoli alla luce delle finalità e degli obiettivi del proprio lavoro” (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 66). Se ci soffermiamo sulla dimensione etimologica, scopriamo che è il termine stesso a suggerirci una definizione puntuale. Il diario di bordo rimanda al taccuino sul quale il comandante di un'imbarcazione può annotare le informazioni e le considerazioni relative all'imbarcazione, al viaggio e agli avvenimenti che si verificano durante il tragitto (Batini, 2012, p. 139). D'altronde, tutto torna se pensiamo che la narrazione è da considerarsi

il modo per declinare la realtà al congiuntivo aprendola all'indeterminatezza e al possibile collocandola al centro della relazione tra insegnamento e apprendimento (Marzano e Formisano, 2016, p. 98).

### ③ Sul diario auto-osservativo e di bordo

Il diario formativo non è un semplice diario, ma è una scelta deliberata di descrivere la propria esperienza professionale per vederci chiaro, per conoscersi meglio, per fare il punto della situazione, per capire se si sta insegnando bene, per affrontare le difficoltà e superare i problemi. Permette di ritornare sull'esperienza, di rivolgere il proprio pensiero a quello che si è fatto, per migliorare ciò che si intende fare nel futuro (Pellerey, 2018, p. 50).

Michele Pellerey (2018) introduce così il diario formativo nel suo interessante articolo di ricerca. A sua opinione, il dispositivo diaristico è un luogo privilegiato di riflessione e autoriflessione e consente ai professionisti di non restare in *superficie*, ma di andare *oltre*, di interrogarsi circa l'esperienza quotidiana, di chiedersi se tutto procede nel verso *giusto* e di valorizzare oppure modificare ciò che è stato per individuare sviluppi futuri. La struttura di senso che deriva dall'analisi personale espressa nella scrittura può essere paragonata a una

mappa che guida il soggetto nell'acquisizione della consapevolezza rispetto al mondo e offre occasioni di confronto con il suo modo di conoscere e sentire iniziale (Rocca e Gasparini, 2022, p. 482).

Tenere un diario per i professionisti dell'educazione risulta una pratica formativa e auto-formativa quanto mai utile il cui scopo è amplificare quella dimensione di autoanalisi che è la *cifra* che contraddistingue il lavoro educativo. Io ascolto l'altro e nello stesso tempo ascolto me, io osservo l'altro e nello stesso tempo osservo me. Cioè, osservo in presenza, al momento, nel qui e ora. L'obiettivo è quello di osservare il lavoro attraverso uno sguardo esterno e, allo stesso tempo, interno che diventa, poi, pratica metodologica quotidiana o quantomeno da utilizzare nei casi

di criticità per poter offrire un'ulteriore lettura a situazioni personali e professionali complesse che richiedono un tempo per ripensare e riattraversare gli eventi (Benelli, 2023).

A interessarci particolarmente sono i processi che il professionista della formazione avvia nel momento in cui redige un diario di bordo. Per prima cosa, lo strumento implica un atteggiamento metacognitivo in quanto chiede di esplorare la propria esperienza e di “impegnarsi ad accogliere le proprie incoerenze e contraddizioni, di auto-monitorarsi quotidianamente e di controllare i risultati ottenuti” (Pellerey, 2018, p. 50). Luigina Mortari, esperta della cura educativa, ci ricorda che per una buona riuscita del percorso, il professionista deve domandarsi più volte circa il suo operato per continuare a individuare il significato di ciò che accade: d'altronde, l'esperienza è “qualcosa di vivo che fluisce nel tempo” e solamente il pensiero narrativo “è in grado di salvaguardare la qualità fluida degli eventi esperienziali” (Mortari, 2014, p. 77). Al contempo, il diario chiama in causa le consapevolezza identitarie-emotive in quanto aiuta sì a dare senso al flusso degli avvenimenti che si presentano, ma anche a migliorare l'attenzione verso le risonanze interne e a prendere coscienza degli stati emotivi che guidano l'azione. Nel lavoro educativo è necessario acquisire consapevolezza del valore che ha “la capacità di dare un nome ai propri vissuti emotivi, riconoscendoli come sostanziale via di conoscenza di sé stessi, degli altri e della situazione” (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 68).

Ancora, il lavoro educativo è un lavoro che si colloca nella dimensione del *fare* e ha i tempi della vita, diversamente dalla scrittura che suggerisce agli autori di fermarsi per ripercorrere l'esistenza, di *fermare* sulla carta quei pensieri che devono essere conservati per essere comunicati ad altri e di ponderare le parole da utilizzare in modo che siano il più possibile aderenti al senso dell'esperienza (Biffi, 2012, p. 109; Mortari, 2024, p. 92). A tal proposito, la redazione del diario chiede al professionista educativo di prendersi del *tempo*. Un tempo prezioso che richiede una sosta,

un'operazione personale e sociale di ri-posizionamento, di ri-significazione e un atteggiamento necessario per co-costruire attraversamenti, creare trame e tessere nuove storie, in grado di diventare occasioni *tras-formative* (Benelli, 2024, p. 81).

Una sorta di *ritiro* riflessivo che restituisce uno spazio di riflessione, di silenzio interiore e di revisione, di scambio per una nuova attenzione non solo all'utente o allo studente, ma anche al sé che opera quotidianamente, che ascolta, che si prende cura delle storie degli altri (Benelli e Tozza, 2024).

Nel loro recente contributo dedicato al diario nei contesti formativi, Emma Gasperi e Chiara Vittadello (2017) considerano le possibilità che lo strumento offre. Per prima cosa, in accordo con il già citato atteggiamento *pensoso* che suggerisce ai professionisti di costruire conoscenze a partire dall'analisi minuziosa della propria azione, tramite il racconto di sé il dispositivo consente di rendere *visibile* l'intervento educativo, di comprenderlo e prevede formulazione costante di eventuali alternative in quanto

cercando di attribuire un senso all'esperienza, il soggetto riflette sul valore che questa ha avuto e riesce a osservarsi da una prospettiva inedita identificando nuovi spunti utili per ripensarsi (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 65).

Allo stesso tempo, la disamina dell'esperienza chiama in causa la simultaneità temporale: durante la fase di scrittura emergono la memoria degli eventi passati e la consapevolezza al presente, le quali consentono di adottare un approccio lungimirante e di dare vita a mondi *possibili*. Un'ultima possibilità ha a che vedere con la bilocazione cognitiva che permette all'educatore di rendicontare l'esperienza attraverso la separazione dell'io che narra e dell'attore che compie l'azione e di avviare una sorta di circolarità formativa che dall'esperienza professionale porta alla formazione passando attraverso la scrittura (Pellerey, 2018, p. 51; Micalizzi, 2009, p. 1).

Se è vero che l'analisi coinvolge il professionista in autonomia, è anche vero che deve essere prevista una fase di condivisione che consente di rendere manifeste le riflessioni e di indirizzare l'azione didattica insieme agli altri soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento. Poiché ognuno elabora la propria identità a partire sia dall'immagine che ha di sé sia da quella che suggeriscono gli altri, la narrazione è l'esito di un lungo processo a cui partecipano le esperienze pregresse, le altre persone e le diverse appartenenze (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 66).

#### ④ **So-stare, tenere traccia, progettare**

Il diario rappresenta uno strumento privilegiato nelle prassi educative perché consente di effettuare quel "viaggio di andata e ritorno" tra ciò che si presenta nel campo operativo e ciò che riguarda le proprie modalità di agire (Gasperi e Vittadello, 2017, p. 67). Considerando adesso le funzioni dello strumento, per il professionista tenere un diario significa avere l'opportunità di osservare e di *so-stare*, di riflettere su quanto accaduto durante l'agire quotidiano aprendo interrogativi *stimolanti*. La scrittura consente anche di documentare e *tenere traccia*: tramite il racconto, i professionisti riescono a rendere visibile ciò che accade nei servizi e ad attribuirvi un senso. Si pensi per un attimo a un bambino che raggiunge un gruppo di amici senza alcuna paura: questo può sembrare un gesto banale, ma se viene letto all'interno della sua *storia* fatta di fatiche e timori, il significato si modifica del tutto. Ecco che, "come in un *ricamo* fatto da piccoli *nod*i che si possono vedere solamente dal retro, ciascuno dei quali è portatore di un senso invisibile al di fuori della tela", così tutti i passaggi educativi hanno bisogno di essere connessi alla *trama* della storia per essere considerati autentici (Biffi, 2012, pp. 109-111).

Non si può non considerare anche la dimensione progettuale: è fondamentale pensare all'intervento educativo come una *storia* e al professionista come uno *sce-neggiatore* che "imbastisce il canovaccio perché ciò che accadrà in scena nessuno può saperlo a priori". Pur consapevole dell'impossibilità di tenere tutto sotto con-

trollo, non deve lasciare nulla al caso, deve conoscere i personaggi, le scenografie e l'obiettivo dell'intervento: per riuscire nel suo intento, deve continuamente assumere la "postura curiosa di chi si guarda intorno" (Biffi, 2012, pp. 112-113). Detta altrimenti, la postura di chi "sta accanto, vicino, di fianco per fare con e per guardare l'altro da un'altra prospettiva" (Benelli, 2024, p. 80).

Per quanto riguarda le fasi operative che il professionista deve prevedere per la redazione del diario, incontriamo nell'immediato l'osservazione: il docente è chiamato a prendere appunti, a scattare eventuali *fermi-immagine* e a registrare le interazioni dei suoi studenti per riuscire a ripercorrere l'attività proposta (Benelli e Broglia, 2024, p. 101). Per mantenere i vissuti disponibili allo *sguardo* del pensiero è utile ricorrere alla scrittura perché "alla radice dell'atto dello scrivere c'è la volontà di trattenere le cose" (Mortari, 2024, pp. 88-89). È questo il motivo per il quale, al termine della lezione, il professionista è chiamato a tradurre gli appunti registrati in un resoconto significativo, a riflettere su ciò che ha funzionato e su ciò che può essere modificato in futuro e a enfatizzare ciò che solitamente non è considerato importante, a "dare spazio al contorno" (Rocca e Gasparini, 2022, p. 483). D'altronde, scrivere un diario significa scrivere non tanto i fatti come sono accaduti, ma i significati che ai fatti abbiamo attribuito, il modo in cui li abbiamo pensati "prestando attenzione ai sentimenti con i quali si sono vissuti gli eventi" (Mortari, 2024, p. 93).

Come si è detto, la progettualità educativa per essere efficace deve essere condivisa, il racconto finale deve essere polifonico, deve "restituire la trama delle relazioni e l'intreccio delle voci" (Biffi, 2012, p. 113). Le considerazioni effettuate dal singolo professionista – ormai organizzate in sistemi di idee coerenti – devono essere *mostrate* alla classe per restituire un *feedback* formativo, per integrare punti di vista *altri* che valorizzano ancora di più quanto accaduto durante i processi di insegnamento-apprendimento e per consentire agli studenti di sentire *proprie* le esperienze vissute. È evidente che il diario può essere considerato anche il dispositivo che consente di rendere conto dell'azione educativa alle famiglie che desiderano entrare in empatia con la *mente* degli studenti e alla comunità educante che può ambire a una costruzione sempre più consapevole di sapere professionale (Daddi, 2023, p. 8).

## 5 Per una morfologia del diario. Tra parole e immagini

Il diario di bordo somiglia a un "film a rallentatore che documenta pensieri, parole e azioni difficili da recuperare con la memoria e lo sviluppo di percezioni e intuizioni emerse nel corso delle attività didattiche" (Mortari, 2024, p. 94). Per rendere disponibili allo sguardo critico del professionista queste informazioni preziose, il diario deve raccogliere svariate tipologie di notazioni: mentre il processo educativo è *in atto* spesso si rendono disponibili idee, giudizi e domande che meritano di essere trascritti nell'immediato, al contrario tra le riflessioni consec-

tive possono essere inserite le descrizioni delle situazioni, le valutazioni relative ai metodi educativi messi in atto e all'efficacia degli strumenti, le espressioni dei vissuti emotivi che hanno accompagnato l'esperienza ed eventuali ipotesi per l'agire futuro (Mortari, 2024, pp. 94-95).

Tenendo presenti le funzioni e le fasi operative commentate e la struttura di alcuni diari *configurati* e condivisi in articoli di ricerca nazionali (si veda, ad esempio, il diario predisposto da INDIRE per il progetto nazionale *Laboratori del Sapere* che suggerisce ai docenti di approcciarsi a una scrittura esperienziale per avviare un processo educativo autentico), è possibile mettere a punto una proposta di dispositivo autobiografico che prevede quattro sezioni operative. In una prima sezione, è importante suggerire al professionista di contestualizzare la proposta didattica con riferimenti all'esperienza: giorno, fascia oraria e spazi, strumenti, disciplina e tipologia di attività con i relativi obiettivi. In una seconda sezione, invece, è necessario prevedere una descrizione di quanto è accaduto con riferimenti alle azioni didattiche intraprese, alle risposte degli studenti e agli esiti educativi.

In una terza parte, gli educatori devono avere la possibilità di *ripercorrere* l'esperienza, di aggiungere considerazioni relative alla dimensione dell'insegnamento-apprendimento e della motivazione e della relazione. Nella quarta e ultima sezione, infine, l'atteggiamento descrittivo cede il posto alla riflessività e al *pensare con senso* e consente ai professionisti di analizzare gli obiettivi alla luce dei comportamenti degli studenti, di rivalutare il proprio operato e di monitorare le scelte didattiche attraverso la condivisione di commenti, dubbi e collegamenti ai principali paradigmi teorici di riferimento.

Se nella prima sezione compaiono solitamente le note metodologiche che si riferiscono alla progettazione dell'attività e alle strategie adottate, nelle parti successive troviamo le note teoretiche che riguardano le consapevolezze emerse in seguito alla riflessione (ad esempio, l'identificazione di presupposti rimasti *silenti* fino a quel momento) e le note critiche che hanno a che vedere con le possibili alternative e con gli elementi percepiti come *problematici* (Mortari, 2024, pp. 96-97).

La proposta progettuale di INDIRE consiglia ai docenti di integrare la narrazione verbale con altri codici e con altro materiale documentario utile per "far comprendere l'esperienza": ad esempio, le fotografie che ritraggono i prodotti degli studenti e la configurazione del contesto, i loro appunti ed eventuali *schizzi* grafici dei professionisti (Goracci *et al.*, 2023, p. 274). Per rendere rilevante il processo di documentazione, in altri termini, è fondamentale considerare il supporto di linguaggi *altri* che aiutano a catturare gli istanti più significativi e a visualizzare i progressi rendendo *tangibili* le esperienze educative. Nella società dell'*homo videns*, i soggetti cercano storie polifoniche e polimorfiche, sentono la necessità di vedere e condividere (Cortiana e Ostini, 2023, p. 50): è questo il motivo per il quale particolare attenzione merita il codice iconico, inteso come fenomeno capace di allargare gli orizzonti di significato, di sostenere il processo di memorizzazione e di riflessione e di restituire fedelmente le dinamiche che hanno contraddistinto la pratica didattica.

Sono i recenti studi neuroscientifici a spiegarci l'importanza delle immagini nella comprensione del mondo e a ricordarci che il *visual storytelling* è da considerarsi una modalità comunicativa che precede quella verbale in quanto rappresenta la prima dotazione biologica e cognitiva per trasmettere i concetti in maniera immediatamente comprensibile (Broglia, 2023, p. 173). Se le parole possono dire tutto e sono *analitiche*, le immagini – comparse ben prima nella storia dell'umanità, circa sei milioni di anni fa con i primi ominidi – consentono di tenere traccia dei dettagli, di restituire informazioni *preziose* relative ai meccanismi emozionali e relazionali che hanno guidato le esperienze e di comprendere queste ultime nella loro forma *esperibile*.

Gli studi e le forme di autobiografia e biografia del ventunesimo secolo stanno assumendo *contorni* diversi rispetto al passato e negli Stati Uniti si inizia a parlare di *Visual Autobiography* in riferimento ad un'ampia gamma di prodotti narrativi che prevedono la presenza delle immagini: dalle autobiografie più convenzionali nelle quali le figure supportano il testo scritto, alle autobiografie fotografiche, i *graphic memoir*, le autobiografie artistiche – come i testi artigianali creati attraverso *collage* o le sculture – e quelle costruite attraverso audio-visivi e installazioni. Nella *Visual Autobiography* il rapporto tra parole e immagini crea un'originale stratificazione di significati: il tradizionale autobiografo, assorto tra carta e penna, assume il profilo di un autobiografo-artista che esplora nuove modalità espressive sperimentando e facendo interagire i diversi *media*.

In accordo con l'idea che il sé professionale necessita di occasioni utili per costruire orizzonti di senso individuali e collettivi, tra le pagine dei diari di bordo possono trovare spazio anche eventuali elaborati personali che da un lato consentono di mettere in luce i significati dell'agire educativo e dall'altro incentivano la riformulazione attenta dei vissuti guidati da “saperi applicati in modo automatico” (Mortari, 2024, p. 26). Da questo punto di vista, particolarmente significativi sono gli strumenti iconici come le *tele narrative* che suggeriscono ai professionisti di disegnare e realizzare con stoffe e tessuti immagini metaforiche correlate al percorso educativo, le *cartografie* del sé che consentono di ripercorrere periodi della vita professionale, di attraversarli e di rintracciare situazioni *nodali* attraverso simboli e fotografie (Benelli e Gijon Casares, 2020) e le narrazioni visive sequenziali che suggeriscono di selezionare parte della biografia formativa (ad esempio, gli avvenimenti che hanno portato l'autore a scegliere di intraprendere la carriera educativa), di raccontarla in più pannelli e di riconoscere eventuali *link* tra intenzioni e azioni e tra sistemi di pensieri, emotività ed esperienze che permettono di trovare nel passato le motivazioni e le giustificazioni di quanto sta vivendo oggi (Batini, Bandini e Benelli, 2020).

## 6 Riflessioni conclusive

Guadagnare sapere a partire dall'esperienza non è in alcun modo un compito semplice: la frenesia che contraddistingue la nostra società rischia di non lasciare



spazio vitale al meccanismo di ri-significazione (Benelli e Broglia, 2024, p. 100). Eppure, citando la filosofia di Heidegger, la comprensione dell'esperienza è un "esistenziale fondamentale" e per riuscire a comprenderla è necessario riflettere su di essa sia mentre è in corso sia quando è ormai conclusa (Mortari, 2024, p. 29). In accordo con questa esigenza esistenziale, i professionisti educativi sono sempre più consapevoli della necessità di riflettere costantemente sulle scelte operative per riuscire a restituire la complessità del processo educativo grazie a uno sguardo consapevole (Benelli e Broglia, 2024, p. 97).

Tra gli utensili a disposizione di questa *gravosa* missione, troviamo la narrazione e, nel dettaglio, gli strumenti che consentono di tenere *traccia* come il diario. Se è vero che ormai il ruolo delle pratiche narrative è stato ampiamente riconosciuto nei contesti formativi, è anche vero che sempre più devono essere proposte ai professionisti occasioni *ad hoc* utili per raccontare, raccontar-si, per pensare e pensar-si. A tal proposito, è fondamentale predisporre prassi metodologiche che suggeriscono a docenti ed educatori di avviare quotidianamente processi riflessivi *in-azione* e *su-l'azione* da condividere in un secondo momento con l'intero gruppo di lavoro, con gli studenti ed eventualmente con le famiglie. Per incentivare la progettazione dei resoconti autobiografici, il coordinamento pedagogico può proporre dispositivi in parte configurati che ospitano eventuali domande-stimolo, sollecitazioni interpretative e richieste relative all'utilizzo di linguaggi *altri* come le fotografie, gli *schizzi* grafici, i supporti sonori e digitali.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), pp. 7-13.
- Batini F. (2012). Il diario di bordo. In A. Bartolini (a cura di). *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità*. Roma: Aracne.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, 1, pp. 47-58.
- Benelli C. (2023). *Pratiche di intervento e strumenti operativi*. In C. Benelli e M.R. Mancaniello (a cura di). *La supervisione prospettica. Ciascuno cresce solo se sognato*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Benelli C. (2024). Incertezze e dis-orientamenti come territori formativi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), pp. 74-83.
- Benelli C., Gjion Casares M. (a cura di) (2020). *(In)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Benelli C., Broglia L. (2024). Tenere traccia, riflettere, progettare. Il diario di bordo nell'agire educativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), pp. 96-105.
- Benelli C., Tozza I. (2024) (a cura di). *Le biografie professionali. Uno strumento di riflessione, di ricerca, di consapevolezza*. Prato: Anthology Digital Publishing.

- Biffi E. (2012). *Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza*. In D. Demetrio (a cura di). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 435-460.
- Broglia L. (2023). *Memoria, narrazione e infanzia. Come i bambini raccontano gli eventi personali*. Milano: Mimesis.
- Cortiana P., Ostini A. (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 4, pp. 49-63.
- Daddi D. (2023). *La documentazione al nido passo dopo passo. Strumenti pratici per riflettere, raccontare e "costruire memoria"*. Trento: Erickson.
- Gasperi E., Vittadello C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium educationis*, (2), pp. 63-70.
- Ginori A. (2020). *Edgar Morin e il potere dell'incertezza*. [https://www.repubblica.it/robison/2020/09/30/news/edgar\\_morin\\_e\\_il\\_potere\\_dell\\_incertezza-300836163/](https://www.repubblica.it/robison/2020/09/30/news/edgar_morin_e_il_potere_dell_incertezza-300836163/).
- Goracci S., Borgi R., De Santis F. (2023). Il diario dell'insegnante come strumento per l'analisi, la riflessione e la riprogettazione della pratica: l'esperienza dei Laboratori del Sapere. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 261-285.
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) (2018). *Linee guida per l'implementazione dell'idea Laboratori del Sapere*. <https://pheegeo.indire.it/uploads/attachments/6574.pdf>
- Marzano A., Formisano M.A. (2016). Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento. *MeTis*, 1, pp. 94-101.
- Menegale M. (2018). Logbook o diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua. *Educazione Linguistica Language Education*, 7(1), pp. 51-73.
- Micalizzi A. (2009). Il diario personale come testimonianza di sé e del proprio tempo. *Magma*, 7(1), pp. 1-9.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2025). *Nuove Indicazioni. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione. Materiale per il didattico pubblico*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>.
- Montanari M. (2023). Il contributo del linguaggio grafico nella formazione del docente inclusivo nella scuola dell'infanzia. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 4, pp. 35-47.
- Mortari L. (2014). *La saggezza dei bambini. Domande aperte che nascono dall'esperienza*. In F. Corni e T. Altiero (a cura di). *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria e dell'infanzia: al crocevia fra discipline scientifiche e umanistiche*. Mantova: Universitas Studiorum.



- Mortari L. (2021). *I modi della cura*. In A. Mariani (a cura di) *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2024). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pellerey M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 1, pp. 45-57.
- Rocca L., Gasparini E. (2022). So-stare nelle pratiche geografiche. Il diario di bordo nella didattica della geografia. *Atti del 5° Convegno sulle didattiche disciplinari*, pp. 480-489.
- Smorti A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: il Mulino.
- Valentini M., Orsenigo E. (2024). La funzione educativa dei mondi possibili. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), pp. 71-81.



# Le frontiere del linguaggio tra tradizione e innovazione: le prospettive comunicative ed educative delle *emoji*

Daniele Nicolella\*

*Riassunto:* L'articolo esplora l'evoluzione del linguaggio nell'era della transizione tecnologica, analizzando il passaggio dalla scrittura tradizionale ai linguaggi digitali e sintetici. Attraverso una panoramica storica, si evidenziano i cambiamenti delle modalità di comunicazione, sottolineando i benefici cognitivi e culturali della scrittura manuale e i limiti associati all'uso esclusivo di strumenti digitali. Un'attenzione particolare è rivolta alle emoji, considerate un linguaggio visivo innovativo, ma al centro di un complesso dibattito epistemologico volto a discuterne l'utilità e l'impatto sulle capacità espressive. Sebbene criticate per i rischi relativi all'eccessiva semplificazione delle modalità comunicative, l'apprezzamento per le emoji da parte della comunità scientifica è legato alla loro capacità intrinseca di colmare le lacune emotive nei messaggi digitali e alla loro versatilità nei contesti interculturali ed educativi. In ambito pedagogico, si analizzano le potenzialità di tali strumenti, integrati nell'approccio costruttivista, per migliorare il coinvolgimento emotivo e la comunicazione inclusiva. Tuttavia, si sottolinea l'importanza di mantenere un equilibrio tra i diversi mezzi comunicativi, evitando un'eccessiva dipendenza dai linguaggi digitali a scapito di quelli tradizionali. L'articolo invita quindi a una riflessione critica sulle implicazioni future del linguaggio digitale, promuovendo un'integrazione consapevole e complementare dei nuovi strumenti nella comunicazione contemporanea.

*Parole chiave:* emoji, linguaggi digitali, scrittura tradizionale, scrittura digitale, evoluzione.

*English title:* The boundaries of language between tradition and innovation: The communicative and pedagogical perspectives of *emojis*

*Abstract:* The article examines the development of language in the era of technological change and analyzes the transition from traditional writing to digital and synthetic languages. Through a historical overview, the changes in communication methods are highlighted, emphasizing the cognitive and cultural advantages of handwriting and the limitations associated with the exclusive use of digital tools. Particular attention is paid to emojis, considered an innovative visual language but at the center of a complex epistemological debate discussing their usefulness and impact on expressiveness. Although criticized for the risks associated with the oversimplification of communication, the scientific community's appreciation of emojis is linked to their ability to fill emotional gaps in digital messages and their versatility in intercultural and educational contexts. In the educational field, the potential of these tools integrated into the constructivist approach to improve emotional engagement and inclusive communication is analyzed. However, it emphasizes the importance of maintaining a balance between the different means of communication in order to avoid over-reliance on digital languages to the detriment of traditional languages. The article therefore encourages a critical reflection on the future impact of digital language and promotes a conscious and complementary integration of the new tools in modern communication.

*Keywords:* emoji, digital languages, traditional writing, digital writing, evolution.

\* Università degli Studi di Salerno. Email: [dnicolella@unisa.it](mailto:dnicolella@unisa.it).

Nel corso della storia, il linguaggio scritto ha subito numerose trasformazioni, adattandosi alle differenti esigenze culturali, sociali e tecnologiche delle varie epoche. A partire dalle sue origini, in forma prototipale-cuneiforme, comunemente collocate intorno alla seconda metà del quarto millennio a.C. (Olson e Torrance, 2009), la scrittura è stata sin da subito destinata ad applicazioni variegata, divenendo uno strumento fondamentale in ambito finanziario, religioso e politico-legislativo (Goody, 1986). Da allora ha proseguito il suo processo evolutivo, attraverso graduali e costanti trasformazioni nelle forme e nei mezzi di trasmissione, fino a giungere all'epoca contemporanea, in cui le tecnologie digitali emergenti hanno segnato un radicale cambiamento del paradigma di riferimento. Al di là dell'avvento e impiego di più moderne strumentazioni che stanno rapidamente soppiantando il *medium* cartaceo, è stata piuttosto l'ascesa di linguaggi sintetici, visivi e simbolici a sollevare numerosi interrogativi circa il futuro del linguaggio scritto. L'attuale traiettoria evolutiva sembra riassumersi nel complesso quanto controverso dibattito pubblico che vede contrapporsi due distinte prospettive: da un lato, i sostenitori dei *media* tradizionali che, desiderosi di preservarne i valori e le numerose funzioni educative, hanno individuato nei *media* digitali una delle principali cause dell'impovertimento delle capacità espressive e delle competenze culturali; dall'altro, i detrattori della scrittura tradizionale, che ne auspicano il superamento e l'eliminazione, accusando tali mezzi di obsolescenza e incompatibilità con le dinamiche del progresso tecnologico imperante (Travaglini, 2022).

Sebbene così diverse e distanti tra di loro, entrambe le posizioni sembrano poter trovare ragione nelle ricerche che hanno esplorato le potenzialità di ambo i mezzi espressivi. La scrittura manuale, difatti, si attesta sia come espressione mentale, tramite il coinvolgimento di diverse aree del cervello, quali la corteccia motoria primaria e secondaria, il lobo parietale per l'integrazione delle informazioni sensoriali e visive, e le aree prefrontali per il controllo esecutivo e la pianificazione (Beninger e Richards, 2002). Essa contribuisce ad attivare le aree corticali associate alla memoria a lungo termine (James e Engelhardt, 2012), stimola la creazione di nuove connessioni neurali (Wolf, 2007) e influenza i processi cognitivi legati all'apprendimento linguistico (Berninger *et al.*, 2006) e allo sviluppo di abilità metacognitive (Fox, 2022). La scrittura si configura inoltre come un prodotto culturale, inteso come mezzo espressivo individuale e collettivo, legato agli andamenti e alle dinamiche della società, capace di influenzare i mutamenti delle modalità di pensiero umano in quanto forma di tecnologia della parola (Ong, 1982). Come fa notare Travaglini (2023), inoltre, la scrittura, quando generata attraverso processi manuali e caratterizzata dall'automatizzazione dei gesti grafici, assume una dimensione metalinguistica in grado di veicolare significati che trascendono il contenuto esplicito del testo, sviluppandosi attraverso complessi processi neuromotori che richiedono una maturazione grafico-espressiva maturata grazie a esercitazioni pratiche di coordinazione integrata tra mano, cervello e mente (Travaglini, 2023).

Sul versante della scrittura digitale, è opportuno precisare che gli studi rela-

tivi al suo impiego, specialmente in ambito educativo, hanno prodotto una serie di risultati che delineano un quadro complesso e contraddittorio. Da un lato, emergono benefici legati all'accessibilità di risorse multimodali (Stone, 2002), alla sollecitazione di frequenze più elevate nelle onde cerebrali theta, responsabili dei processi di memorizzazione (Hatano *et al.*, 2015), al richiamo delle conoscenze pregresse degli studenti, alla personalizzazione della pratica scrittoria e alla riduzione delle difficoltà motorie nella realizzazione di caratteri e simboli (Liberg, 2014). Dall'altro lato, tuttavia, sono stati rilevati effetti deleteri in grado di compromettere la qualità dell'apprendimento (Longcamp *et al.*, 2005; Longcamp *et al.*, 2008). Questi includono l'influenza negativa sulle prestazioni degli studenti, la scarsa sostanzialità dei contenuti da loro elaborati (Mueller e Oppenheimer, 2014), un ostacolato sviluppo delle abilità alfabetiche basilari (Mayer *et al.*, 2020), difficoltà nella coordinazione motoria (Alamargot e Morin, 2015; Gerth *et al.*, 2016; Wollscheid *et al.*, 2016; Guilbert *et al.*, 2019) e una minore capacità, da parte degli adulti, di richiamare le informazioni apprese (Mangen *et al.*, 2015). In generale, tali criticità sembrano condurre a risultati meno efficaci rispetto a quelli ottenuti con la scrittura tradizionale (Kiefer *et al.*, 2015).

Tuttavia, nonostante la consapevolezza sempre più consolidata di tali caratteristiche, l'incessante progresso tecnologico dell'era contemporanea, recante con sé una sorta di "tachiestraneità al mondo" (Marquard, 1991, p. 123) caratterizzata dalla rapidizzazione dello sviluppo bio-tecnologico e dai mutamenti accelerati della società, ha promosso una moderna *Weltanschauung* esaltante la necessità di cambiamenti velocizzanti dei processi di comunicazione. Tale modello di pensiero, parte delle logiche economicistiche e neoliberali della condizione postmoderna, ha portato a un'evoluzione costante e tuttora in corso delle cosiddette TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), la cui importanza, di pari passo a quella attribuita agli strumenti digitali in generale, è stata globalmente riconosciuta, come attestano alcune politiche o iniziative internazionali quali la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (UE, 2018) e il *Framework for 21<sup>st</sup> century learning* (P21, 2019), che vedono la competenza in tali strumenti come una fattore determinante per lo sviluppo del cittadino del domani.

Il cambiamento del paradigma di riferimento, indipendentemente da qualsivoglia giudizio di sorta, ha inevitabilmente investito, dunque, il mondo del linguaggio e della comunicazione, vedendo come figure prominenti i nativi digitali i quali, avvezzi per natura all'uso di tali tecnologie e alla nuova cultura mediatica, non solo hanno integrato nella propria quotidianità il loro impiego, ma anche aderito a nuovi modelli comunicativi considerati più rapidi, interattivi, efficienti, e socio-culturalmente utili e stimolanti (Ferri, 2011; Qualizza, 2013). Sebbene sia ancora inquadrata e vincolata da convenzioni di alfabetizzazione e modalità di pensiero astratto, analitico e letterato che regolano la scrittura tradizionale (Karovsky, 1992; Killingsworth, 1993; Van Mersbergen, 1994), la comunicazione digitale, caratterizzata dall'immediatezza temporale della sua natura fatica, intesa

come funzione finalizzata a stabilire, mantenere o interrompere il contatto comunicativo tra emittente e destinatario (Jakobson, 1960), nonché dalla presenza di elementi extra-testuali e da una tendenza allo sviluppo comunitario (Ferris, 2002), è oggi considerata da molti una forma di “oralità secondaria” (Ong, 1982), che consente di interagire con i testi in modo malleabile, veicolando le informazioni con maggiore fluidità rispetto alla comunicazione scritta tradizionale (Langstone, 1986; Sudol, 1993). Tale natura orale risulta evidente nel modo in cui gli individui sovvertono o abbandonano le convenzioni tradizionali di grammatica e punteggiatura nella scrittura elettronica e i significati sono spesso trasmessi da segnali mediati e abbreviati, riconosciuti solo dagli utenti. Tuttavia, è da precisare che l’avvento dei nuovi linguaggi digitali non ha determinato *ipso facto* un declino del *media* della scrittura tradizionale, quanto piuttosto sembra aver portato ad un “aumento significativo degli artefatti dell’alfabetizzazione e comunicazione” (Ong, 1982, p. 135).

### 1 L’ambiguo potenziale delle emoji: evoluzione o involuzione della comunicazione?

Tra le diverse nuove forme di comunicazione digitale, quella delle emoji può considerarsi come una tra le più innovative. Sviluppate in Giappone tra la fine degli anni Ottanta e l’inizio degli anni Novanta grazie al lavoro del designer grafico Shigetaka Kurita (Evans, 2017), tali espressioni pittogrammiche, logogrammatiche o ideogrammatiche rappresentano una forma di linguaggio visivo, sintetico e simbolico che, attraverso immagini stilizzate e universalmente riconoscibili, sono in grado di veicolare concetti e trasmettere emozioni e informazioni in modo rapido e diretto, colmando l’assenza di segnali emotivi tipica della comunicazione testuale digitalizzata e configurandosi come elementi sostitutivi delle parole, integrandosi in un sistema logografico che amplia le possibilità espressive e comunicative nel contesto delle interazioni digitali (*idem*). Acquisendo una risonanza crescente negli ultimi anni, la “moda” delle emoji è stata rafforzata dalla loro associazione a dinamiche sociali e digitali, grazie a un *design* accattivante e a un valore ludico che hanno contribuito alla loro popolarità, trasformandole in un simbolo dello stile di vita connesso e digitale e integrandosi profondamente nella cultura di massa occidentale (Fisher, 2015). Ne sono testimonianza celebrazioni quali il World Emoji Day e pellicole dedicate che dimostrano come siano diventate un elemento iconico della cultura pop contemporanea (Danesi, 2016), manifestando, grazie anche alla loro standardizzazione a opera dell’Unicode Consortium, che ne ha sottolineato il ruolo cruciale nel consentire un utilizzo coerente su diversi dispositivi e sistemi operativi (Davis e Edberg, 2016), una costante capacità autopoietica (Maturana e Varela, 1985) di incremento e diffusione. Il loro impiego, divenuto ormai pervasivo non solo sui *social media* ma anche nei contesti professionali e educativi, attesta la crescente tendenza a preferire modalità di comuni-

cazione che privilegiano l'immediatezza e l'efficacia espressiva, rispondendo alle esigenze di una società sempre più orientata alla sintesi e alla rapidità nella trasmissione di significati (Danesi, 2016).

Tuttavia, nonostante la notevole e indubbia importanza acquisita, sarebbe quantomeno azzardato dare per scontati l'utilità e i benefici di tale forma di linguaggio. La comunità scientifica, difatti, ha mostrato fino ad oggi opinioni divergenti sulle potenzialità di tali strumenti, considerate da alcuni come un'estensione creativa della comunicazione scritta e una naturale evoluzione linguistica (Danesi, 2016) e da altri come espressione del moderno impoverimento delle capacità espressive e simbolo di regressione verso forme di comunicazione pre-alfabetiche (McCulloch, 2019). L'ambiguità di tale dicotomia spinge, ancora una volta, a una riflessione di fondo sull'antitesi che, nell'era della transizione digitale, vede contrapporsi la classica scrittura alfabetica, che consente una rappresentazione dettagliata e precisa del pensiero, al linguaggio simbolico digitale, basato su una comunicazione più emozionale e contestuale ma incapace di descrivere i dettagli complessi di un concetto filosofico o tecnico (McCulloch, 2019). Non vi è dubbio, difatti, che qualsivoglia forma di sintesi comunicativa non sia esente da rischi e che, pertanto, come sottolineato da diversi studi, l'ambiguità delle emoji possa condurre a interpretazioni divergenti a seconda dei contesti culturali, diluendo i significati e minando la chiarezza espositiva (Seargent, 2019; Lee e Park, 2021; Telaumbanua *et al.*, 2024).

Come afferma Crystal (2008), lo scopo dei linguaggi digitali non dovrebbe essere di sostituire quelli tradizionali, quanto piuttosto di integrarli per offrire nuovi strumenti di supporto alla comunicazione interpersonale (Crystal, 2008). La fortuna delle emoji, in quanto fenomeno di massa, è principalmente dovuta alla loro capacità di combinare semplicità e universalità, attraversando le barriere linguistiche e culturali e attestandosi come un mezzo di comunicazione globalmente accessibile, riducendo, ad esempio, la necessità di traduzioni testuali nei contesti internazionali e favorendo una comunicazione più immediata e inclusiva (Crystal, 2015). Distinguendosi per la loro capacità di sintetizzare informazioni complesse mediante simboli visivi, in perfetta linea con i ritmi veloci della comunicazione digitale odierna, le emoji si integrano con testi scritti per enfatizzare significati, chiarire intenzioni o aggiungere elementi emozionali difficilmente esprimibili a parole (Herring e Dainas, 2020).

## ② **Emoji e educazione: le aderenze al paradigma costruttivista**

Le questioni legate all'ambiguità dell'impiego delle emoji hanno inevitabilmente investito anche il settore educativo, all'interno del quale, analogamente ad altri ambiti, si sono configurate come strumenti ambivalenti, assumendo il duplice ruolo di potenziali strumenti didattico-pedagogici per migliorare l'apprendimento visivo, il coinvolgimento attivo e la comprensione emotiva (Danesi, 2016)

e di fattori di rischio in grado di creare eccessiva dipendenza e compromettere la capacità di formulare pensieri complessi e lo sviluppo delle competenze di scrittura tradizionali. Con l'affermarsi del paradigma educativo puerocentrico e dell'approccio pedagogico costruttivista, nel quale il docente assume il ruolo di guida e facilitatore dello sviluppo del bambino-studente (Montessori, 1909; Dewey, 1949; Freire, 1971; Vygotskij, 1990), con il compito di supervisionare e incoraggiare i processi di apprendimento autonomo (Rogers, 1970; 1973), è gradualmente emersa anche l'esigenza di contestualizzare le dinamiche didattiche, includendo nei processi di insegnamento le caratteristiche affettive e socioculturali degli educandi (Freire, 1971; Gardner, 1987; Vygotskij, 1990; Bruner, 2002) e di costruire relazioni educative basate su elementi quali solidarietà, empatia, fiducia e incoraggiamento, facilitando al contempo collaborazione, chiarezza, trasparenza e immediatezza (Pianta e Nimetz, 1991; Pianta e Steinberg, 1992; Lynch e Cecchetti, 1997; Franta, 2012).

Basandosi su tali presupposti, diversi studiosi sostengono che le emoji, filtrate attraverso le lente delle teorie della pedagogia costruttivista e dell'apprendimento sociale, siano in grado di assolvere ai compiti suddetti, impattando positivamente sugli approcci educativi contemporanei, grazie alla loro caratteristica di trascendere le reti comunicative basate sul testo, offrendo opportunità uniche per trasmettere *feedback* negativi in forme mitigate e costruttive (Doiron, 2016; Dunlap *et al.*, 2016; Jingqian *et al.*, 2016), calibrando la presenza sociale per modulare il tono del messaggio (Kaye *et al.*, 2016) e limando le barriere sociali nella comunicazione informale, di ostacolo allo sviluppo di relazioni più personali (Harn, 2017). C'è da precisare, riprendendo il pensiero di Crystal (2008) e McCulloch (2019), che le emoji non hanno mai avuto la pretesa di sostituire la scrittura tradizionale, quanto piuttosto di integrarsi ad essa, arricchendola con nuovi strumenti di espressione senza eliminare la necessità di un linguaggio articolato, ma supportandolo aggiungendo una dimensione emotiva e visiva al testo scritto e rappresentando una valida risorsa per il nostro repertorio comunicativo. La loro semplicità di utilizzo e la tendenza a un riconoscimento immediato e universale può essere efficacemente adattata ad alcune dinamiche degli ambienti educativi, supportando le difficoltà cognitive e linguistiche e favorendo la comunicazione interculturale nei contesti globalizzati.

### ③ La ricerca dell'equilibrio: sfide future per la professionalità educativa

L'evoluzione della scrittura tradizionale e del linguaggio alfabetico verso nuovi *media* espressivi non può essere considerata *a priori* né come pura evoluzione né come forma di regressione, bensì come un adattamento alle esigenze comunicative dell'era digitale. Pur essendo strumenti apparentemente semplici, le emoji rappresentano un fenomeno complesso e sfaccettato, in grado di riflettere le trasformazioni delle modalità di comunicazione nell'era digitale, la cui diffusione su scala globale fa di loro un elemento chiave del linguaggio contemporaneo, con

implicazioni relative a una molteplicità di contesti. La celerità del loro sviluppo e adattamento lascia aperta la questione sulle loro potenziali applicazioni future e su come bilanciarne l'utilizzo in relazione al linguaggio tradizionale per preservare la profondità e la complessità espressiva, onde evitare derive superficializzanti proprie della *deep reading crisis* (Carr, 2010).

Nell'impossibilità di prevederne con certezza l'andamento evolutivo e applicativo, risulta essenziale, per il sistema educativo e i suoi operatori, imparare a riconoscerne la natura duale, al fine di promuoverne un uso consapevole e critico che non comprometta l'importanza delle competenze di scrittura tradizionale, il cui valore simbolico nelle pratiche educative e artistiche è ancora legato al senso di autenticità e intimità che le forme digitali faticano a replicare (Baron, 2015).

L'importanza di stabilire approcci equilibrati, ricorrendo a modalità espressive diversificate, può contribuire ad aumentare la motivazione e l'interesse dei discenti, fornendo molteplici opportunità per sviluppare competenze trasversali e sfruttando appieno le potenzialità del linguaggio scritto nell'era digitale per prevenire effetti negativi legati sia alle capacità espressive e di controllo motorio che alle interazioni socio-culturali (Agélii Genlott e Grönlund, 2013; Mangen e Balsvik, 2016). Sarà responsabilità di insegnanti e educatori, pertanto, acquisire un'adeguata conoscenza delle caratteristiche e delle potenzialità della comunicazione e della scrittura sia tradizionale che digitale, nonché delle possibili modalità di integrazione nei percorsi didattici preesistenti, al fine di ottimizzarne l'efficacia pedagogica.

### Riferimenti bibliografici

- Alamargot D., Morin M.F. (2015). Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine. *Human Movement Science*, 44, pp. 32-41.
- Agélii Genlott Å., Grönlund Å. (2016). Closing the gaps: Improving literacy and mathematics byict-enhanced collaboration. *Computers & Education*, 99, pp. 68-80.
- Baron N.S. (2015). *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford University Press.
- Berninger V.W., Richards T.L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. Academic Press.
- Berninger V.W., Abbott R.D., Augsburger A., Garcia N. (2006). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), pp. 119-131.
- Bruner J.S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Carr N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton.

- Crystal D. (2008). *Txtng: The Gr8 Db8*. Cambridge, Massachusetts: Oxford University Press.
- Crystal D. (2015). *Making a Point: The Persnickety Story of English Punctuation*. London: Profile Books.
- Danesi M. (2016). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. London: Bloomsbury Academic.
- Davis M., Edberg P. (2016). *The Unicode Standard, Version 9.0*. Mountain View: Unicode Consortium.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doiron G.J.A. (2016). *Visual Communication in Peer Assessment of Online Collaboration: Exploring the Use of Emojis for Grading Teamwork*. In *Proceedings of the Technology-Enhanced Collaborative Learning*, Kanazawa, Japan, pp. 71-74.
- Dunlap J.C., Bose D., Lowenthal P.R., York C.S., Atkinson M., Murtagh J. (2016). What Sunshine is to Flowers: A Literature Review on the Use of Emoticons to Support Online Learning. *Emotions, technology, design, and learning*, pp. 163-182.
- Evans V. (2017). *The Emoji Code: How Smiley Faces, Love Hearts and Thumbs Up are Changing the Way We Communicate*. London: Michael O'Mara Books.
- Ferri P. (2011). *Nativi digitali: Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Milano: Bruno Mondadori.
- Fisher J. (2015). Here's how people in different countries use emoji. *Business Insider Australia*. Su [www.businessinsider.com](http://www.businessinsider.com) (consultato lo 07/12/2025).
- Ferris S.P. (2002). Writing Electronically: The Effects of Computers on Traditional Writing. *The Journal of Electronic Publishing*, 8(1).
- Fox H. (2022). Teaching Writing as a Metacognitive Process. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 11(2), Article 5.
- Franta H. (2012). *Relazioni sociali nella scuola: Promozione di un clima umano positivo*. Torino: LAS.
- Freire P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli
- Gerth S., Dolk T., Klassert A., Fliesser M., Fischer M.H., Nottbusch G., Festman G. (2016). Adapting to the surface: a comparison of handwriting measures when writing on a tablet computer and on paper. *Human Movement Science*, 48, pp. 62-73.
- Goody J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge University Press.
- Guilbert J., Alamargot D., Morin M.F. (2019). Handwriting on a tablet screen: role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults. *Human Movement Science*, 65, pp. 30-41.
- Harn R.W.J. (2017). *The Visual Language of Emojis: A Study on College Students' Social Support Communication in Online Social Networks*. Ph.D dissertation, University of Kansas.
- Hatano A., Sekine T., Herai T., Ihara T., Tanaka Y., Murakami S., Shinobu K., Nittono Hiroshi (2015). Effects of the use of paper notebooks and tablet devices on cognitive

- load in learning. An Electroencephalographic (EEG) study. *IEICE Technical Rep*, 115, 3, pp. 9-44.
- Herring, S.C., Dainas, A.R. (2020). *Receiver Interpretations of Emoji Functions: A Gender Perspective*. In: Wijeratne S. Kiciman E. Saggion H., Sheth A. (eds.): *Proceedings of the 1st International Workshop on Emoji Understanding and Applications in Social Media (Emoji2018)*, Stanford, CA, USA, 25-JUN-2018. Su [www.ceur-ws.org](http://www.ceur-ws.org) (consultato lo 08/02/2025).
- Jakobson R. (1960). *Linguistics and Poetics*. In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), pp. 32-42.
- Jingqian Z., Sung W.H., Jiarui C. (2016). Emerging Trends in Social Media. *International Journal of Computer Techniques*, 3(2), pp. 49-53.
- Kaye L.K., Wall H.J., Malone S.A. (2016). Turn That Frown Upside-Down: A Contextual Account of Emoticon Usage on Different Virtual Platforms. *Computers in Human Behavior*, 60, pp. 463-467.
- Karovsky P. (1992). *Real time literacy*. Paper presented at the American Education Research Association, San Francisco, CA.
- Kiefer M., Schuler S., Mayer C., Trumpp N.M., Hille K., Sachse S. (2015). Handwriting or typewriting? The influence of pen- or keyboard-based writing training on reading and writing performance in preschool children. *Advances in Cognitive Psychology*, 11(4), pp. 136-146.
- Killingsworth J. (1993). Product and process, literacy and orality: An essay on composition and culture. *College Composition and Communication*, 44(1), pp. 26-39.
- Langston M.D. (1986). *New paradigms for computer aids to invention*. Paper presented at the 37th Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, San Diego, CA.
- Lee J., Park H. (2021). Understanding emoji misinterpretation in digital communication. *Journal of Communication Research*, 45(3), pp. 345-360.
- Liberg C. (2014). *Att använda dator i tidig läs- och skrivundervisning 2011-2014*, Uppsala Kommun. Report from ALS-projektet. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Longcamp M., Zerbato-Poudou M.T., Velay J.L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), pp. 67-79.
- Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.C., Anton J.L., Roth M., Nazarian B., Velay J.L. (2008). Learning through hand- or type writing influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), pp. 802-815.
- Lynch M., Ciccetti D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), pp. 81-99.
- Mangen A., Anda L.G., Oxborough G.H., Brønnick K. (2015). Handwriting versus keybo-

- ard writing: effect on word recall. *Journal of Writing Research*, 7(2), pp. 227-247.
- Mangen A., Balsvik L. (2016) Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognitions. *Trends in neuroscience and education*, 5(3), pp. 99-106.
- Marquard O. (1991). *Apologia del caso*. Bologna: il Mulino.
- Maturana H.R., Varela F J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mayer C., Wallner S., Budde-Spengler N., Braunert S., Arndt P.A., Kiefer M. (2020). Literacy training of kindergarten children with pencil, keyboard or tablet stylus: the influence of the writing tool on reading and writing performance at the letter and word level. *Frontiers in Psychology*, 10:3054.
- McCulloch G. (2019). *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*. New York: Riverhead Books.
- Montessori M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Copisteria Lapi.
- Mueller P., Oppenheimer D. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), pp. 1159-1168.
- Olson D.R., Torrance N. (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge University Press.
- Ong W.J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Battelle for Kids. Su [www.battelleforkids.org](http://www.battelleforkids.org) (consultato lo 07/02/2025).
- Pianta R.C., Nimetz S. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, pp. 379-393.
- Qualizza G. (2013). *Facebook generation. I «nativi digitali» tra linguaggi del consumo, mondi di marca e nuovi media*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Rogers C. (1970). *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Rogers C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Seargeant P. (2019). *The Emoji Revolution: How Technology is Shaping the Future of Communication*. Cambridge University Press.
- Stone C.A. (2002). *Promises and pitfalls of scaffolded instruction for students with language learning disabilities*. In K.G. Butler, E.R. Silliman (Eds.), *Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 175-198.
- Sudol R.A. (1993). *Sources, research writing, and hypertext*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference of College Composition and Communication, San Diego, CA.
- Telaumbanua Y.A, Telaumbanua N.T.N., Halawa M.D., Gulo B., Halawa D.M.E., Waruwu E.K. (2024). The Use of Emojis in Language Communication on Social Media Platforms. *Journal of English Language and Education*, 9(4), pp. 118-130.
- Travaglini R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos I*, 1, pp. 35-46.

- Travaglini R. (2023). Comprendere i “lati oscuri” della scrittura (manuale). *Graphos II*, 2, pp. 23-33.
- Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C189, 1-13.
- Van Mersbergen A.M. (1994). *The return of the addressed: Rhetoric, reading and resonance*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association, Oklahoma City, OK.
- Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Wolf M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Perennial.
- Wollscheid S., Sjaastad J., Tømte C. (2016). The impact of digital devices vs. pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education*, 95, pp. 19-35.



# Le abilità di Scrittura efficace e la Grafoterapia per una Pedagogia del gesto grafico. La genesi dell'organizzazione neuromotoria tra disgrafia ed *eloquentia* nella funzione sensoriale ed emotigena della scrittura

Pamela Fermani\*

*Riassunto:* Scrittura è polisemia desunta da alfabetismo scolastico nonché da un'ontologia ideogrammatica ove il gesto grafico comunica l'attività tangibile prodotta dalla mano dell'Essere Umano attraverso movimenti motori idonei a imprimere impronte del proprio essere al mondo come autobiografia del sé (Freinet, 1972).

La digitalizzazione tipica della modernità è volgimento di paradigma nell'uso della scrittura tradizionale in virtù della sostituzione virtuale con sacrificio dell'elemento motorio-cinestesico della meta cognizione nonché la sequenza di funzione esecutiva per agire il movimento pensato cognitivamente con il controllo del SNC (Alexander, Benson e Stuss, 1989).

Il gesto grafico ai fini della correttezza formale appare sintonico con la verità esistenziale ove perseguire il proprio bene come Etica per veicolare sentimenti piacevoli inclusi nella triarchia di Robert Sternberg in armonia con sé stessi nel movimento unitario mente-corpo come struttura biografica della persona. Dalla riproduzione oltre lo scarabocchio affiorano elementi di chiarezza, raggiunta la fase post-calligrafica risulta avanzata la personalizzazione scrittoria come risorsa di espressione artistica fondata sull'uso della scrittura.

*Parole chiave:* ideogrammatica, pedagogia del gesto grafico, grafoterapia, funzioni esecutive, valenziale.

*English title:* Effective Writing and Writing Therapy through the pedagogy of graphic gesture. The development of neuromotor organization between Dysgraphia and Eloquence

*Abstract:* Writing is a polysemy derived from scholastic literacy as well as from an ideogrammatic ontology where the graphic gesture communicates the tangible activity produced by the hand of the Human Being through motor movements capable of impressing imprints of one's being on the world as an autobiography of the self (Freinet, 1972).

The digitalization typical of modernity is a paradigm shift in the use of traditional writing by virtue of the virtual replacement with sacrifice of the motor-kinesthetic element of metacognition as well as the sequence of executive function to act out the cognitively thought movement with the control of the CNS (Alexander, Benson and Stuss, 1989).

For the purposes of formal correctness, the graphic gesture appears to be in tune with existential truth, whereby pursuing one's own good as an Ethic conveys pleasurable feelings, included in Robert Sternberg's triarchy, in harmony with oneself in the unitary movement of mind and body as the biographical structure of the person. From reproduction beyond the scribble, elements of clarity emerge; once the post-calligraphic phase is reached, the personalization of writing becomes an advanced resource for artistic expression based on the use of writing.

*Keywords:* ideogramatics, pedagogy of graphic gesture, graphotherapy, executive functions, valence.

\* Email: p.fermani@campus.uniurb.it

## 1 Introduzione

La scrittura accademica, vale a dire scientifica, diverge dall'oralità, perché implica l'apprendimento non spontaneo richiedente capacità di sintesi nell'unità della complessità di sistemi demo-linguistici specifici. Sussiste un intreccio denso di elementi ove l'iper-complessità di questo processo possibile per mezzo della *funzione esecutiva* (Marzocchi *et al.*, 2022) è data dal confluire del sistema dattilografico all'interno di strutture algoritmiche digitali, orbene non prodotte dapprima in un itinerario diacronico da antichi geroglifici, raffinate tessiture amanuensi ove la modulazione del mezzo grafemico con cenni alla scrittura di rango giuridico cosiddetta «cancelleresca», giace sullo sfondo di una specifica attivazione neuromuscolare filogeneticamente preposta a comporre gesti minuti e singoli alfabeti dotati di propria lingua e stilistica e metrica (El Matouni, 2022).

Il processo di digitalizzazione assurge a volgimento di paradigma nell'uso della scrittura tradizionale in virtù della sostituzione virtuale e metaforica con sacrificio dell'elemento motorio-cinestesico della metacognizione – come discorso logico-razionale fondato su funzioni esecutive di crescente maturazione – nonché la programmazione della sequenza per agire il movimento pensato cognitivamente con il controllo del sistema nervoso centrale.

È figurato il mondo come narrazione della propria competenza inconsapevole nell'intervento di vergare la scrittura come riflesso di frammenti profondissimi del Sé (Bartolini, 2020).

Orbene, la scrittura digitale giammai assoluta si schiude nel valore limite di esprimere il contenuto esplicito che intende veicolare come standardizzazione universale aspecifica di alcuna significatività espressiva. La scrittura di impegno viene appresa a causa di ragioni neuronali mediante la stabilizzazione delle funzioni esecutive come processo automatizzato *in fieri* nelle età della vita dello scrivente (Picchione, 2016).

L'*habitus civilis* a produrre su carta stampata distinte forme calligrafiche (*et* come arte della bella scrittura) è espressione altamente creativa che segue il progressivo *farsi o disfarsi del linguaggio scritto* compatibile con l'attività cerebrale. L'osservazione obiettiva dello scritto è suggestiva per ricorrenti modificazioni del tracciato scritto come prova psicometrica utile per individuare eventuali disturbi specifici di apprendimento delle abilità scolastiche come le disgrafie, pure o miste, in quanto esito degenerativo asimmetrico di patologie sovente di eziologia pediatrica che manifestano nell'età gerontologica (James e Engelhardt, 2012).

Il tremore cui il paziente parkinsoniano è soggetto riflette una cinematica micrografica caratteristica del *morbo del movimento* (*Parkinson Disease*) altro dal gruppo di controllo, monitorato da comprovate ricerche nel susseguirsi di acuzie ottenute con test su matita ovvero su *device* digitali con oggetto l'azione di comando intorno alla scrittura della anagrafica del paziente nell'asse spazio-tempo con funzione di individuare i marcatori di malattia nella delicata fase

di comunicazione della diagnosi, progressione ovvero nel *follow up* (Ullmann, 1960).

La scrittura, in quanto tema attinente agli studi di pedagogia dell'educazione (Belardi, 1985) e le migliori pratiche di scrittura accademica intorno alle discipline linguistiche nonché alla scrittura nelle scienze della salute pubblica, riconosce il proprio statuto nel perimetro delle qualità sia soggettive sia oggettive di elaborazione creativa embricate nella produzione della scrittura ove per sineddoche l'immagine dello scrittorio e il genere letterario di derivazione, l'Epistolario (Erspamer, 1989), costituisce un percorso di lettura e di ricerca ove è osservatorio metafisico di interesse legittimo nella filologia italiana ove tale riflessione viene proposta come indicatore dell'impronta durevole nel tempo oltre l'individuo, parte di un tutto universale, è sovente biografo di sé e di ciò che si è nel mondo (Pizzi, 2008). La scrittura è nobilitata per saper essere pratica utile per drenare la dimensione affettiva dell'apprendimento delle competenze di vita, per costruire altresì l'alleanza terapeutica scevra da conflitti psichici come nuova area multidisciplinare trasversale ove realizzare l'inclusione, consolidando la appartenenza della diade autore-lettore, medico-paziente, allievo-insegnante (De La Mare, 1973).

Il termine *relazione* è evocativo di conflitti precisi che altro non sono se non la riproposizione di dinamiche delle relazioni genitoriali più o meno funzionali, orbene quivi approfondito in termini di digressione utile a dimostrare la fondatezza della didattica per competenze, abilità e conoscenze integrate alla scrittura (Reich, 2014).

Nella psicoanalisi Sigmund Freud sostiene l'archetipo *Insegnante* nell'immaginario degli studenti, presente come una sinergia consimile di caratteristiche della funzione genitoriale (Fratini, 2015). Il contributo che l'allievo produce in termini di valutazione non solo sommativa ma anche formativa per quel che qui interessa tra gli elementi di docimologia sovente è giudicato durante lo sforzo psichico che questi compie per apprendere, così da esprimere tutti i pattern corrispondenti a stress tipici del sentirsi giudicati con le tipicità dei meccanismi transferali a lungo indagati dalla psicologia dinamica, vale a dire tra idealizzazione e svalutazione (Mancini e Turchetti, 2014).

Il transfert formalizza la sfida deliberata all'autorità scolastica o genitoriale ove sorge l'opposizione intorno a potenziali difetti a carico dell'insegnante; in pari importanza siffatta relazione morale evoca nell'insegnante emozioni di autosufficienza giammai autoreferenziale ove rilevante è prendersi cura della personalità unica e irripetibile dell'allievo (Rizzardi, 2012). Per salvaguardare il benessere della professione insegnante scevra quanto possibile da proiezioni transferali è d'uopo riconoscere la posizione di tradizione nella educazione classica – contenuta all'interno delle *Epistulae morales ad Lucilium* di Lucio Ennea Seneca –, ove giusto è colui il quale apprende allorquando insegna (Gremignai, 2024).

Siffatto approccio evoca la relazione oggettuale genitoriale madre-bambino che incede dall'ambiente esterno all'interno soggettivo intrapersonale – l'Io coeso come unità che si interfaccia con l'ambiente tangibile e interpersonale – ed è mi-

rata nei bambini piccolissimi sensibilizzati ai primi accudimenti del Sé potenziale autentico riconoscibile come i veli di una cipolla in fasi di dipendenza assoluta, relativa verso l'approdo all'indipendenza, a realizzare l'integrazione psichica armoniosa senza storture, quest'ultima mediata sia dalle attitudini paterne sia materne nei ruoli di madre-oggetto e madre-ambiente nei paramenti di antica divinità cosmologica preposta alla tutela del creato tra responsabilità dell'accoglienza, *holding*, *handling* relativi processi di graduale de-accoglimento come guarigione dall'esaltazione empatica, dalla preoccupazione materna primaria quando percepisce il bambino in relazione con l'oggetto transizionale soggettivo, rispondente ai bisogni del bambino in parte proprio, in parte tratto dall'esterno con modificazioni, ristrutturazioni e adeguamenti a migliore funzionalità.

Nell'ambiente scolastico la severità sconsiderata come inflessibilità ovvero maochistica tirannia appare controproducente ai fini della capacità di intercettare i veri bisogni educativi normotipici o speciali dell'allievo. Il bambino da temperamento patologico nella salienza dei disturbi pervasivi nel neurosviluppo atipico può esibire comportamenti di isolamento causati da autosufficienza di onnipotenza ovvero manifestare fobia scolare; tali disturbi, osservabili con strumenti non diagnostici come la *Scheda Insegnanti* e il *Quaderno dei miei Talenti*, emergono per essere diversamente sintomatici di disagio scolastico, benché deponenti a favore della nozione di comune esperienza come determinati da profonde origini ravvisabili nella interpretazione psicoanalitica infantile nel più o meno buon rapporto di fusione e separazione dal maternese nella mente modulare quanto al linguaggio in rapporto alla scrittura con accento nella cultura religiosa cattolica ove Parola e Scrittura sono ispirate a immagine e somiglianza dello spirito divino (Abram, 2013; Congregazione per la Dottrina della Fede, 2018).

La pedagogia dell'orientamento deve fondarsi auspicabilmente con l'intento di ritrovare il contatto libidico del desiderio di sapere e riconoscere nel paziente-allievo e nel terapeuta-docente come ausilio qualificato a individuare come insegnano le ricerche centrate intorno al comportamento dei discenti da 7 a 13 anni che animano le istituzioni scolastiche apparentemente funzionali ove sussistono sopiti fenomeni di bullismo prevaricanti tra coetanei nell'età evolutiva, sovente quale strategia disfunzionale attuata al fine di difendersi, errando, dal dolore intrapsichico e relazionale per forme istituzionalizzate di dinamiche originali come sindrome precoce di narcisismo adolescenziale tra coetanei.

Il modello corsivo medievista dalla *scriptura continua* alle più recenti ricerche ove viene analizzata la scrittura in quanto processo auto-generato dall'apprendimento avente per oggetto l'espressione estrinseca di modularità, vale a dire pensiero, linguaggio, memoria ove la georeferenziazione cerebrale della scrittura appare diversa dal sistema che si attiva nel processo di lettura nel sistema neuronale in pazienti neurologici mediante *pattern* indispensabili individuati da algoritmi nonché *machine learning* (Bonomi, 2018).

La scrittura che corre destrorsa viene costruita per coesione nella successione ordinata e coesa di grafemi nonché morfemi tra loro uniti da fluenza in virtù del

moto propulsivo che fluisce da sinistra a destra, comparabile con adattamenti alla fisiologia propria della direzione di orchestra.

Il gesto grafico ai fini della correttezza formale risulta essere sintonico con la verità esistenziale ove perseguire il proprio bene come intima spinta morale al contempo funzionale al fine di veicolare sentimenti piacevoli inclusi nella triarchia di Robert Sternberg in armonia con sé stessi nel movimento unitario mente-corpo come struttura biografica inscindibile della persona.

Il contatto con il *folium*, la polisensorialità in termini di pedagogia attiva, analoga tanto nel montessorismo complesso paneuropeo con le lettere smerigliate quanto nelle tavole tattili progettate dall'artista Bruno Munari, mobilita molteplici attività neuropsichiche ove il pensiero e la materialità del pensiero stesso è un utile esercizio scrittorio sincronico per unire la realtà corporea e la realtà psicomotoria (Lo Duca, 2018).

Tuttavia, il processo di scrittura si verifica per gli effetti dell'acquisizione di tre specifiche fasi: pre-calligrafica, calligrafica, post-calligrafica.

In principio, appare difficile all'esame obiettivo nell'apprendente riprodurre oltre lo scarabocchio forme condivise socialmente riconoscibili quanto a chiarezza, precisione; al contrario, raggiunta la fase post-calligrafica risulta avanzato il processo di personalizzazione scrittoria unica e irripetibile.

L'espressione artistica naturale è strumento primario di espressione artistica, fondato sull'uso materico della scrittura.

La scrittura è artificio aggiuntivo alla vocalità ove i fonemi sono rappresentativi di quanto la pittura realizza nella antropologia della scrittura. Si tratta di una forma di comunicazione ove la scrittura nel corso filogenetico diacronico per raggiungere una raffinatezza diversa dalla mera trasmissione del discorso esplicito come un messaggio profondo che travalica i limiti della coscienza (Lattocco, 2019/2020).

I bambini dediti alla scrittura si liberano da tensioni e realizzano gradualmente catarsi esistenziali. Il corsivo, i movimenti motori della mano e il cervello fluidificano come energia motoria suggestiva di energie interiori, perché l'individuo vive l'esperienza autotelica di flusso ove i fini e i mezzi coincidono nel Sé; al contempo, a questa si associa l'esperienza di *climax* quando la concentrazione è elevatissima verso l'autorealizzazione, attraverso un gesto di scrittura scevro da dolore psichico orbene compiuto per rendere piacevole l'esistenza ove l'idioma si unisce alla pienezza creativa nella ordinarietà del metodo della gestualità quotidiana del saper essere animati attraverso i caratteri da creatività senza arresti di sorta come nel metodo grafologico morettiano peritale.

La scrittura è altresì un prodotto culturale dotato di un modello organizzativo calligrafico determinato come riflesso della incursione che allude sia al sociale sia all'individuo tale da essere plasmato come forme costruite da un pensiero collettivo tra sé stesso e l'altruità (Fermani, 2019).

L'originalità è data dalla continuità tra esperienza vissuta e la sua rappresentazione scrittoria: nella visione del bambino.

## ② La Grammatica del periodare tra funzione paratattica e ipotattica: il verbo di azione saturata – crescendo – al centro della struttura valenziale

La didattica intorno alla Grammatica rinnova per gli effetti di nuove tipologie di esercizi grammaticali; tuttavia, giammai presenti a sistema nei principali manuali di consultazione, poiché nei livelli superiori del sistema Istruzione, Formazione, Ricerca Universitaria debbono essere implementate le istruzioni nelle grammatiche d'autore (Ciliberti, 2015).

Per una rassegna della letteratura esistente intorno al tema enunciato (Morresi, 2022) appare rilevante il contributo alle regole reso alla corte bolognese da Salvati Corticelli ovvero le considerazioni ragionate attribuite a Francesco Soave. Quanto concerne i riferimenti diacronici aventi per oggetto la grammatica proposta per licei e università assurge a dignità certamente la *Grammatica Italiana* redatta da Policarpo Petrocchi (Petrocchi, 1952).

Proprio l'accademico Luca Serianni nel 1989 pubblica una grammatica di consultazione pensata per un uditorio colto già formato.

Nel nuovo millennio il mercato librario si nutre di nuove grammatiche scientifiche mediante i lavori editoriali prodotti da Angelo Ferrara, in pari rilevanza Giampaolo Salvi, *La grammatica dell'Italiano antico*, per finalità linguistiche, benché indispensabili altresì alla didattica universitaria (De Nonno, 2009).

Tale ricostruzione bibliografica riesce a dimostrare come i principali compendi grammaticali siano privi di eserciziari come strumenti ameni di materiale eppure indispensabile per esercitarsi. Le grammatiche vengono incluse nell'ambito della conoscenza delle strutture e forme della grammatica all'interno di storie accattivanti per vincere eventuali ritrosie degli studenti davanti allo studio della grammatica (Colombo e Graffi, 2017).

Alla metà del XIX secolo l'opera di consolidamento della struttura scolastica negli stati nazionali giova all'insegnamento organico della grammatica, sebbene nei *curricula* appaia priva di esercizi o allorquando sussistenti comunque limitati da variazioni tipologiche dei tipi più rappresentativi in termini di quantità e qualità degli esercizi proposti (Salvi, 1992; 2023).

Gli esercizi di grammatica per la didattica della lingua italiana nascono con adattamenti da modelli elaborati per la didattica della lingua latina parallelamente ad addendi di esercizi dedicati alla didattica delle lingue straniere con la preghiera di dotarsi di dizionari della lingua (Felicani, 2022).

L'eterogeneità intorno a variazioni ed esercizi tipologici è un indicatore indiretto della efficacia e coesione di un discorso intorno alla grammatica tradizionale o valenziale dallo statuto di disciplina antica alla praticabilità didattica e innovazione della didattica della lingua italiana a scuola (Serianni, 1989).

La docimologia tradizionale raggiunge l'obiettivo programmatico di proclamare una regola dotata di chiarezza, esemplificata, sovente assimilata con un esercizio come modello unico replicabile in larga misura come riflesso incondiziona-

to di una grammatica universale neurobiologicamente determinata nella cornice archetipico-evolutiva di un innatismo grammaticale georeferenziato nella *mente ricorsiva* come una vera e propria tabella di marcia biologica che si situa oltre l'esplosione del vocabolario in quanto mediata per natura e cultura dall'esercizio laborioso con elementi unici di creatività come sassi nello stagno. Il limite di sif-fatto approccio consiste nel ravvisare come una regola eccessivamente semplice o inesatta corra il rischio di essere tramandata per inerzia nella prassi editoriale lungi da mere pratiche di *errata corrige*.

I libri circolanti assecondano l'insegnamento tradizionale come enunciazione di regole sincroniche prive di spiegazione, alle quali vengono abbinate frasi lontane dall'uso quotidiano della lingua, quest'ultime incluse in eserciziari come volumi separati percepiti per comune *cliché* ripetitivi e strumentali (Chierogato, 2023).

Eppure, la comunità accademica e le linee guida ministeriali sull'insegnamento della grammatica a scuola non collimano con un diverso modo di procedere intorno alla riflessione metodologica ove il processo che compie il discorso attraverso l'insegnamento tende ad asseverare se stesso all'osservazione obiettiva generale; dunque, la morfologia come studio delle forme schiude la formulazione della regola grammaticale con una corrispondenza biunivoca ove l'esperimento grammaticale altro non è se non il riflesso di proposte generali sulla grammatica dell'italiano standard o neostandard. Gli esercizi in volumi separati o esposti come *addendum* presentano un aspetto redazionale, sebbene la trattazione monografica abbia un carattere autoriale (Migliorini, 1941).

Orbene, accanto alla ricostruzione esegetica in termini di fortuna letteraria ravvisabile certamente nella diacronia comparatistica delle grammatiche nell'ambito delle *discipline filologiche* e linguistiche dall'antichità al segmento moderno e contemporaneo come Storia della lingua italiana, Storia della lingua e della Stilistica latina, Stilistica e metrica italiana nell'ambito della Filosofia del linguaggio dell'antico Indoeuropeo romanzo ove per cenni viene indicato il prodromo storico convenzionale tra grammatici e commentatori antichi (dalla critica al *De re publica* ciceroniano sull'importanza delle Scienze geometriche e aritmetiche nell'educazione del cittadino filosofo all'*ars grammatica* di dottori dell'epoca di Giustiniano come Prisciano (V-VI secolo) per la lessicografia, *Ars grammatica Iuliani Toletani Episcopi*, l'*artes grammaticae* tardoantiche Carisio, Diomede sulle esplorazioni della tradizione manoscritta dell'*ars grammatica* appresso gli umanisti, deve essere aggiornato attraverso la storia diacronica dello sviluppo di esercizi intorno alla grammatica ove occorrere possa comprendere la nascita della funzioni per tipologie di esercizio (Ferrari, 2018).

Le grammatiche settecentesche vennero modellate specialmente sull'insegnamento del latino, corrispettiva didattica della lingua latina, fondate sulla memorizzazione di regole e definizioni; in pari importanza era presente una tipologia minore di esercizi come *emendatio* di errori presenti in un testo con richiesta di correzione nella didattica dell'italiano.

L'Ottocento è il secolo del cambiamento a seguito della fioritura di teorie grammaticali di nuova concezione in grado di affrancarsi dalle grammatiche me-

todiste in virtù di una maggiore rilevanza verso l'analisi logica ove le grammatiche procedono a sostituire la struttura dei casi latini con esercizi ed esempi utili a riconoscere l'elemento circostanziale di natura verbale e categorizzare le strutture proprie della lingua (Soave, 1831). Sul finire del XIX secolo le grammatiche diventano teorico-induttive ove l'insegnamento della disciplina grammaticale incede dal noto a ciò che è ignoto, conservando le regole essenziali fondate su una riflessione metalinguistica che diparte dalla osservazione reale del testo avverso l'analisi logica pensata per la didattica di base nei programmi di studio.

Il metodo induttivo in grado di introdurre quesiti su punti di argomentazioni note o conoscibili (*Inquiry Based Science Education*) pone al centro la figura dell'insegnante con il compito di proporre ad allievi e allieve testi scelti al fine di stimolare a una riflessione omnicomprensiva caratterizzata da maggiore consapevolezza e maggiore preparazione scientifica oltreché pedagogica (Sternberg *et al.*, 2009).

Il Novecento con l'avvento della linguistica strutturale saussuriana, in calce nell'apparato bibliografico, introduce l'*Eserciziario nel 1922* come vero e proprio genere sul modello italiano a firma di Giuseppe Malagoli con il consolidamento delle strutture scolastiche ancora in auge negli ultimi decenni. A tal guisa, altresì, il percorso pensato da Bruno Migliorini per l'avviamento nel 1941 allo *Studio della grammatica e della lessicografia* nella scuola secondaria di primo grado in quel tempo unificata con al centro la *manzoniana lingua nazionale* conosciuta altresì per buon successo editoriale sino all'ultima ristampa occorsa nel 1968 (Malagoli, Falcucci e Grimaldi, 1910).

La norma linguistica volatile nell'uso diamesico della lingua è il costrutto riformatore delle progressive legittimità ovvero illegittimità che la lingua incontra mediante il raffronto con strumenti tradizionali come i repertori grammaticali nei farsi del linguaggio come codifica grammaticale sorvegliata dagli accademici della Crusca.

In particolare, nelle grammatiche in uso presso le scuole del Ticino vengono inclusi specifici esercizi di utilità e livello crescente di complessità adatti a favorire meccanismi e formulari conformi alle tendenze di andamento generale sia linguistico sia in termini di profitto scolastico.

La prima categorizzazione è pensata per verificare la corretta memorizzazione di regole associate a definizioni come a voler rappresentare le catene sintagmatiche e i rapporti associativi lineari o analogici sulla scorta del principio di pertinenza nonché dalla enciclopedia soggettiva dell'osservatore come strategia di *copying* finalizzata alla acquisizione della norma; nella modernità, l'esercizio viene congegnato a risposta chiusa ove l'osservatore, richiamata alla memoria la definizione, ne garantirà la verosimiglianza o la erroneità come evoluzione del sistema di memorizzazione della regola.

Gli esercizi di correzione nella tradizione della lingua latina e nell'italiano delle origini contengono la formula minima ove la correzione o l'integrazione di elementi assenti come il genere neutro latino è utile per verificare la acquisizione

della regola intorno al genere maschile/femminile e al numero singolare/plurale. Tale esercizio richiede una minima attività di progettazione e, al contempo, è poco entusiasmante presso gli allievi. Analogo esercizio può essere modernizzato per trasmettere il concetto grammaticale sempre presente negli scritti di Luca Serianni di interpunzione giammai come stato pausale tipico del fraseggio musicale, bensì come uso consapevole dei connettivi con funzione morfologica nella sintassi del periodo. L'uso della virgola a riporto di un fraseggio privo di tratti prosodici entra nella rete della punteggiatura, assurge a dispositivo di strutturazione testuale con funzione di stabilire la gerarchia delle unità sintattiche entro le quali le medesime sono dalla virgola contenute. Siffatto impiego mira a stimolare la formulazione esplicita con l'effetto di sopperire all'ingranaggio reiterato di un esercizio ripetitivo con richiamo alla verbalizzazione esplicita del motivo di correzione in funzione formativa ove scorgere con sguardo clinico e linguistico al contempo quanti specifici segnali di *critical warning* presenti nelle diagnosi di disturbo specifico misto della abilità scolastiche.

Gli esercizi di riconoscimento e analisi (grammaticale, logica e sintattica) sono inclusi nelle categorie di una semplicità progressiva guidata ovvero attraverso il riconoscimento libero quanto a individuazione e classificazione delle forme verbali a partire da un testo reale ove la forma pronominale è esempio prezioso per un riconoscimento guidato dalla domanda alla quale si risponde attraverso l'esercizio (Malagoli, 1990).

L'esercizio di riconoscimento semplice è modernizzato mediante esplicitazione delle motivazioni: avanti al quesito *come trovare il soggetto nella frase?* sarà l'inclinazione utile dapprima per individuare il verbo *leggi* (nella seconda persona singolare) avente per soggetto Tu; successivamente all'osservatore è possibile chiedere di esplicitare il ragionamento implicito in termini di *che cosa ti ha aiutato a individuare il verbo*. Tale espediente permette di recuperare l'accordo del verbo nella diatesi participiale passata accordato con il genere. La generalizzazione già indicata conduce alla formazione della regola ove individuare l'ultimo dei gruppi di suoni del verbo o il morfema personale.

Gli esercizi di completamento tradizionali vengono applicati al fine di accordare il termine corsivo al contesto ovvero flettere le forme verbali; il suo corrispettivo moderno si ottiene mediante richiesta di classificare la reggenza di specifiche diatesi verbali all'indicativo o congiuntivo.

Infine, gli esercizi di completamento a risposta guidata appartengono al gruppo di esercizi di manipolazione – presenti nella *Grammatica* di Migliorini – con la funzione di esemplificare quanto è stato detto dall'insegnante durante la spiegazione del testo sul quale gli astanti sono chiamati a riflettere tra opzioni difformi e consimili.

Tra i tanti lemmi contrari possibili un quesito ideale chiederà il termine che *consegue* al sostantivo tra caratteristiche lessicali, semantiche, semiotiche, morfologiche tra nome e aggettivo. Gli esercizi di manipolazione permettono di valutare l'acquisizione esaustiva in molteplici ambiti linguistici scovre da fenomeni di parcellizzazione. L'esercizio è utile per riflettere sulla lingua ed esplicitare il ra-

gionamento linguistico consapevole; è realizzato mediante esercizi a complessità crescente con un passaggio storico e diacronico ove gli studiosi linguisti e filologi riescono a innovare le grammatiche scolastiche dapprima ancillari ovvero dottrinali. Autori come Bruno Migliorini, Giacomo Devoto, Francesco Ugolini offrono evidenza quanto all'opzione di individuare l'aspetto semantico del verbo in una grammatica per le scuole ove la *valenza* (concetto risalente al linguista Tesnière) è determinata dalle forme verbali presenti negli enunciati. L'invito al ragionamento esplicito conduce a un diverso modo di visualizzare le azioni compiute dal verbo e diverso è il rapporto nelle strutture della significazione alla luce di meccanismi di osservazione per estrarre la regola o la tendenza emergente dalla soluzione non meccanicistica dell'esercizio tradizionale.

### ③ **Declaratoria dei criteri di riconoscimento adottati con esempi di verifica di apprendimento come pratica di docimologia laboratoriale.**

#### **I valori del verbo Essere Monovalente Specifico e Aspecifico con funzione di predicato nominale (PN) e/o predicato verbale (PV)**

La formulazione degli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento nel prontuario e nel metodo di Grammatica valenziale appare essere utile e duttile nell'insegnamento delle Lingue comunitarie dotate di un substrato di natura pedagogica e neurofisiologica aggiornato altresì dal parere contenuto nel Documento della Commissione Scuola dell'Accademia Nazionale dei Lincei in relazione ai periodi sensibili nell'apprendimento (Fermani, 2019) fondate intorno alle esigenze e alle interazioni dell'apprendente con l'ambiente e con i propri pari nelle età della vita umana nella dimensione specifica articolata in piani operativi (in sintesi, il contesto, le forme di educazione emozionale, le tecnologie della comunicazione, l'insegnamento tra pari, l'apprendimento cooperativo) della inclusione scolastica e accademica (Cottini, 2018).

- Compiere l'analisi operativa e semantica dei ruoli quanto concerne il distinguo tra verbi predicativi e verbi copulativi sulla base dei contesti situazionali della comunicazione scritta;
- acquisire capacità di rappresentazione grafica di forte espressività alla luce della organizzazione radiale – ispirata alla didattica per transcodificazione – degli elementi – nuclei – argomenti autonomi e/o legati – nella mente del discente, nell'ambiente di progettazione dell'apprendimento altresì digitale;
- applicare il metodo valenziale come vantaggio glottodidattico percepibile ad altre lingue affini per riflettere intorno alle strutture linguistiche come meccanismo consolidato di funzione esecutiva replicabile nonché come riflessione metalinguistica ove occorrer possa estrarre l'analisi semantica per classi (effettivi, estimativi, elettivi, appellativi).



1- Esempio di verifica di apprendimento

Nucleo valenziale: ESSERE

ENUNCIATI	PREDICATIVI	COPULATIVI	VALENZA
1. Il mio cane è in giardino			
2. Il compleanno è tra una settimana			
3. La casa è davanti alla farmacia			
4. La palla è verde			
5. Mario è a scuola regolarmente			
6. L'orchestra è sul proscenio del teatro			
7. Se New York fosse in Europa, ci andrei ogni fine settimana			
8. Il foulard che indosso è di mia madre			
9. La mia collega è una brava alpinista			

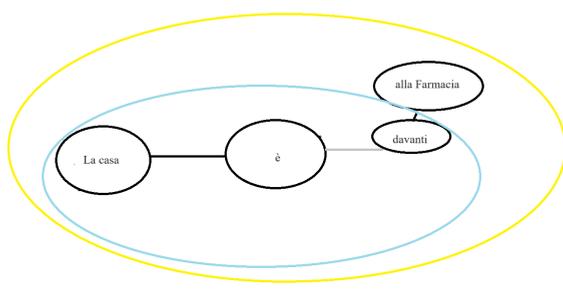
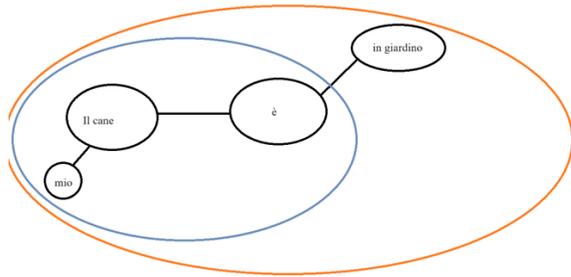
2- Esercizio intorno alle Classi Verbali, Predicati Copulativi/Predicati Verbali

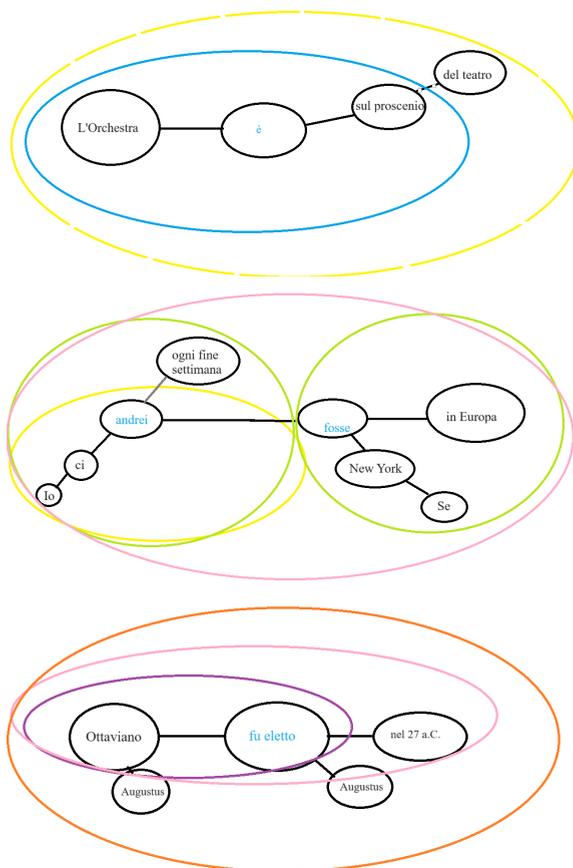
ENUNCIATI	PREDICATIVI sign. specifico	COPULATIVI sign. generico Arg. Sogg. Arg. Nome	VALENZA 5 tipi di Valenza
10. Il cielo diventa plumbeo			
11. La scolara sembra diligente			
12. Gli amici lo hanno soprannominato il Principe			
13. Ottaviano fu eletto Augusto dal senato nel 27 a.C.			
14. Ritengo Francesco un amico			
15. Tra tre ore sarò di nuovo a casa			
16. Le condizioni del paziente rimangono gravi			
17. Questa sera rimango a dormire dalla nonna.			
18. L'esperimento è riuscito perfettamente			
19. Divenuto avvocato, Alessandro se ne andò alla Stanford University			

20. Maya diviene più grande ogni giorno			
21. Dipingere è un'entità a sé			
22. Il convegno sulla Pedagogia speciale è stato ritenuto importante e istruttivo			

**La rappresentazione attraverso schemi grafici a struttura radiale**

*Cercare di definire un nome, un verbo o un aggettivo senza averlo visto in azione nelle strutture nelle quali occorre e svolge le sue funzioni è come definire una colonna o un arco senza aver mai visto un edificio. Viceversa, le strutture delle espressioni complesse, e in particolare la sintassi essenziale delle strutture portanti della frase, hanno l'evidenza intuitiva di una costruzione di un tempio greco o di una cattedrale gotica. In questo modo, lo studio fine a cui le parti del discorso saranno sottoposte nella sezione di morfologia si appoggerà a una base intuitiva solida, che evita i noti ostacoli di una definizione aprioristica.*





1-4. Esempi di attività di lavoro sulla semantica del Nucleo Essere

#### 4 Prospettive della ricerca valenziale applicate alle discipline umanistiche nelle classi ginnasiali

La tradizione manoscritta e la raccolta favolistica con parafrasi come genere letterario consimile per impostazione alla satira oraziana presente nelle favole “giuridiche” di Fedro (Libro III, Dignità d’arte) come applicazione del metodo valenziale allo studio del sistema dei paradigmi latini ove prerequisito le abilità di stilistica e metrica latina, con collegamenti tematici alla poesia latina.

Es.: *Lupus et vulpis iudice simio;*

Es.: *Ovis, cervus et lupus;*

Es.: *Ovis, canis et lupus;*

Es.: *Apes et fuci vespa iudice.*

L'epistolografia nella storia dell'arte contemporanea mediante l'analisi valenziale e semantica del *corpus* di *Lettere a Theo* sulla pittura rispettive realizzazioni immagogiche.

Es.: Vincent Van Gogh, Anversa, gennaio 1886, *Impressioni intorno alle tele di Rubens – Depositione e Crocifissione*.

Es.: Vincent Van Gogh, Nuenen, metà ottobre 1885, *L'accordo in fatto di colori*.

Es.: Vincent Van Gogh, Arles, 24 ottobre 1888, *La venuta di Gauguin*.

Letteratura teatrale italiana: Mitologia Edipica, l'Edipo di John Dryden e Nathaniel Lee come adattamento neoclassico di Shakespeare, testo inglese a fronte.

Testi scelti: Prologo, Canto ad Apollo, Atto Quinto Scena I, Epilogo.

Testo originale con traduzione italiana a fronte: Edipo Re, Universale Economica I Classici, Corrae Laura (a cura di), Feltrinelli, 2013.

### Riferimenti bibliografici

Abram J. (2013). *Il linguaggio di Winnicott. Dizionario dei termini e dei concetti winnicottiani*. Milano: FrancoAngeli.

Alexander M.P., Benson D.F., Stuss D.T. (1989). Frontal lobes and language. *Brain and Language*, 37(4), pp. 656-691. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90118-1](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90118-1).

Bartolini R. (2020). *Assessment grafologico. Manuale di valutazione per la persona, il professionista, l'azienda*. Roma: Epsilon.

Belardi W. (1985). *Filosofia, grammatica, retorica nel pensiero antico*. Michigan University: Edizioni dell'Ateneo.

Bonomi I. (2018). "La punteggiatura italiana contemporanea" (Convegno internazionale Basilea, gennaio 2018). *Lingue e Culture dei Media*, 2, 1, pp. 177-181. <https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/10428>.

Chieragato N. (2023). Promuovere le competenze democratiche attraverso la lettura: la letteratura a scuola come palestra di vita. *Effetti di lettura*, vol. II, n.1. Lecce: Pensa Multimedia.

Ciliberti A. (2015). *La grammatica: modelli per l'insegnamento*. Roma: Carocci.

Colombo A., Graffi G. (2017). *Capire la grammatica: il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.

Congregazione per la Dottrina della Fede (2018). *Istruzione Dignitas Personae su alcune questioni di bioetica*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.

Cottini L. (2018). *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?* Trento: Erickson.

De La Mare A.C. (1973). *The handwriting of italian humanists*. Oxford: Association Internationale de Bibliophilie.

De Nonno M. (2009). "Ars Prisciani Caesariensis": problemi di tipologia e di composizione. In B.C.M. Baratin (a cura di). *Priscien: transmission et refondation de la grammaire de l'antiquité aux modernes* (pp. 249-278). Turnhout: Brepols.

- El Matouni F. (2022). La tradizione manoscritta umanistica dell'Ars grammatica di Diomedede: prime esplorazioni. *Paideia*, LXXVIII.
- Erspamer F., Santagata M., Quondam A. (1989). *Lo scrittoio di Celio Magno. Il libro di poesia dal copista al tipografo*. Boston: Harvard University.
- Fedro. *Favole*, I Grandi Libri. Milano: Garzanti.
- Felicani E. (2022). Le ragioni della Grammatica: le "regole e osservazioni della Lingua Toscana" di Salvatore Corticelli tra continuità della proposta normativa e novità strutturali. *Italiano LinguaDue*, 14(2). Milano: Milano University Press.
- Fermani P. (2019). *La grammatica del linguaggio nei contesti internazionali. La docimologia Montessori integrata con nuovi saggi*. Roma: Aracne.
- Ferrari A. (2018). "Punteggiatura". In G. Antonelli, M. Motolese e L. Tomasin (a cura di). *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV. Roma: Carocci.
- Fratini T. (2015). *Il bullismo in epoca di crisi. Una lettura pedagogica*. Roma: Anicia.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, vol. 1, issue 1. Elsevier.
- Lattocco A. (2019/2020). *Iuliani Toletani Episcopi: ars grammatica edidit et emendavit*. Poesia e cultura greca e latina in età tardoantica e medievale. Phd Studi Linguistici Filologici Letterari, Flammini G. (relatore), Palla R. (correlatore). Università di Macerata.
- Lo Duca M.G. (2018). *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Malagoli G. (1990). *Elementi di grammatica italiana in 56 tavole, ad uso della prima classe delle scuole complementari e tecniche*. Firenze: Barbera.
- Malagoli G., Falcucci L., Grimaldi G. (1910). *Nuove letture ed esercizi di lingua italiana per le scuole medie inferiori*. Firenze: Barbera 1912-1920.
- Mancini M., Turchetti B. (2014). *Etnografia della scrittura*. Roma: Carocci.
- Marzocchi G.M., Pecini C., Usai M.C., Viterbori P. (a cura di) (2022). *Le funzioni esecutive nei disturbi del neurosviluppo. Dalla Valutazione all'Intervento*. Firenze: Hogrefe.
- Migliorini B. (1941). *La lingua nazionale: avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Morresi I. (2022). *Problemi testuali, problemi di lessico: riflessioni su alcuni hapax nei libri I-II dell'Ars Prisciani. Incontri di filologia classica XXI (2021-2022)*. Ricerche di Filologia latina, Università Sapienza Roma, pp. 285-302.
- Petrocchi P. (1952). *La grammatica italiana*. Sorrento: Di Mauro Franco, 1992.
- Picchione J. (2016). *La scrittura, il cervello e l'era digitale*. Macerata: Edizioni Università Macerata Eum.
- Pizzi A. (2008). *Psicologia della scrittura. Interpretazione grafologica di segni e tendenze del linguaggio scritto*. Roma: Armando.
- Reich W. (2014). *Materialismo dialettico e psicoanalisi. Che cos'è la coscienza di classe?* Roma: Andromeda.
- Rizzardi M. (2012). *Prepotenze tra i banchi. Educazione, prevenzione, ricerca*. Bologna: Pendragon.

- Salvi G. (1992). *Grammatica essenziale di riferimento della lingua*. Firenze: Le Monnier.
- Salvi G. (2013). *Le parti del discorso*. Roma: Carocci.
- Seneca L.A. (2024). *Lettere a Lucilio* (edizione integrale). A cura di M. Gremignai. Santarcangelo di Romagna (RN): Theoria.
- Serianni L. (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Con la collaborazione di Alberto Castelvetti. Torino: UTET.
- Serianni L. (2001). Sul punto e virgola nell'italiano contemporaneo. *Studi Linguistici Italiani*, XXVII.
- Soave F. (1831). *Grammatica ragionata della lingua italiana ridotta in dialoghi ed arricchita di varie osservazioni ed aggiunte del sacerdote Carmine Lupo Riccardi*. Napoli: Tipografia Flautina.
- Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorenko E.L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ullmann B.L. (1960). *The Origins and development of Humanistic Script, Storia e Letteratura*, Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Van Gogh V. (1994). *Lettere a Theo sulla pittura*. Milano: TEA Arte.

# Studi e ricerche



# Summarizing through the lens of cognitive load theory. Implications for education and teaching methods

Angela Piu\*, Cinzia Angelini\*\*

*Abstract:* Recognizing the complex and specific nature of summarizing, as well as its critical importance in education, necessitates the implementation of appropriate and targeted teaching-learning trajectories to develop summarizing abilities.

This paper draws from an in-depth analysis of research grounded in cognitive load theory – which sheds light on the capacities and constraints of human cognitive architecture – to examine the learning mechanisms and information processing involved in summarizing.

We outline the implications of this theoretical framework for educational and school settings, addressing both the design of a comprehensive teaching-learning path for developing summarizing skills and the identification of the most effective teaching-learning strategies and instructional materials for such a path.

*Keywords:* summary writing, cognitive load theory, summarizing skills, teaching-learning trajectories, teaching-learning strategies.

## 1 Summarizing: cognitive, linguistic, and affective-motivational features

To summarize a text, as the term's Latin root – *re-ad-sumere* – suggests, means to take on board, survey, or reabsorb the key information in a text – whether oral or written – making it one's own in order to reformulate and organize it into a new, more concise text.

The etymology of the word clearly indicates a process that cannot be univocal, despite requiring a certain degree of fidelity and adherence to the original text. Thus, the act of summarizing varies from person to person, as a function of how different individuals appropriate, rework, and reformulate a text to produce an original rendering. It also varies in terms of how accurately the information is expressed and presented to others, an aspect that becomes more critical as the requested degree of conciseness increases (Natoli, 2014). The purpose of the summary and the intended recipient – whether oneself or an interlocutor – further shape the communicative act (Benvenuto, 1987), such it reflects the summarizer's subjective outlook within a specific relational and situational context.

\* Università della Valle d'Aosta. Email: a.piu@univda.it

\*\* Università Roma Tre. Email: cinzia.angelini@uniroma3.it

All authors contributed to this article in content and in form. Angela Piu wrote the paragraphs 1 and 2, Cinzia Angelini wrote the paragraphs 3 and 4.

Indeed, summarizing a text involves engaging in a continuous process of constructing and communicating the meaning of reality, of which the text represents a fragment (Piu *et al.*, 2022; Angelini, 2016). This process encompasses linguistic, cognitive, and affective-motivational features (Boscolo, 2006; Balboni, 2006; Bateson, 1977; Levorato, 2000; Piu *et al.*, 2022).

Thus, summarizing reveals the summarizer's identity, which is reflected in their interpretation of the text and the aspect of reality it depicts. This identity is applied in service of the self, others, and the summarizer's broader life context, within an ongoing process of communication and meaning making (Piu *et al.*, 2022; Angelini, 2016). Written summaries, in particular, can foster both intra- and inter-mental reflection, enabling individuals to form new connections with the real world, as well as with other texts, people, and contexts, in an iterative process of mutual influence.

Summarizers' prior conceptualizations of the world and self, along with affective and emotional factors, inform their expectations about the content of a text, shaping how they read, interpret, and reformulate it. In turn, the textual content influences their conceptualizations. Additionally, summarizers' sense of efficacy – defined as individuals' beliefs about their ability to understand, write, and produce a certain type of text (Hidi *et al.*, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994) – affects both their motivation to engage in reading and writing and the potential quality of the outcomes (Bruning & Horn, 2000; Pajares, 2003).

Similarly, mental schemas – that is to say, the organization and representation of prior knowledge – are recalled from memory before and during reading or listening, prompting interpretative hypotheses that are projected onto the text. This process enables individuals to integrate incoming information and arrive at a representation of the text's meaning. These interpretations will flow into the summary and, in turn, influence the individual's initial schemas (Boscolo, 2006; Balboni, 2006; Kintsch & van Dijk, 1978).

In their revised version of Bloom's Taxonomy (1956), Andersen and Krathwohl retained the original number of categories, six, but with some important changes (Andersen & Krathwohl, 2001); particularly, Bloom's *Comprehension* category was renamed *Understand* and broken into seven subcategories, the fourth of which was *Summarizing*:

Summarizing occurs when a student suggests a single statement that represents presented information or abstracts a general theme. Summarizing involves constructing a representation of the information, such as the meaning of a scene in a play, and abstracting a summary from it, such as determining a theme or main points. Alternative terms are generalizing and abstracting (Andersen & Krathwohl, 2001, p. 73).

From a cognitive-linguistic perspective, the process of summarizing operates on multiple levels, starting from a surface-level linguistic representation of the text to a deeper propositional representation that organizes semantic units into micro- and macro-structures. Both types of representation consider the text's de-

tails and overall structure, while relying on inferential processes to fill in gaps and recognize the connections between sentences. This process enables the integration of various pieces of information into a coherent whole, leading to the formation of a global mental representation. This representation is then incorporated into the reader's knowledge system, involving both semantic memory and relevant personal experiences (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Summarizing therefore entails the flexible integration of lower-level and higher-level systems, characterized by the interplay of interactive and recursive mental processes (Bazzanella, 2014; De Mauro, 1985). These processes are more complex in reading comprehension and written production compared to listening and speaking. In reading, they enable the integration of low-level information – such as graphic, lexical, syntactic details – with higher-level knowledge, including an understanding of textual structures or of the field referred to by the text (Cardinale, 2015). In writing, these processes guide the planning, organization, and revision of texts, as well as the linguistic and rhetorical choices involved in their composition (Cardinale, 2015), again in an interactive and recursive manner.

Hence, summarizing is a complex process, akin to research, information processing (Bereiter-Scardamalia, 1987) and problem solving (Hayes-Nash, 1996), which involves making mindful decisions.

The outcome of this process is the summary, understood as a mental representation of the source text. The summary conveys the original sense and meaning without distortion, while also reflecting the personal style of the summarizer in identifying, organizing, and hierarchizing information units (Serianni, 2003), as well as in planning and reformulation. The process also requires attention to linguistic and expressive aspects, such as lexicon (use of synonyms and hypernyms), morphosyntactic structures, cohesive mechanisms, and maintaining coherence across the text at both local and global levels (Serianni, 2003).

In line with this perspective, which highlights the complexity of the cognitive, affective, and linguistic processes involved in making a summary, the paper presents and discusses the learning and information-processing mechanisms that underpin summarizing, drawing on cognitive load theory and its focus on human cognitive architecture (Sweller, 2003). The paper also outlines the implications of these mechanisms and processes for education and teaching/learning, offering insights that may be useful for designing teaching-learning trajectories and targeted teaching strategies for developing summarizing skills. The topic will be addressed considering the transversal nature of the didactic practice across all school levels, without delving into the specifics that characterize the different educational stages and various type of texts.

The aim of this article is to offer theoretical and methodological insights into the teaching of summarizing as a distinct form of writing, a topic often overlooked in research, which has traditionally focused more on summarization as a manifestation of the comprehension process (Brown & Day, 1983; Brown *et al.*, 1983; Winograd, 1984; Anderson & Hidi, 1988; Lumbelli, 2009) and as an aid to the

comprehension and production of texts. The article also invites reflection and debate on the specifics of summarizing in educational and school settings, where it is often taken for granted, treated as preparatory to the development of other writing skills, oral production, or comprehension, or simply viewed as a marker of language competence and awareness.

## ② Shining a spotlight on cognitive load theory: its evolution and distinctive features

The complex and specific nature of summarizing, as just outlined, together with its critical importance in education, demands teaching-learning trajectories and teaching strategies informed by a comprehensive understanding of the learning and information processing mechanisms involved in making a summary.

Cognitive Load Theory, with its emphasis on human cognitive architecture (Sweller, 2003), provides a valuable conceptual framework for summarizing, as it elucidates how the processing load induced by learning tasks can affect students' ability to process new information and encode knowledge in long-term memory.

This theory was first proposed in the 1980s as a theory of instructional design based on several well-known features of human cognitive architecture (Sweller *et al.*, 1998). Initially, it emphasized knowledge that had been well-established for decades prior to its introduction, such as the characteristics of working memory, long-term memory, and the relationships between them. However, these insights had a limited impact on instructional design, which cognitive load theory was intended to inform and enhance. Over the following twenty years or so, new theoretical developments and empirical studies led to a more complete account of the theory, as well as to the identification of new directions for future research (Sweller *et al.*, 2019).

### 2.1. General aspects

In general terms, cognitive load theory views human learning as the construction and automatization of mental schemas, understood as representations of knowledge (Sweller, 2003). It emphasizes the key role of working memory in either facilitating or hindering this process.

Unlike long-term memory, which serves as the repository for all acquired knowledge and skills stored as schemas, working memory may be seen as a “temporary warehouse”. This warehouse is transited both by information from the environment on its way to being encoded in long-term memory, and by information retrieved from long-term memory that must interact with environmental inputs to complete a task or solve a problem.

Working memory plays a crucial role in receiving, processing, and transforming new information into schemas to be stored in long-term memory. It can fa-

facilitate learning if it is permitted to function properly. In other words, its limited capacity – in terms of both the quantity of information it can hold and the length of time for which this information can be retained – must be taken into account.

The organization of working memory is extremely complex. It comprises several coordinated subsystems, which function under the supervision of a central executive, the *attentional control system*. More specifically, working memory is known to include two separate, independent but interconnected, subsystems: one for visual information and one for verbal information (Baddeley, 1990). Before accessing semantic memory, information is processed separately in echoic memory and iconic memory, each with capacity limits that can best be managed by efficiently coordinating their use.

From this perspective, the cognitive load during a given learning task is defined as the amount of work imposed on working memory, in terms of information storage and processing. It is influenced by additional factors such as the interaction between the learner's characteristics, the content, and the instructional format.

Cognitive load can be divided into three types: extraneous cognitive load, intrinsic cognitive load, and germane cognitive load (Sweller *et al.*, 1998).

Extraneous cognitive load comprises all cognitive input to working memory that does not contribute to learning. It arises from content that is superfluous or irrelevant to the learning task and may divert or divide the learner's attention. To foster learning, therefore, it is beneficial to minimize the use of superfluous and extraneous information – whether textual, visual, or auditory – that might distract students from information relevant to the learning task (Sweller *et al.*, 1998).

The second type of cognitive load, intrinsic load, pertains to the workload imposed by the inherent complexity of a given task. This complexity can vary based on the student's prior expertise.

Subjects with a low level of expertise, who lack the necessary knowledge and skills for the task, may struggle to process and rework information. It might be necessary to facilitate their understanding by, for example, breaking down the task or presenting it as a sequence of steps (Sweller *et al.*, 1998).

On the contrary, subjects who possess the necessary knowledge and skills – specifically, the mental schemas required to handle the task – can process information effectively without overloading their working memory (Sweller *et al.*, 1998). The support strategies used for students with low expertise may be ineffective, redundant, or even harmful for students with high expertise, as they could make the task less challenging and lead to demotivation.

The third type of cognitive load, known as germane load, is that associated with actual learning. It also depends on affective and motivational factors, as well as on beliefs and expectations that influence how much mental effort a student is willing to invest in learning activities.

Early work on cognitive load theory has thus provided an account of three basic types of load, prompting recommendations for making educational interventions more effective. These include reducing extraneous cognitive load, adjusting

intrinsic cognitive load to match the student's level of expertise, and fostering the conditions for a high germane cognitive load (Sweller *et al.*, 1998).

## 2.2. *The effects of cognitive load*

To strengthen the theory, studies have focused on the expected learning outcomes associated with teaching methods informed by the theory, thereby offering insights into the effects of cognitive load (Sweller *et al.*, 2019). Specifically, research has explored how germane cognitive load may be increased and channeled into the construction, automation and refinement of mental schemas that may then be flexibly adapted to different situations (Sweller *et al.*, 2019).

Such studies have proposed tasks of varying complexity, including problems without clear goals, completion tasks, and tasks with effective practical examples.

Tasks of variable complexity – that is to say, problems that appear different on the surface yet share similar underlying structures – help facilitate the development of flexible mental schemas, based on general principles that may be applied across different settings, provided there are sufficient working memory resources to manage the information and its interactions (Paas & Van Merriënboer, 1994; Sweller *et al.*, 2019).

Learning tasks without predefined goals encourage students to focus on finding solutions for each identified problem state, rather than attempting to solve the entire complex problem as with conventional goal-oriented tasks. This approach reduces cognitive load and fosters greater concentration on the solutions required to build knowledge than on addressing the problem as a whole (Sweller & Levine, 1982; Sweller *et al.*, 2019).

In completion tasks, on the other hand, students are asked to complete part of a problem and are thus implicitly induced to focus on what they need to learn. This type of task is reportedly more advantageous than the practical examples described below. In this case too, there is a reduction in cognitive load, allowing students to gradually progress towards solving problems (van Merriënboer & Krammer, 1990; Sweller *et al.*, 2019).

For less experienced students, research has explored the benefits of well-designed practical examples that provide a complete solution to the problem which students must study carefully. These examples are structured to minimize cognitive load, avoiding the need for students to mentally integrate different sources of information (the divided attention effect) or redundant information (the redundancy effect) (Renkl, 2014; Sweller *et al.*, 2019).

The divided attention and redundancy effects, which align with Mayer's cognitive theory of multimedia learning (2001), confirm the importance of selecting appropriate formats for presenting information to students, as this can significantly influence learning outcomes. The available evidence suggests that irrelevant texts, images, and sounds (which are unrelated to the learning task) hinder learning (Landriscina, 2007). Conversely, in educational communication – whether textual

(oral and written) or visual – using cues that reduce cognitive load and help focus attention is beneficial. This includes using expedients such as titles, highlighted words, dividing texts into paragraphs, and other similar techniques (Calvani, 2009).

Similarly, separating elements that need to be processed together for comprehension creates unnecessary cognitive load, leading to the divided attention effect. In other words, learning is hindered when students must divide their attention between two sources of information, both essential for understanding. A common example is when a written text is spatially separated from its corresponding image. However, when students are presented with two interdependent sources of information, learning improves if one source is presented visually and the other auditorily (Mayer, 2001; Landriscina, 2007).

Further research has built upon these initial findings, enriching the theory with the introduction of additional effects, some of which are defined as compound effects. These compound effects, understood as higher-order phenomena, moderate the impact of the simpler effects previously presented and discussed (Sweller *et al.*, 2019).

The cognitive load effects observed in less experienced students have not been found in more experienced students. Similarly, principles that may be relevant at the beginning of a long educational journey can become counterproductive in later stages, once students have gained sufficient expertise. This is based on the well-known expertise reversal effect (Kalyuga *et al.*, 2003; 2012) and the instructional guidance fading effect (Renkl e Atkinson, 2003; Sweller *et al.*, 2019).

Furthermore, teacher demonstrations of how to approach a problem using worked examples can enhance learning, especially for students with low expertise, as long as the total cognitive load does not exceed their available capacity. Similarly, as students gain expertise, it becomes possible to encourage mental imagery processes related to concepts or procedures, which can support information processing in working memory (Cooper *et al.*, 2001).

According to the collective working memory effect, students can leverage the knowledge of group members to complement their own, creating a more effective collective workspace that functions as a single information-processing system (Sweller *et al.*, 2019). The efficiency of group learning compared to individual learning depends on the trade-off between the benefits of shared information processing and the transaction costs of communication and coordination (Kirschner *et al.*, 2011).

### 2.3. *The extension of cognitive load theory*

An important extension of cognitive load theory has emerged during its development, focusing on the design of long-term training programs, such as entire courses or curricula. This extension is known as the 4C/ID design model, or the four-component instructional design model (van Merriënboer & Sweller, 2005; van Merriënboer, 2013).

This model focuses on the design of comprehensive, long-term training programs aimed at developing complex skills. It distinguishes between ‘recurrent’ constituent skills, which can be developed through routine activities, and ‘non-recurrent’ skills, which involve problem-solving, reasoning, and decision-making. The model’s design comprises four key components: learning tasks, supportive information, procedural information, and part-task practice (van Merriënboer & Kirschner, 2018).

The first component involves learning tasks primarily based on real-life situations, through which students acquire and learn to coordinate both recurrent and non-recurrent skills. These tasks increase in complexity as students develop new skills, which helps to manage intrinsic cognitive load, and are designed to offer a high level of variety (van Merriënboer & Sweller, 2005; Sweller *et al.*, 2019). At each level of complexity, students receive support and instructional guidance, which gradually decreases before being reintroduced at the beginning of the next level (van Merriënboer & Kirschner, 2018).

This initial component is complemented by supportive information, which helps students perform specific tasks and addresses theoretical aspects in a systematic way. To enable students to form knowledge structures in working memory that can be activated during complex tasks, it is recommended that this information not be presented simultaneously with task execution. This prevents excessive cognitive load, given the highly interactive nature of supportive information (van Merriënboer & Kirschner, 2018).

The last two components, procedural information and part-task practice in selected aspects of recurrent tasks, are designed to enhance automaticity. Procedural information typically involves practical instructions and corrective feedback, while part-task practice focuses on specific aspects of recurring tasks. Key information is presented during part-task execution to consolidate skills and free up cognitive resources for addressing non-recurrent tasks (van Merriënboer & Kirschner, 2018).

In sum, cognitive load theory is a well-established theoretical framework designed to inform practical applications across a range of educational contexts, while remaining open to future developments (Sweller *et al.*, 2019).

### ③ Educational and didactic implications for the teaching of summarization

Recognizing the resources and constraints of the architecture of the human mind, as well as the learning mechanisms and information processing processes identified by cognitive load theory, can be useful in outlining the task of summarizing and the educational implications that may arise from it.

Summarization, as a complex task, can be classified as a form of problem-solving, as it imposes an intrinsic cognitive load that varies based on an individual’s current expertise. It requires the simultaneous activation of mental and

interpretative frameworks at both local and global levels of the text, with inferences playing a central role. This process is accompanied by the transformation and processing of information, demanding the integration of logical-inferential and linguistic skills at various levels, as well as revision skills to recursively rework the text (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Nash, 1996; Piu *et al.*, 2022).

Having taken stock of the complexity and specificity of summarization, we may conceptualize the development of summarizing abilities as a process of constructing and automating schemas – defined as structured representations of knowledge stored in long-term memory – and recognize that the construction of these schemas requires the active engagement of working memory.

The educational and didactic implications that arise from this understanding can be informed by evidence from cognitive load theory, guiding the formulation of key principles for making educational and instructional choices.

More specifically, cognitive load theory offers targeted guidance regarding both the overall structure of teaching programs for developing summarization skills and the most effective teaching strategies and materials.

For example, organizing a comprehensive teaching-learning trajectory based on the 4C/ID model presented in the last section would entail systematically and progressively developing each of the sub-skills that contributes to summarization ability.

The focus here is specifically on the sub-skills outlined below, which can be categorized into macro-areas corresponding to the cognitive processes involved in summarization and the related linguistic aspects (Balboni, 2006). These areas are organized along a continuum that ranges from comprehension of the source text to production of the summary text, with an intermediate phase referred to as the interface. Each macro-category – comprehension, interface, and production – can be further divided into learning units aimed at developing specific skills (Piu, 2017; Angelini & Piu, 2023).

Thus, the macro-category of text comprehension encompasses the processing of superficial linguistic features, including both surface-level aspects (such as lexical and semantic interpretation) and deeper conceptual decoding (such as inferences and encyclopedic knowledge).

The intermediate macro-category of “interface” includes:

- identification of the units of information contained in the source text, based on high-level interpretative and mental schemas (scripts, frames);
- selection of the primary information units that, based on the instructions assigned, will be incorporated into the summary text, and their ordering based on text type (in the case of narrative texts, typically following the chronological sequence of the original text);
- identification of a hierarchy among the units of information, with accessory information placed at lower levels because it is descriptive, exemplary, redundant, or marginal.

The final macro-category requires the production of a target summary text (oral and written). Producing this oral or written text requires careful planning

and reformulation, with a focus on linguistic and expressive elements, including lexicon (use of synonyms and hypernyms), morphosyntactic features, cohesive mechanisms, and both local and global coherence.

The principle of gradual progression also applies to the complexity of the source and target texts used as teaching materials for students, considering various dimensions (Piu, 2017):

1. focus on the “source text”:
  - 1a mode of access to the original text: oral versus written;
  - 1b intra-linguistic characteristics of texts based on readability parameters, including statistical criteria (text length, sentence length, or word length); lexical components (use of basic or advanced vocabulary); and the use and distribution of verb tenses;
  - 1c information density and explicitness, including the need to make inferences, activate completion procedures, reinterpret information distribution, and decode indicators of analepsis and prolepsis;
2. focus on the ‘target text’ (the summary):
  - 2a method of delivering the summary: oral or written;
  - 2b presence or absence of constraints (e.g., indication of a minimum and/or maximum number of words);
  - 2c presence or absence of prohibitions on the use of certain structures, forms, or templates (e.g., a requirement to rephrase the target information using different words from those in the original text).

The gradual progression in both the learning trajectory and the selection of texts facilitates ongoing assessment of the students’ cognitive resources and fosters greater automation of the target processes involved in summarization. This helps ensure that these processes are readily available for summarizing tasks without overloading working memory. Furthermore, as students master each sub-skill, support and guidance for the related learning tasks can be gradually reduced, in line with the principles of expertise reversal and the fading of instructional guidance.

The teaching-learning trajectory can alternate challenging higher-level tasks that draw out the communicative power of summaries and foster reflection on language, with tasks designed to systematically address and periodically review the theoretical underpinnings of each sub-skill and finally with tasks designed to automatize and consolidate the mastery of individual sub-skills.

The first type of task involves the need to represent, write, and revise text to communicate and interact, as well as the enjoyment of doing so within communities of interpreters. In such communities, students can question the meaning of texts, compare interpretations, and share their approaches to engaging with and reflecting on texts. This promotes collective learning and helps students to manage and coordinate both recurrent and non-recurrent aspects of summarizing.

These tasks are primarily based on real-life or simulated tasks, offering students the opportunity to navigate increasingly complex and unfamiliar scenarios and problems, and may be focused on specific target sub-skills (Piu, 2022; Piu *et*

*al.*, 2024). Examples include choosing texts for publication based on how well they present the key points in a story, building a time machine to represent the spatial and temporal information that may be inferred from reading a text, creating an exhibition with a sequence of images to complete a story, miming the inferred internal states of story characters, etc.

The second type of task facilitates the in-depth study of key concepts, requiring a focused and separate exploration of the theoretical aspects of summarization, including the characteristics of the text type under analysis, inferences, key information and sequences, connectives, direct and indirect speech, the morphosyntactic features of the text, and text coherence and cohesion.

Tasks targeting automatization and consolidation aim to increase cognitive load by encouraging the practical application of key schemas and concepts. This is achieved via demonstrations, exercises, exercises in self-explanation, and the completion of part-tasks. The goal is to automate comprehension processes, enhance students' capability to analyze and revise both structured and unstructured texts, and transfer textual production skills via guided learning.

In other words, the goal is not to overwhelm novice writers with complex tasks or problems that generate an excessive cognitive load. Rather, the focus should be on activities that encourage these students to review how they handle information and balance form with content (Angelini & Piu, 2023). This should occur in the course of a gradual teaching-learning trajectory, with each stage specifically targeting the development of individual sub-skills. The approach should prioritize meaning-driven writing that enhances and raises awareness of both interpersonal and intrapersonal communication processes, while systematically addressing the key theoretical underpinnings of summarization skills (Benvenuto, 1987; Piu, 2017; Piu, 2022).

The selection and use of the outlined tasks must respect the principle of flexibility by considering students' individual learning needs and cognitive and affective-motivational characteristics, as assessed at the outset of the learning process and continuously monitored throughout. This ensures alignment between task complexity and individual students' zones of proximal development, which are influenced by their level of expertise. It also fosters active learning that is explicitly focused on the key concepts and principles of summarization, while minimizing extraneous cognitive load from materials and teaching strategies. This approach optimizes germane cognitive load based on the student's expertise and motivational factors.

Tasks must therefore be adapted and adjusted to suit each student's zone of proximal development (Schotz & Kurschner, 2007; Vygotsky, 1962). This refers to the gap between a student's current level of development and their potential level, which can be attained with the assistance of others – whether adults or more competent peers. Additionally, affective-motivational factors, especially perceived self-efficacy, can either facilitate or hinder performance in summarization tasks.

In conclusion, the application of cognitive load theory to the teaching of summarization may be distilled into a set of guidelines, which reflect the following key principles (Piu, 2017):

- *graduality*, to be applied both throughout the overall learning trajectory and within each learning unit, as well as in the selection of source and target texts;
- *focus* the teaching-learning path on the target sub-skills, for which specific learning units may be designed;
- *variety* of teaching strategies and tasks, with a view to ensuring that the students can flexibly apply and coordinate the skills they have acquired, encouraging peer-to-peer cooperation, discussion, and interaction with the mediation of the teacher, fostering explicit awareness of the meaning-making process and its motivational drivers, and inducing processes of reflection and self-explanation;
- *flexibility*, in terms of adapting feedback to the students' current levels of expertise, such that the regulation of learning occurs within students' individual proximal development zones (Vygotsky, 1962), thereby enhancing their perceived self-efficacy and motivation to learn.

#### 4 Conclusions

The complexity and specificity of summarization, which spans cognitive, affective-motivational, linguistic, and communicative dimensions, demands the design of a structured teaching-learning trajectory with the characteristics outlined in the literature on summarization. Conceptualizing the development of summarization skills as the construction and automatization of mental schemas implies that it is also relevant to apply the principles of cognitive load theory to the teaching of summarization.

The application of cognitive load principles, consistently with the research methodology that has identified them, could lead to the formulation of new hypotheses, which may be tested both in relation to individual effects and the overall structure of a teaching approach. This may further contribute to the ongoing development of cognitive load theory.

Finally, the design and testing of a comprehensive approach to summarization can serve as a valuable lens through which to understand the broader organization of school curricula, of which learning to summarize is a key component, considering the development of cognitive awareness (Serianni, 2010), language skills and transversal competences (Benvenuto, 1987; Piu *et al.*, 2022).

#### References

- Anderson V., Hidi S. (1988). Teaching students to summarize. *Educational leadership*, vol. 46, n. 4, pp. 26-28.
- Anderson L.W. (Ed.), Krathwohl D.R. (Ed.), Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths J., Wittrock M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and*

- assessing: *A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Harlow, Essex: Longman.
- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli, pp. 125-141.
- Angelini C., Piu A. (2023). La scrittura ristrutturata il pensiero. L'abilità riassuntiva come atto di creatività scrittoria. *Cooperazione Educativa*, 3/2023, pp. 46-52.
- Baddeley A. (1990). *Human memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Balboni E. (2006). *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino: Utet Università.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bazzanella C. (2014). *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*. Roma-Bari: Laterza.
- Benvenuto G. (1987). *Insegnare a riassumere*. Torino: Loescher.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bloom B.S. (Ed.), Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Harlow, Essex: Longman.
- Boscolo P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Brown A.L., Day J.D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 22, pp. 1-14.
- Brown A.L., Day J.D., Jones R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, vol. 54, n. 4, pp. 968-979.
- Bruning R., Horn C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, vol. 35, pp. 25-37.
- Calvani A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Indicazioni per una scuola efficace*. Trento: Erickson.
- Cardinale U. (2015). *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*. Bologna: il Mulino.
- Cooper G., Tindall-Ford S., Chandler P., Sweller J. (2001). Learning by imagining. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7(1), 68-82. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.7.1.68>.
- De Mauro T. (1985). Appunti e spunti in tema di (in)comprensione. *Linguaggi*, vol. II, n° 3, pp. 32.
- Hidi S., Berndorff D., Ainley M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and Instruction*, vol. 12, pp. 429-446.
- Hayes J.R., Nash J.G. (1996). On the nature of planning in writing. In C.M. Levy and S. Ransdell (eds.). *The science of writing. Theories, Methods, Individual differences and Application*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 57-71.
- Kalyuga S., Ayres P., Chandler P., Sweller J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_4).

- Kalyuga S., Rikers R., Paas F. (2012). Educational implications of expertise reversal effects in learning and performance of complex cognitive and sensorimotor skills. *Educational Psychology Review*, 24(2), 313-337. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9195-x>.
- Kintsch W., van Dijk T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, vol. 85, n° 5, pp. 363-394.
- Kirschner F., Paas F., Kirschner P.A. (2011). Task complexity as a driver for collaborative learning efficiency: The collective working-memory effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 615–624. doi: 10.1002/acp.1730.
- Landriscina F. (2007). Ma si fanno i conti con il carico cognitivo? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 3, n. 1, febbraio 2007, pp. 63-74.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mayer R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Natoli S. (2014). Il riassunto. Un'antica e umilissima pratica, ancora utile. *Quaderni di didattica della scrittura*, fasc. 1-2, pp. 122-130, Roma: Carocci.
- Paas F.G.W.C., Van Merriënboer J.J.G. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 122–133. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.122>.
- Pajares F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, vol. 19, pp. 139-158.
- Piu A. (2017). Making a summary is no easy task. A teaching-learning path for the development of summarizing skills in primary students. *Proceedings ICERI2017 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville (Spain). 16th - 18th of November, 2017, pp. 4613-4618.
- Piu A., Dodman M., Timpano G. (2022). Summary writing as cognition and communication. A process of mapping the territory. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, II, 2.
- Piu A. (2022). Alla ricerca delle informazioni più importanti di un testo narrativo. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Cadmo*, 1/2022, pp 82-97, DOI: 10.3280/CAD2022-001006.
- Piu A., Angelini C., Dodman M., Testa S., Scarpelli G. (2024). Simulation games for developing skills in summarizing at primary school. Analysing the co-construction of understanding a text. *QTimes – webmagazine*, Anno XVI - n. 4, doi: 10.14668/QTimes\_16429.
- Renkl A., Atkinson R.K. (2003). Structuring the transition from example study to problem solving in cognitive skill acquisition: A cognitive load perspective. *Educational Psychologist*, 38(1), 15-22. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_3).
- Renkl A. (2014). Toward an instructionally oriented theory of example-based learning. *Cognitive Science*, 38(1), 1-37. <https://doi.org/10.1111/cogs.12086>.
- Serianni L. (2003). *Italiani scritti*. Bologna: il Mulino.
- Serianni L. (2010). *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*. Roma-Bari: Laterza.

- Sweller J., van Merriënboer J.J.G., Paas F.G.W.C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251–296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>.
- Sweller J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In Ross, B. (Ed), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 215–266) Vol. 43. San Diego: Academic Press.
- Sweller J., van Merriënboer J.J.G., Paas F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.
- Schotz W., Kurschner C. (2007). A reconsideration of Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist Review*, vol. 19, pp. 469–508.
- Sweller, J., Levine, M. (1982). Effects of goal specificity on means–ends analysis and learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 8(5), 463–474. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.8.5.463>.
- Vygotsky L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Merriënboer J.J.G., Krammer, H.P.M. (1990). The ‘completion strategy’ in programming instruction: theoretical and empirical support. In S. Dijkstra, B. H. A. M. van Hout Wolters, & P. C. van der Sijde (Eds.). *Research on instruction: design and effects* (pp. 45–61). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- van Merriënboer J.J.G., Sweller J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17, 147–177.
- van Merriënboer J.J.G. (2013). Perspectives on problem solving and instruction. *Computers & Education*, 64, pp. 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.025>.
- van Merriënboer J.J.G., Kirschner, P.A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Winograd P.N. (1984). Strategic difficulties in Summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, vol. 19, n. 4, pp. 404–425.
- Zimmerman B., Bandura A. (1994). Impact on self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, vol. 31, pp. 845–862.



# Scrittura e narrazione digitale nella formazione docente: evoluzione e impatti

Viviana Vinci\*, Carmela Paladino\*\*, Pierangelo Berardi\*\*\*

*Riassunto:* L'articolo esamina l'evoluzione delle pratiche narrative e di scrittura, che si stanno progressivamente orientando verso il digitale, con implicazioni educative e significativi impatti nell'ambito della formazione. Vengono esplorati i vantaggi e le sfide legate all'integrazione della scrittura digitale nella pratica educativa, come la valorizzazione di forme espressive multimodali e la creazione di ambienti inclusivi. Inoltre, vengono analizzate alcune implicazioni future dell'uso dell'Intelligenza Artificiale nella scrittura professionale degli insegnanti, sollevando interrogativi su come bilanciare creatività umana e algoritmica. L'articolo si concentra in particolare sul valore della documentazione come *topos* elettivo di formazione dell'insegnante e di sviluppo professionale, considerando lo scrivere come una *competenza che si apprende*. A partire da tali premesse, l'articolo esplora inoltre il ruolo di una particolare scrittura professionale – il *digital storytelling* – nella formazione iniziale dei docenti, focalizzandosi su un'indagine condotta sulle percezioni dei futuri insegnanti specializzati. L'analisi delle risposte evidenzia una crescente consapevolezza dell'importanza della narrazione digitale come mezzo per migliorare l'apprendimento, favorire l'inclusione e sviluppare competenze comunicative. Sebbene la conoscenza teorica del *digital storytelling* sia ampiamente diffusa, l'uso effettivo in aula rimane limitato.

*Parole chiave:* formazione docente, *digital storytelling*, documentazione, narrazione, intelligenza artificiale.

*English title:* Digital Writing and Storytelling in Teacher Education: evolution and impacts

*Abstract:* The article examines the evolution of narrative and writing practices, which are progressively shifting towards digital formats, with educational implications and significant impacts on teacher training. It explores the advantages and challenges associated with integrating digital writing into educational practice, such as enhancing multimodal expressive forms and creating inclusive learning environments. Furthermore, the article analyzes some future implications of Artificial Intelligence in teachers' professional writing, raising questions about how to balance human and algorithmic creativity. Particular attention is given to the value of documentation as a key element in teacher education and professional development, considering writing as a learned skill. Building on these premises, the article also explores the role of a specific professional writing practice – digital storytelling – in initial teacher education, focusing on a study conducted on the perceptions of future specialized teachers. The analysis of responses highlights a growing awareness of the importance of digital storytelling as a means to enhance learning, foster inclusion, and develop communication skills. Although theoretical

\* Università di Foggia. Email: viviana.vinci@unifg.it

\*\* Università di Foggia. Email: carmela.paladino@unifg.it

\*\*\* Università di Foggia. Email: pierangelo.berardi@unifg.it

L'articolo è frutto della collaborazione degli autori; in particolare Viviana Vinci è autrice del paragrafo 5; Carmela Paladino è autrice dei paragrafi 1, 2; Pierangelo Berardi è autore dei paragrafi 3, 4. Tutti e tre gli autori hanno contribuito all'articolo e ne hanno revisionato e approvato la versione presentata.

knowledge of digital storytelling is widely disseminated, its actual use in the classroom remains limited.

*Keywords:* teacher training, digital storytelling, documentation, narration, artificial intelligence.

## 1 Scrittura e narrazione: significati, evoluzione e implicazioni educative

La scrittura, con le parole di Cosimo Laneve (2023),

è procedura ordinativa, specifica dell'essere umano, con la quale organizza spazialmente e temporalmente la sua esistenza e la realtà circostante conferendo loro – per il possibile – un senso e costruendo un “mondo”, soltanto se propone una decodificazione della realtà e se riesce a proclamare l'onorabilità del vivere contro una caotica insensatezza (Laneve, 2023, p. 12).

Analizzare le sue linee evolutive implica un affondo sulle trasformazioni sociali, culturali e antropologiche che hanno caratterizzato le relazioni sociali, per intere generazioni. E su una linea del tempo millenaria, tali cambiamenti si caratterizzano per progressività, innovazione e, talvolta, brusche accelerazioni, che inevitabilmente si contestualizzano e accompagnano le più ampie trasformazioni sociali. Proprio tale dinamismo ha consentito, dapprima, la trasmissione orale del sapere, delle memorie, dei canti, delle narrazioni e, non per ultima, della scrittura. Già nelle primordiali pitture rupestri, nei graffiti, nelle incisioni di concetti, oggetti, scene di caccia, anche propiziatorie, gli uomini raccontano, implicitamente, un evidente *bisogno di lasciare traccia* di sé stessi, della quotidianità, della storia. Non è un caso che sia proprio la scrittura a determinare l'inizio della Storia, intesa come voglia di attestare, documentare e tramandare l'oralità che aveva caratterizzato, fino a quel momento, la preistoria. Un atto restituito dallo stesso significato etimologico del verbo scrivere, dal latino *scriptūra*, der. di *scriptus*, part. pass. di *scribere*, che rimanda alla rappresentazione visiva, mediante segni grafici convenzionali, delle espressioni linguistiche. Tale azione intenzionale – quella narrativa – si evolve con il mutare dei linguaggi e dei *media*, così come si evolve la stessa storia dell'uomo come evoluzione protesica, con l'utilizzo di *media* di comunicazione e trasmissione intergenerazionali diversi: dai miti alle fiabe popolari, dalle leggende e dalla novella all'epica, dalla tragedia alla commedia, dal dramma e dal teatro, al romanzo, al cinema e dai fumetti, ai *media* e ai nuovi *media* (Bonaiuti *et al.*, 2017; Cambi e Pinto Minerva, 2023). La comprensione degli eventi e delle scelte umane intenzionali avviene proprio grazie al dispositivo narrativo, capace di puntualizzare aspetti culturali, storici e valoriali. *Logos* e *praxis* risultano di fatto inseparabili nell'agire socioculturale (Bruner, 2006). La narrazione si investe di funzioni diverse, strettamente concatenate tra loro, nel tempo e nello spazio. Rappresenta il paradigma originario del pensiero, sia in senso sincronico sia in quello diacronico (Cambi, 2009). Vivere e narrare si intrecciano, fino a fondersi indissolubilmente in un “orizzonte pratico della

trasformazione della soggettività (Perla, 2019, p. 10) e determina “il chi dell’azione” (Ricoeur, 1993).

Alla narrazione si riconosce una funzione di resistenza, nel periodo delle persecuzioni cristiane. Fu possibile, allora, salvaguardare la narrazione religiosa e la sua forza comunicativa, attraverso un simbolo in grado di rievocare un significato implicito, opposto a quello che il paganesimo loro attribuiva. Umberto Eco (1975) aveva, a questo proposito, sottolineato la valenza convenzionale dei segni, ricordando il simbolismo cristiano (il pesce – *ichthys* – o la croce, per fare due esempi, hanno assunto significati nascosti e opposti rispetto alla lettura ufficiale dell’epoca). Narrazione che si nutre del cambiamento e che rispecchia un passaggio linguistico, dal latino al volgare, evidente nelle opere di Dante e Petrarca, e nella Scuola Siciliana.

E, ancora, narrazione come resoconto dei viaggi e delle esplorazioni. Si pensi a Marco Polo o ai mercanti, soprattutto nei secoli più floridi delle Repubbliche Marinare. In un contesto vivace e cosmopolita, lo scambio epistolare dei mercanti, fatto di considerazioni di carattere privato e di notizie inerenti ai loro commerci, si univa ai rapporti e alle relazioni compilate puntualmente da funzionari e diplomatici, per descrivere i paesi esplorati e gli avvenimenti che vi si verificavano (Bergamini, 2013). La narrazione assume una funzione salvifica, che alimenta speranza, nel corso del 1348, nella cornice storica dell’Europa devastata dalla Peste nera. Boccaccio lo chiarisce nel Proemio del *Decameron*: “[...] intendo di raccontare cento novelle, o favole o parabole o istorie che dire le vogliamo, raccontate in dieci giorni [...]”. Le novelle rappresentano una varietà di contesti, di voci e di culture. In un clima sopraffatto dalla superstizione e ancorato all’idea del castigo divino, rappresentano l’unico antidoto, fondato sull’ascolto e sulla condivisione, a una pandemia ignota e inspiegabile.

L’invenzione della stampa a caratteri mobili da parte di Gutenberg rappresenta uno spartiacque nella storia dell’umanità proprio per il cambiamento e la rivoluzione che porta con sé. Marshall McLuhan le riconosce carattere rivoluzionario (Bergamini, 2013). Come tutte le grandi rivoluzioni storiche, la stampa inevitabilmente sconvolge la società contemporanea, che era caratterizzata da una percentuale altissima di analfabetismo e, al contempo, da un clima culturale dinamico che si stava aprendo al mondo, all’inedito e alla scoperta. In questo, si riconosce quanto l’avvento della stampa abbia modificato l’intero assetto cognitivo dell’uomo (Frabboni e Pinto Minerva, 2013), implicando una convivenza uomo-macchina che rende più labili i confini e l’intersezione stessa dei due ambiti. Narrazione, comunicazione e, in senso più stretto, informazione, cambiano notevolmente lo scenario democratico che gradualmente si sviluppa fino alla pubblicazione dei giornali, nel XVIII secolo, veicolo di informazione e di opinione pubblica (Bergamini, 2013).

Nel Novecento, la narrazione irrompe nella memoria, abbatte il muro del silenzio. E insieme instaura il dialogo che Perla (2019) definisce “intergenerazionale” sullo sfondo storico di una “macro-trasformazione che investe ogni aspetto della vita sociale, politica, culturale del tempo” (Perla, 2019, p. 12). Un secolo,

denso di storia, durante il quale il racconto viene inciso dal “Chi”, nel tentativo delle persone di ridare un senso al loro vissuto, alla deportazione e allo sterminio. E allora si inizia a narrare in un senso nuovo.

La narrazione è in grado di promuovere il cambiamento sociale. Le narrazioni di resistenza, di lotta per i diritti, di innovazione, sono quelle che ne hanno palesato la forza intrinseca e che hanno accompagnato, argomentato, ogni movimento storico.

Quando il bisogno di racconto abbandona la sua individualità e chiede condivisione, le storie non sono più nostre e di fronte allo svolgersi temporale dell’esistenza, con sensibilità pedagogica, dobbiamo solo sperare che la sorte le porti sotto gli occhi di chi cresce, per annodare (o meglio, riannodare) un nesso intergenerazionale che necessita di essere nutrito, pena l’interruzione del dialogo fra vecchi e giovani: grande e sottovalutato rischio del nostro tempo (Perla, 2019, p. 10).

Rappresentata metaforicamente da Cambi (2009) come *porta grande*, la narrazione assume una funzione di tipo formativo nell’individuazione, innanzitutto, di una comune parabola esistenziale, nel comune sviluppo delle differenze proprie e altrui, nel riconoscimento e nella valorizzazione delle differenze stesse e nella necessità, dunque, di abitare il dialogo. La narrazione vince il confine e assume il carattere della globalità, della trasversalità e, insieme, riduce, sintetizza, frammenta e deresponsabilizza. Contestualmente, viene sollecitata una

specifica riflessione pedagogica sulla necessità di assicurare il rispetto e la massima valorizzazione del potenziale intellettuale e linguistico di ciascun soggetto (Frabboni e Pinto Minerva, 2013, p. 96)

nella consapevolezza che gli usi pratici del linguaggio hanno un peso nella storia e nella cultura dell’umanità tutta.

## ② Scrivere e narrare nell’era digitale

Il tentativo di procedere nella ricostruzione storica dell’intreccio tra memoria, narrazione e scrittura comporta una riflessione sull’intenzionalità della trasmissione, perché si dilata nell’ottica della condivisione globale dell’era digitale. Paradossalmente, la fondamentale caratteristica della scrittura, ovvero la capacità di utilizzare in uno spazio lineare il flusso di parole che si susseguono nel tempo (Manetti, 2014), viene messa oggi in discussione da una nuova interpretazione emersa nel XXI secolo. Infatti, la trascrizione, lo spazio lineare, il tempo e, ancor di più, il flusso di parole, assumono aspetti diversi con l’avvento delle nuove tecnologie, le forme, le “pratiche mediali” e la conseguente radicale e generale trasformazione “del panorama globale dei media” (Buckingham, 2020, p. 3).

Scrivere su un foglio bianco equivale a farlo su un dispositivo digitale? Tempo e spazio conservano gli stessi confini se relazionati al *network*? A fronte della frammentarietà, dell’utilizzo quasi automatico di *emoji* e abbreviazioni, è ancora identificabile un flusso di parole? In chiave squisitamente educativa e pedagogica,

quale impatto hanno tali cambiamenti? E, più specificamente, quale ruolo assumono gli insegnanti e quanto la loro formazione impatta su quella degli studenti?

Per analizzare i processi messi in atto nella repentina evoluzione degli ultimi vent'anni (e in un periodo assai più recente, in riferimento all'avvento dell'Intelligenza Artificiale), bisogna tener presente che

il loro utilizzo sta comportando una serie di cambiamenti nella nostra vita quotidiana: tramite l'uso della tecnologia, facciamo cose in modo diverso, e facciamo cose che prima non avremmo fatto. Computer, internet, tablet e smartphones sono sempre più alla portata di tutti, nonostante non tutti posseggano le competenze necessarie per il loro uso (Ferrari e Troia, 2015, p. 2).

Contestualmente, è necessario notare i cambiamenti sociali e culturali generati dalla rivoluzione in atto. Nella scrittura, tuttavia, è insita la riflessione, la lentezza, l'elaborazione e la rielaborazione dei pensieri. In questo senso, la scrittura rappresenta uno dei dispositivi più importanti di promozione della riflessività, di condivisione e trasmissione di valori, in quanto rappresenta il mezzo più influente per trarre significato dall'esperienza (Laneve, 1997; 2009; 2023; Mortari, 2007; Striano, 2001; Perla, 2012; 2017; 2019). Nell'attività di scrittura va riconosciuta anche l'intenzionalità del gesto grafico che asseconda il pensiero e lo rende fluido, capace di dare e rendere capacitante il soggetto, di incidere la sua memoria. Si mettono in campo specifiche attività quali, tra le altre, la concentrazione, l'attenzione e la riflessione, che si amplificano in relazione all'organizzazione dello spazio. Per la scrittura manuale siamo dinanzi a un articolato processo al contempo individuale e collettivo, singolare e sociale;

se nella scrittura manuale troviamo al contempo elementi narrativi ed elementi metacomunicativi, nella scrittura digitale rimane vivo solo l'aspetto narrativo, comunicativo, esterno e oggettivo, perdendosi del tutto quello interiore, cinestetico-corporeo e non-verbale (Travaglini, 2022, p. 37).

A livello educativo diventa sempre più opportuno, allora, tanto *narrare* quanto *scrivere per narrare*, mediante un processo consapevole che nasce dalla trasversalità delle metacompetenze. La narrazione, con l'avvento della scrittura, è diventata un esercizio irrinunciabile di elaborazione (o di celebrazione) dell'esperienza e di lotta all'evanescenza del dato che, altrimenti, sarebbe consegnato all'oblio (Demetrio, 2008).

Assumere una postura resistente, di rifiuto e nostalgica diffidenza verso l'innovazione e la mediazione digitale, non appare proficuo, quanto invece la volontà di accompagnare criticamente e decostruttivamente i processi di cambiamento in atto. Si tratta di cambiamenti medialti che hanno sempre avuto effetti (di interiorizzazione, estroflessione, disabilitazione) sulla cognizione umana e sulla continua modifica (condizionamento o radicamento) delle pratiche abitudinarie che le tecnologie tengono a favorire (Bonaiuti *et al.*, 2017). Anche Platone stigmatizzava l'uso della scrittura manuale, imputandole la colpa di limitare gravemente i processi mnemonici: nel *Fedro* (e altrove) criticava la scrittura (allora un nuo-

vo *medium*), perché indeboliva la memoria; con la nascita e diffusione di questa nuova tecnica, la memoria avrebbe subito un duro colpo (Bonaiuti *et al.* 2017; Travaglini, 2022). Il processo della scrittura va perciò letto e inquadrato, decostruttivamente e criticamente, all'interno dei processi di cambiamento culturale in atto, nelle traiettorie intergenerazionali e di costruzione del sé (Perla, 2019), con l'impegno di educare *al digitale e attraverso il digitale*, calibrando la proposta educativa alla fascia d'età di interesse, nell'ottica di uno sviluppo globale, sostenibile, etico e armonioso. Tale impegno si dilata a fronte della velocità dello sviluppo tecnologico che trova, nella disponibilità sociale, la forza per irrompere nel quotidiano. Buckingham (2020) riflette a più riprese sugli aspetti più rilevanti della *Media Education* per definire un Manifesto che assume un significativo sguardo sul mondo dell'educazione ai *media*, appunto, quale "elemento chiave di un approccio pedagogico" (Buckingham, 2020, p. 54).

### ③ Dalla *Media Education* all'ibridazione della scrittura (e della formazione) con l'Intelligenza Artificiale

Lo sviluppo in chiave globale dello stile comunicativo dell'era digitale chiama in causa l'importanza della *Media Education* di "comprensione critica", senza il bisogno "di fingere che i media [...] non hanno nulla a che fare con l'apprendimento", con il rischio di rendere inconsistente la proposta educativa (Buckingham, 2020, p.13). *Web* e *social network* hanno democratizzato e reso accessibile la parola, la scrittura, la narrazione, superando i vincoli spazio-temporali di una comunicazione non mediata e introducendo nuove dinamiche nei sistemi simbolici, convenzionali, linguistici e culturali. I segni grafici non sono più esclusivamente ancorati a tradizioni culturali specifiche, ma diventano strumenti universali di espressione, che non necessitano di incorporare peculiarità linguistiche e culturali di un determinato e specifico gruppo. Da un punto di vista didattico, l'ingerenza del digitale nel quotidiano viene spesso identificata e interpretata nella frammentarietà e irregolarità della scrittura degli studenti. Eppure, i ragazzi del XXI secolo, attraverso i dispositivi digitali, amano scrivere, narrare e condividere ciò che scrivono e che narrano, autorizzando *follower* di tutto il mondo a irrompere e a partecipare nella loro storia: questo processo – interpretato nella sua dimensione più costruttiva, ossia come risposta a un bisogno di narrazione avvertito anche dalle nuove generazioni – dovrebbe indurre a interrogare il mondo della ricerca e della formazione per rendere nuove forme di scritture medialità sempre più organizzate, interiorizzate, formative.

Scrivendo si adottano scelte e, assieme, si attiva un processo di apprendimento. Che vuol dire

imparare a vivere, nel senso di esaminare le condizioni esistenti, vagliare le possibilità e le alternative e tendere verso un cambiamento di comportamento (Frabboni e Pinto Minerva, 2013, p. 94),

anche in chiave squisitamente professionalizzante. Nel meccanico *copia-e-incolla*, nelle abbreviazioni, nell'utilizzo delle *emoji* si bypassano tutta una serie di azioni e di intenzioni che, nella loro velocità e nella loro accessibilità, evidenziano tanto la necessità di continuare a praticare la cura dell'organizzazione dello spazio e della riflessività, quanto di prendere consapevolezza della "composizione multimediale delle proposte espressive dell'umanità". Sembra, così, diffondersi una scrittura "sociale, impersonale e aliena da sé" (Travaglini, 2022, p. 42). A fronte della difficoltà di prendere le distanze da questo mondo fortemente mediato, occorre riflettere sulla qualità della formazione professionale di docenti, formatori e educatori, al fine di favorire lo sviluppo di competenze e di pratiche didattiche critiche e consapevoli (Buckingham, 2020).

Inoltre, alla luce dell'impatto crescente dei nuovi modelli di Intelligenza Artificiale, si ritiene sempre più opportuna una riflessione anche sui temi della scrittura digitale mediata dai cosiddetti Large Language Models (LLM). L'intelligenza artificiale conversazionale, come ChatGPT, è in grado di comprendere, analizzare e generare testi in modo fluido e coerente, offrendo agli utenti suggerimenti, correzioni e stimoli creativi (Wei *et al.*, 2022).

Sebbene l'IA possa stimolare il processo di narrazione di sé, resta comunque centrale il dibattito sui limiti epistemologici di tale tecnologia (Balleri, 2024). È fondamentale chiarire che i sistemi come ChatGPT non possiedono una vera comprensione del linguaggio umano, sebbene abbiano la capacità di riconoscere *pattern* complessi e generare testi coerenti, deficitaria della profondità riflessiva, della capacità critica e creativa che, naturalmente, caratterizza la scrittura umana, strettamente legata alla memoria e all'emotività soggettiva (Mirfakhraie, 2023). Approcciarsi a pratiche di autentica narrazione di sé, che esige profonda riflessione ed elaborazione emotiva, non esclude aprioristicamente l'utilizzo e il supporto tecnico dell'IA. Strumenti come Grammarly, diffusi in ambito educativo, forniscono *feedback* in tempo reale per migliorare la grammatica, lo stile e la struttura dei testi degli studenti (Huang *et al.*, 2020). Tuttavia, l'utilizzo acritico di tali strumenti solleva preoccupazioni legate al rischio di apprendimento passivo e di standardizzazione dei contenuti prodotti: il ricorso eccessivo e inconsapevole alla tecnologia potrebbe inficiare lo sviluppo delle competenze linguistiche e della creatività individuale, nonché ridurre la capacità di riflessione, di analisi e di metacognizione della conoscenza da parte degli studenti (Carr, 2010; Turkle, 2011).

In termini pedagogico-didattici, diventa imprescindibile la promozione di una cultura dell'apprendimento tesa a valorizzare la riflessione, la rielaborazione personale e l'espressione autentica (Sebastiani e Pellegrini, 2024). Sull'onda del recente sviluppo tecnologico, si palesa la necessità non solo di educare a un approccio etico, consapevole ed efficace degli strumenti di scrittura assistita, al fine di comprenderne potenzialità e limiti, ma anche di intendere l'IA come mentore narrativo, in grado di fornire *feedback* sulla coerenza testuale o sulla progressione narrativa; come supporto tecnico alla revisione stilistica; o, ancora, come strumento per stimolare la riflessione critica sul linguaggio e sul processo di scrittura,

analizzando i suggerimenti forniti e valutandone la pertinenza e l'impatto sul significato.

#### 4 Verso le scritture professionali degli insegnanti: indagine su percezioni dei futuri docenti specializzati sul *digital storytelling*

La possibilità di creare una narrazione tramite l'utilizzo di una serie di tecnologie e contenuti di natura digitale si identifica, fra tante, con una particolare forma di scrittura professionale degli insegnanti (Perla, 2012; 2017): il *digital storytelling*. Si tratta di organizzare dei contenuti digitali all'interno di una struttura che abbia un elemento narrativo, "prendere frammenti di rumore e plasmarli, impastarli fino a convertirli in messaggi dotati di significati" (Bauman, 2009, p. 39). Il risultato sarà un racconto (anche trascritto) costruito tramite un elemento multimediale tra video, audio, testi, mappe, immagini. Il *digital storytelling* promuove la conoscenza mediante la costruzione, invenzione e l'organizzazione testuale capace di raccontare una storia. Al centro del processo di apprendimento vi sono lo studente e la sua creatività. Inoltre, favorisce lo scambio collaborativo delle conoscenze, spingendo gli studenti alla comunicazione, potenzia anche lo spirito critico e aiuta a sviluppare la capacità di cercare interpretazioni aggiuntive di fronte a una nuova tematica o una struttura concettuale e ad armonizzare i diversi codici comunicativi (tra gli altri anche immagini, foto, *emoji*) per rispondere alle esigenze di studenti con differenti stili di apprendimento e bisogni educativi speciali (Beltramini, n.d.). Nel *digital storytelling* si ripristina

la memoria autobiografica in quanto la stessa è direttamente impegnata nella registrazione dell'esperienza e dei dati che definiscono la persona e ne ricostruiscono il percorso dell'esistenza; essa è responsabile della codificazione che si traduce in narrazione (Albanese e Compagno, 2024, p. 118).

Al fine di comprendere l'efficacia comunicativa del *digital storytelling* come specifica forma di scrittura professionale in grado di potenziare la creatività del docente e il possibile impatto sulla formazione iniziale dei futuri insegnanti specializzati, è stata condotta un'indagine esplorativa, che ha visto partecipare 107 docenti pre-servizio e in servizio frequentanti nel 2025 il Tirocinio Formativo Attivo Sostegno presso l'Università degli Studi della Basilicata (specificatamente l'indagine è stata svolta durante i laboratori di Didattica Speciale; Codici comunicativi dell'educazione linguistica; Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali).

La scelta di un'indagine esplorativa sul *digital storytelling* non è casuale, soprattutto nell'ambito della formazione iniziale dei futuri insegnanti specializzati, in quanto dispositivo altamente inclusivo che consente di armonizzare i diversi codici comunicativi per rispondere alle esigenze di studenti con differenti stili di apprendimento e bisogni educativi speciali. Si tratta, come noto, di un dispositivo multimediale che consente di coinvolgere gli studenti a più livelli, promuovendo

l'espressione del sé, facilitando l'apprendimento linguistico e supportando lo sviluppo di competenze relazionali (Dibattista e Morgese, 2012).

Nell'accostarsi al *digital storytelling*, tre dimensioni in particolare sono ritenute fondamentali per la riflessione e la ricerca didattica: quella didattico-narrativa, quella comunicativa e quella innovativa/inclusiva. La prima dimensione si riferisce alla capacità del *digital storytelling* di semplificare concetti, potenziare la creatività e rendere più coinvolgenti i contenuti; la seconda dimensione focalizza l'attenzione sulla capacità del *digital storytelling* di promuovere le competenze espressive e comunicative degli studenti; infine, la terza dimensione indaga il valore attribuito dal *digital storytelling* in termini di inclusione.

L'indagine ha previsto le seguenti fasi:

1. i corsisti, divisi in piccoli gruppi, hanno sviluppato uno *script* collaborativo e prodotto un *object learning* condiviso, scegliendo un *focus* tematico legato al laboratorio;
2. al termine della fase di condivisione e restituzione delle risorse digitali è stato somministrato un questionario CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), comprendente domande a risposta aperta, chiusa e a scelta multipla (N. 105; *Tasso di risposta*: 98,13). Il questionario, organizzato in quattro sezioni con un totale di venti domande, mira a descrivere il valore percepito del *digital storytelling* quale pratica per promuovere la competenza di scrittura e narrazione in ambito educativo. In particolare, l'indagine è incentrata sulle percezioni generali, sull'autopercezione delle competenze digitali, sulle percezioni dei vantaggi del *digital storytelling*, sulla percezione degli obiettivi comunicativi raggiungibili con il *digital storytelling* e, infine, sulle criticità percepite (tab.1).

Domande	Tipologia
Quanto ti senti a tuo agio nell'utilizzare le tecnologie digitali in generale?	Domanda di scala Likert 1-5
Quanto ritieni che la tua formazione finora ti abbia preparato all'uso delle TIC nella didattica?	Domanda di scala Likert 1-5
Hai mai utilizzato il <i>digital storytelling</i> in ambito educativo o professionale?	Domanda a risposta chiusa
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare l'apprendimento rispetto ai metodi tradizionali?	Domanda di scala (1-10, Non necessario - Indispensabile)
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare la tua competenza comunicativa?	Domanda di scala (1-10, Non necessario - Indispensabile)
Indica due aggettivi per indicare i principali vantaggi del <i>digital storytelling</i> in ambito educativo	Domanda a risposta aperta

Pensi che il <i>digital storytelling</i> sia una tecnica comunicativa efficace per (massimo 2 opzioni)?	Domanda a risposta chiusa
A livello comunicativo, quali criticità riscontri nell'utilizzo del <i>digital storytelling</i> ?	Domanda a risposta aperta
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> migliori la capacità di comunicare idee complesse in modo chiaro e coinvolgente?	Domanda di scala (1-10, Per niente efficace - Estremamente efficace)
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa avere un impatto significativo sulle abilità di comunicazione degli studenti?	Domanda di scala (1-10, Per niente efficace - Estremamente efficace)

Tabella 1. Item selezionati per l'indagine e relativa tipologia di domanda.

Al sondaggio hanno partecipato 105 futuri docenti, prevalentemente di genere femminile (femmine N = 98; 93,66%; maschi N = 7; 6,33%). L'età degli intervistati è distribuita con prevalenza di persone di età superiore ai 40 (N = 79; 75,23%); la maggioranza (n = 67; 63,80%) ha dichiarato di aver conseguito il diploma; di avere esperienze lavorative come insegnanti (N = 99; 94,28%).

Le risposte al questionario sono state analizzate utilizzando approcci qualitativi e quantitativi. I dati raccolti e qui presentati (per economia di spazi, sono stati selezionate solo alcune domande) sono stati elaborati con il *software* Microsoft Excel. In generale, i futuri docenti manifestano una percezione moderatamente positiva delle proprie competenze digitali e si sentono mediamente a proprio agio nell'utilizzo. Emerge, però, uno scarto tra la competenza digitale e il giudizio della preparazione attualmente ricevuta attraverso la formazione pregressa.

L'analisi dei dati evidenzia che il *digital storytelling* è solo in parte conosciuto dai futuri docenti: più della metà degli intervistati ha dichiarato di averne solo sentito parlare (53,8%), mentre una quota consistente lo ha utilizzato occasionalmente (43,4%). Solo una piccola percentuale riferisce un suo uso frequente in ambito scolastico (2,8%) (fig. 1).

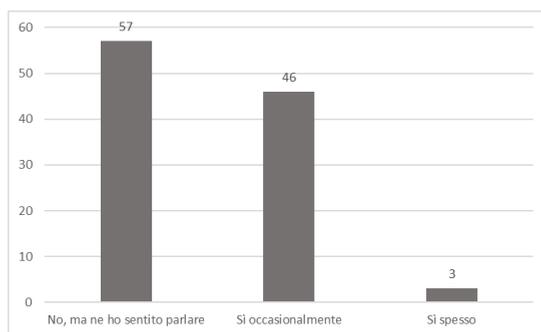


Figura 1. Hai mai utilizzato il digital storytelling in ambito educativo o professionale?

Questo dato suggerisce una discreta familiarità teorica, ma una bassa integrazione effettiva nella didattica quotidiana. Inoltre, il campione in esame ritiene che il *digital storytelling* migliori i *learning outcomes* e le capacità di comunicare idee complesse in modo chiaro e coinvolgente, oltre a potenziare le capacità comunicative degli alunni (tab. 2).

Item	Media	Dev. St.
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare l'apprendimento rispetto ai metodi tradizionali?	7,81	1,71
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa migliorare la tua competenza comunicativa?	8,09	1,62
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> migliori la capacità di comunicare idee complesse in modo chiaro e coinvolgente?	7,89	1,72
Quanto ritieni che il <i>digital storytelling</i> possa avere un impatto significativo sulle abilità di comunicazione degli studenti?	8,02	1,47

Tabella 2. Media e deviazione standard delle valutazioni sull'efficacia percepita del digital storytelling in ambito educativo e comunicativo (scala 1-10).

L'indagine ha, anche, riguardato la percezione dei vantaggi del *digital storytelling*; infatti, gli aggettivi utilizzati per descriverlo in ambito educativo restituiscono una visione complessivamente positiva, nella quale prevalgono aspetti legati alla sfera emotiva, relazionale e motivazionale.

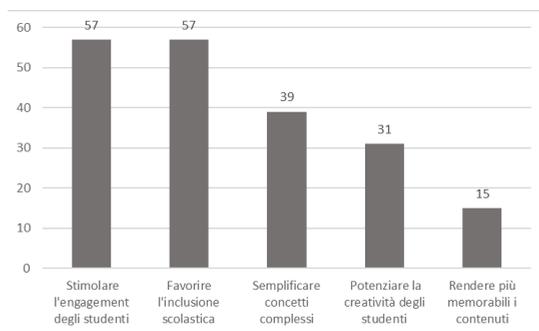


Figura 2. Frequenze relative agli obiettivi comunicativi per cui i partecipanti ritengono efficace il digital storytelling. Ogni partecipante ha potuto selezionare fino a due opzioni.

I partecipanti, quando interrogati sugli obiettivi comunicativi che il *digital storytelling* può contribuire a raggiungere, hanno individuato con maggiore frequenza la capacità di stimolare l'*engagement* degli studenti (N = 57) e quella di

favorire l'inclusione scolastica (N = 57). Seguono la semplificazione di concetti complessi (N = 39) e il potenziamento della creatività (N = 31), mentre risulta meno frequentemente indicata la possibilità di rendere i contenuti più memorabili (N = 15) (fig. 2).

Infine, sebbene la maggioranza non abbia indicato delle criticità legate all'uso del *digital storytelling* (N = 50), emergono risposte utili per riflessioni comuni, come la carenza di strumenti tecnologici adeguati e la necessità di formazione specifica e continua, per utilizzare il *digital storytelling* in modo efficace.

L'analisi condotta, inoltre, ha prodotto risultati da considerare per quanto riguarda il potenziamento della creatività. Il coefficiente di correlazione ( $r = 0,20443$ ) indica una relazione positiva, seppur di intensità moderata, tra l'utilizzo del *digital storytelling* e lo sviluppo della creatività. Questo valore, pur non essendo particolarmente elevato, suggerisce comunque che esiste un'associazione rilevabile tra le due variabili. Ciò che conferisce particolare rilevanza a questo risultato è il suo *p-value* di 0,0356. Questo valore ci permette di affermare, con un livello di confidenza del 96,44%, che la correlazione osservata non è frutto del caso, ma riflette una relazione autentica presente nella popolazione di riferimento. È possibile interpretare i dati come un'evidenza che il *digital storytelling* contribuisce effettivamente al potenziamento della creatività degli studenti. La significatività statistica ci offre una base solida per sostenere che questo dispositivo didattico ha un impatto reale. Questa conclusione è rafforzata dall'analisi qualitativa, che ha evidenziato *feedback* uniformemente positivi. La convergenza tra i dati quantitativi (significatività statistica) e quelli qualitativi (percezioni positive) fornisce un quadro coerente che supporta l'efficacia del *digital storytelling* come strumento per stimolare la creatività nel contesto educativo.

### 5 Narrazioni digitali multimodali, documentazione e formazione dei docenti: evidenze e scenari futuri

L'analisi ha evidenziato una crescente consapevolezza, da parte dei futuri insegnanti, tanto del bisogno di narrazione nell'esperienza scolastica, quanto di un necessario accompagnamento formativo al *saper* scrivere e documentare.

In particolare, il *digital storytelling* è emerso come una forma narrativa multimodale, in grado di organizzare e valorizzare la pluralità dei linguaggi utilizzati oggi nella costruzione di significati. Sul piano didattico, questa modalità narrativa si configura come un *medium* per dare forma all'agire didattico attraverso il racconto e trasformare concetti astratti in esperienze vissute, integrando (in forme più "accattivanti", creative e motivanti) parole, immagini, suoni e movimenti. Inoltre, da un punto di vista specificatamente comunicativo, il *digital storytelling* promuove lo sviluppo della competenza espressiva, supportando nelle capacità di narrare, argomentare, strutturare testi e combinare codici comunicativi diversi. Il *digital storytelling*, come narrazione digitale multimediale,

consente di narrare storie significative in grado di rappresentare la percezione collettiva del reale attraverso il cosiddetto processo di *re-storification*, ovvero di una “ristoricizzazione” che ricompona la narrazione della memoria di una determinata comunità (Perla, 2012, p. 11).

In quanto scrittura professionale<sup>1</sup> (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006; Kaddouri, 2006; Perla, 2017), assume, inoltre, un valore formativo e diviene *topos* elettivo di formazione dell’insegnante e di sviluppo professionale, guardando allo scrivere come *competenza che si apprende*, che si specializza in relazione a *media* e a contesti diversi (Laneve, 1997; Perla, 2017) e che consente, agli insegnanti e ai formatori, di affinare lo “sguardo” sulla complessità che caratterizza i contesti organizzativi nei quali essi operano.

Il *digital storytelling* può essere inteso sia come scrittura di *scaffolding* allo sviluppo professionale (Perla, 2012) che interpella l’insegnante a vari livelli, ossia quello della progettazione didattica, quello della riflessione sull’azione (e nell’azione), sia come ricerca sul “fare formazione”, quindi come traccia del lavoro formativo dell’insegnante e *medium* dalla funzione euristica, trasformativa, ermeneutica, clinica (Perla, 2012).

Esso diviene anche opportunità per promuovere, nei percorsi di formazione degli insegnanti, la *competenza documentale* del docente, dove per documentazione non intendiamo una mera compilazione, puramente burocratica e compilativa, ma una competenza assai complessa e sofisticata con funzionalità specifiche: processi intenzionali di selezione e interpretazione dei dati dell’esperienza, con lo scopo di renderli comunicabili ad altri, condivisione e scambio delle pratiche e dei saperi sviluppati all’interno dell’esperienza scolastica, partecipazione e accessibilità della società all’esperienza scolastica, costruzione negoziale del sapere, possibilità per l’insegnante di mettere ordine nella molteplicità degli eventi previsti e imprevisti e di analisi, rielaborazione critica e riflessiva dei significati emergenti, valorizzazione del patrimonio professionale della comunità di docenti, emersione degli impliciti dell’agire didattico (Perla, 2012; 2017; 2019; Vinci, 2021).

La scrittura può svolgere una funzione professionale e professionalizzante, in quanto “diventa, in un percorso accurato e meticoloso di ricerca, fonte di ulteriore sapere” (Perla, 2019, p. 11). La scrittura diventa una forma “culturalizzata” che è utile socializzare, rendere fruibile per altri scopi: auto-formazione, formazione scolastica. Perla sottolinea l’impegno nella fedeltà alla veridicità della parola scritta e concepisce la documentazione in un’accezione ampliata, legata all’eredità e alla “capacità di attestazione”. In questo contesto, riconosce nell’*epochè* l’elemento chiave che collega l’agire educativo e formativo (Perla, 2019). Questa prospettiva appare cruciale per approfondire l’analisi e sviluppare una proposta sulla scrittura professionale nella formazione dei docenti.

Consapevoli della complessa (e mai definitiva) transizione dallo scrivere analogico allo scrivere digitale, occorre riflettere sullo scenario attuale, il quale pre-

<sup>1</sup> La *scrittura professionale* “è tale se riferita a un mestiere che prevede il ricorso ad essa come espressione del proprio sapere e della propria tecnica” (Perla, 2017, p. 71).

senta un panorama di ibridazioni tecnologiche che schiude orizzonti ancora in larga parte inesplorati sul piano della ricerca didattica: il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nell'evoluzione della scrittura professionale degli insegnanti e, più in generale, nella narrazione educativa. L'IA può essere una preziosa risorsa per arricchire i processi narrativi, offrendo supporti creativi, adattivi e inclusivi, ma solleva anche interrogativi etici e pedagogici. Come bilanciare la creatività umana con quella algoritmica, evitando che il valore narrativo venga sacrificato a favore del solo miglioramento della *performance*?

Gli scenari futuri sembrano aprire nuovi scenari verso l'espansione dell'interazione multimodale – attraverso voce, gesti, immagini e scrittura manuale digitalizzata. Si apre, infatti, la strada a forme di scrittura aumentata: l'IA sarà in grado di assistere in tempo reale, di ampliare idee e di offrire stimoli contestuali. L'agire educativo sarà investito dell'arduo compito di preservare l'integrità e l'autenticità della scrittura umana, intesa non solo come competenza, ma come autentico processo formativo identitario (Laneve, 2023) e professionale. Più nello specifico, la scrittura a mano continua a rivestire un ruolo fondamentale nello sviluppo motorio fine e nella costruzione del sé, motivo per il quale la sua progressiva sostituzione con interfacce digitali assistite da IA richiede una attenta e critica riflessione (Lovecchio, 2024). Integrare l'IA nella scrittura significa, quindi, interrogarsi non solo su quanto potenzialmente sarà generato, ma su ciò che merita di essere pensato, narrato e scritto, con consapevolezza e responsabilità.

### Riferimenti bibliografici

- Albanese M., Compagno G. (2024). Scrittura e memoria: nessi neurodidattici per l'apprendimento. Un espediente narrativo nella formazione dei futuri insegnanti di sostegno. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 5. <https://doi.org/10.4454/graphos.94>.
- Balleri L. (2024). Autobiografia tra scrittura manuale, digitale e Intelligenza Artificiale. Un viaggio nella costruzione del sé. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.105>.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corse. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
- Beltramini C. (n.d.). *Digital storytelling*. Metodologie Didattiche. <https://www.metodologiedidattiche.it/digital-storytelling/>.
- Bergamini O. (2013). *La democrazia della stampa. Storia del giornalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bruner J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2009). Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *La Ricerca*, 12 (172), pp. 261-264.

- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Carr N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton & Company.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dibattista L., Morgese F. (2012). *Il racconto della scienza: digital storytelling in classe*. Roma: Armando.
- Eco U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Ferrari A., Troia S. (2015). *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza*. [http://www.cittadinanzadigitale.eu/wpcontent/uploads/2015/11/digcomp\\_Ferrari\\_Troia.pdf](http://www.cittadinanzadigitale.eu/wpcontent/uploads/2015/11/digcomp_Ferrari_Troia.pdf).
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Laterza.
- Huang H.-W., Li Z., Taylor L. (2020). The effectiveness of using Grammarly to improve students' writing skills. In *Proceedings of the 5th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL '20)* (pp. 122–127). ACM. <https://doi.org/10.1145/3402569.3402594>.
- Kaddouri M. (2006). Quelques considerations transversales a propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros (a cura di). *Écrire sur savor développer des compétences professionnelles*. Paris: l'Harmattan.
- Laneve C. (1997) (a cura di). *Theuth e il papiro. Percorsi di didattica della scrittura*. Milano: Led.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2023). L'artigianalità della (mia) pagina: sono un mozartiano incallito. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 4, pp. 9-20. <https://www.graphos.info/index.php/graphos/article/view/75/62>.
- Lovecchio N. (2024). L'intelligenza artificiale bloccherà lo sviluppo della motricità fine? *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6, pp. 45-54. <https://doi.org/10.4454/graphos.101>.
- Manetti G. (2014). *La nascita e l'evoluzione della scrittura*. In U. Eco (a cura di). *Storia della civiltà europea* (ed. in 75 ebook). Antichistica 13.
- Mirfakhraie R. (2023). ChatGPT and human intelligence. Noam Chomsky responds to critics. *Monthly Review Online*. April 24. <https://monthlyreview.org/2023/04/24/chatgpt-and-human-intelligence-noam-chomsky-responds-to-critics/>.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). Note de synthèse: la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2017). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? *Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti* (pp. 69-87). In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L. (2019). *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica*. Milano: FrancoAngeli.

- Ricœur P. (1993). *Sé come un altro* (tr. it). Milano: Jaca Book.
- Sebastiani R., Pellegrini S. (2024). Oltre la simulazione: Intelligenza artificiale e la rivoluzione della scrittura. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.108>.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori Editore.
- Travaglini R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 1, pp. 35-46. <https://doi.org/10.4454/graphos.8>.
- Turkle S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Vinci V. (2021). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria*, 38(9), pp. 445-457.
- Wei J., Tay Y., Bommasani R., Raffel C., Zoph B., Borgeaud S., Yogatama D., Bosma M., Zhou D., Metzler D., Chi E.H., Hashimoto T., Vinyals O., Liang P., Dean J., Fedus W. (2022). Emergent abilities of large language models. *Transactions on Machine Learning Research*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2206.07682>.

# Laboratori di scrittura creativa a scuola. Suggerimenti operativi da una ricerca INDIRE

Cristina Coccimiglio\*, Raimonda Maria Morani\*\*

*Riassunto:* La creatività umana è un tratto dominante della nostra capacità operativa e cognitiva di rapportarci al mondo che trova espressione nella scrittura alfabetica, nella scrittura interattiva e intermediale del *web* e nelle attività svolte nei laboratori di scrittura realizzati da docenti e studenti. In questo articolo, nato da una riflessione sui risultati di una ricerca INDIRE, condividiamo indicazioni operative e suggerimenti che possono rappresentare delle sintetiche linee guida per i docenti che sperimentano la scrittura creativa in classe.

*Parole chiave:* creatività, scrittura creativa, linee-guida, lettura, laboratori.

*English title:* Creative writing workshops at school. Operational suggestions from an INDIRE study

*Abstract:* Human creativity is a dominant trait of our operational and cognitive ability to relate to the world that finds expression in alphabetical writing, interactive web writing, and in the activities carried out in Writing Workshops implemented by teachers and students. In this paper, which grew out of a reflection on the results of an INDIRE research study, we illustrate operational indications and suggestions that can represent concise guidelines for teachers experimenting with creative writing in the classroom.

*Keywords:* creativity, creative writing, guidelines, reading, workshops.

## 1 La scrittura dopo la rivoluzione digitale dei saperi e dei codici comunicativi

Dalla scrittura nel web alla scrittura a scuola: quali sono i punti di contatto e le differenze e perché l'utilizzo della letteratura rappresenta ancora un valore formativo aggiunto? Per rispondere è utile considerare l'evoluzione che riguarda il gesto e l'esperienza di scrittura oggi, in piena rivoluzione digitale e, contestualmente, prendere in esame alcune esperienze di laboratori scolastici di scrittura creativa per la produzione di testi ludici, espressivi, narrativi e poetici in cui convivono vari codici espressivi e vecchi e nuovi linguaggi.

Se assumiamo la tesi di Husserl su scrittura e pensiero noetico, contenuta in *L'origine della geometria*, o le note riflessioni di Marshall McLuhan su messaggio e medium espressivo, risulta chiaro come la questione decisiva non sia

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

\*\* Indire. Email: r.morani@indire.it

Ai fini dell'attribuzione delle authorship, Cristina Coccimiglio è autrice dei paragrafi 1, 2 e degli abstract. Raimonda Morani è autrice dei paragrafi 3, 4, 5. Il paragrafo conclusivo è stato realizzato dalle due autrici in collaborazione.

rappresentata dalla scrittura digitale in sé, ma dai nuovi modi di pensare indotti da questa tecnologia. Si pensi a Platone che nel Fedro fa raccontare a Socrate il mito di Theuth sull'invenzione della scrittura (Platone, Fedro, 274 c-276 a) o alle teorie di McLuhan che rileva come la diffusione della stampa a caratteri mobili abbia cambiato il modo di fare esperienza, di sentire e di immaginare. Il gesto di scrittura si realizza quando esiste una presa di distanza dalla mano che scrive, dalla voce, dal corpo. Ciò che si distacca dal corpo umano - in un processo che l'antropologo Leroi-Gourhan (1977) definiva di *esternalizzazione* - ritorna sotto forma di interiorizzazione. Ciò significa che la prassi tecnica riplasma continuamente la mente.

Grazie al web interattivo anche i ragazzi, per primi, oggi utilizzano una nuova forma espressiva praticata da milioni di persone e che si caratterizza per l'uso combinato e sincretico di eterogenei elementi espressivi che vanno dai suoni alle sequenze di immagini. Si tratta di una scrittura suscettibile di apprendimento e interazione, legata a una pratica quotidiana riferita all'ambiente del world wide web che alcuni estetologi definiscono "scrittura estesa" (Montani, 2020).

Come si riorganizza l'immaginazione umana quando il suo lavoro si intreccia coi protocolli introdotti dalle nuove tecnologie simboliche? Si svela l'urgenza di capire fino a che punto la scrittura sincretica (Montani, 2020) digitale possa dar vita a prodotti che generano effetti analoghi a quelli della lettura profonda tradizionale e dunque anche di sperimentare adeguate forme di addestramento ad una "seconda alfabetizzazione" (Wolf, 2018) dei nostri cervelli.

Di questo aspetto si è occupata la neuroscienziata Marianne Wolf che nelle sue ricerche riferisce di un progetto pedagogico attivo presso il MIT in cui un bambino, toccando una parola sullo schermo, la sente pronunciare e, vedendo un'immagine, può tecnicamente influenzarne l'azione. Secondo le sue analisi, ci si può aspettare lo sviluppo di un cervello bi-alfabetizzato, capace di assegnare tempo e attenzione alle abilità di lettura profonda che possono essere diversamente comprese e performati in rapporto alle nuove tecnologie che le esternalizzano.

L'essere umano ha infatti una specifica plasticità neuronale, una capacità di mettere a punto risposte sistematiche alle modificazioni che si producono nell'ambiente e delle quali la nostra immaginazione interattiva - incarnata e multimodale - è corresponsabile. Tutti sviluppiamo, anche nel web, un'attitudine alla sperimentazione e alla creatività come gioco. La *scrittura estesa* apre uno "spazio di gioco", uno Spiel-Raum, per dirla con un termine caro a Walter Benjamin (1935), in cui è possibile esplorare e sperimentare un ricco set di operazioni grazie alle quali l'elemento materiale mostra di potersi convertire in elemento simbolico, evidenziando, inoltre, come il simbolico possa avvalersi delle differenze dei materiali (per esempio, il sonoro e il visivo) per accedere a effetti di senso che si generano grazie a una compresenza di linguaggi. Proprio per tutelare la plasticità dei comportamenti umani adattativi e per non affidare al digitale il governo esclusivo di questi, oggi si cerca naturalmente anche di sottrarsi ai meccanismi di automatizzazione come quelli attivati dagli algoritmi in rete.

Tuttavia, non è sufficiente chiedersi cosa rischiamo con il governo degli algoritmi e cosa ci aspettiamo dall'intelligenza artificiale: sarebbe utile domandarsi quale ruolo ci aspettiamo dalle istituzioni educative e dai docenti, anche ad esempio sull'insegnamento e sull'esercizio della scrittura.

È necessario fare un passo indietro che tenga conto delle trasformazioni socio-antropologiche fin qui descritte. Dunque, ci siamo chieste come lavorare sulle competenze narrative, cosa dovrebbero valorizzare i docenti nei testi narrativi e poetici e negli esercizi di riscrittura, e soprattutto come mettere gli studenti in condizione di esprimersi autenticamente attraverso la scrittura.

## ② Didattica della scrittura creativa nella ricerca INDIRE

Prima di condividere indicazioni operative e suggerimenti che possono rappresentare delle sintetiche linee guida per i docenti sulla scrittura creativa, illustriamo brevemente il contesto, il campione coinvolto, le tempistiche, gli strumenti di rilevazione e il tipo di analisi effettuata nella nostra ricerca INDIRE. Le indicazioni finali sono qui presentate per la prima volta e costruite a valle della ricerca per portare l'attenzione su elementi, strategie e buone pratiche che gli insegnanti esperti, impegnati nei laboratori di scrittura, ci hanno indicato nella loro intervista.

Nella prima parte della ricerca conoscitiva svolta nel triennio 2019-2021 è stato preso in esame un numero ristretto di osservazioni di esperienze e di pratiche laboratoriali di "scrittura creativa" significative, soprattutto nella scuola primaria, a partire anche dalle indicazioni emerse nelle prime interviste rivolte a undici insegnanti scrittori, su un totale di quattordici testimoni privilegiati con esperienza di laboratori in classe.

Si è realizzata una mappatura iniziale dei laboratori di scrittura diffusi nelle attività finanziate con il Fondo Sociale Europeo, nell'ambito di specifici avvisi dei progetti Pon per la scuola. In particolare, si è scelto di partire dall'Avviso Pon "Competenze di base Programmazione 2014-20 - Progetto 10.8.4.A2-FSE PON-INDIRE-2017 - Didattica laboratoriale multidisciplinare". In seguito, abbiamo sottoposto ai docenti alcune domande-stimolo riconducibili ai seguenti cinque macro-argomenti: 1. qual è la definizione di "scrittura creativa" e qual è il compito della scuola rispetto all'insegnamento della scrittura; 2. che tipo di lavoro si svolge sulla scrittura con gli studenti, con quali obiettivi e in che modo si utilizza la letteratura come espediente per sollecitare la "scrittura creativa"; 3. quali sono i generi testuali (racconti, poesie, fiabe) e quali sono le metodologie ritenute più efficaci; 4. riflessione sull'ambiente di apprendimento ideale per la realizzazione di queste pratiche di scrittura (con riferimento eventuale a tecnologie o a metodologie utilizzate).

La fase di interpretazione dei dati, sia derivati dalle analisi sulla diffusione di laboratori sia analizzati a partire dalle interviste svolte, ha previsto una preliminare serie di letture critiche su alcuni nodi essenziali e temi trasversali legati alla

scrittura, affrontati da un punto di vista storico, pedagogico e filosofico.

La ricerca si è concentrata su cinque piani: 1) mappatura e descrizione del contesto italiano rispetto alla pratica della “scrittura creativa” in ambito extrascolastico e scolastico a partire da una valutazione preliminare della diffusione dei laboratori di “scrittura creativa” grazie ai fondi europei; 2) analisi critica e riflessione storico-pedagogico e linguistica sulle pratiche didattiche legate all’esercizio della scrittura per narrare e raccontare; 3) analisi filosofico-antropologica sul tema della creatività in relazione alla pratica della scrittura (anche digitale); 4) osservazioni e interviste a insegnanti e insegnanti-scrittori; 5) analisi delle riflessioni degli insegnanti.

Le analisi delle esperienze condivise dai docenti hanno confermato la centralità del ruolo della lettura e l’attitudine degli insegnanti-scrittori a sviluppare metodologie e strategie in grado di dar spazio e vigore all’immaginazione degli studenti alle prese con la propria creatività e la necessità di insegnare loro a metterla su carta grazie a una guida e a un punto di riferimento.

Per quanto riguarda gli esiti della ricerca, premettendo che con “scrittura creativa” ci si riferisce qui alla scrittura narrativa, poetica, e a quella che implica l’uso e la valorizzazione della creatività linguistica, tra i risultati più significativi dello studio si sottolineano la validazione e la valorizzazione di una definizione di creatività sulla quale i docenti hanno finito per convergere. In essa risuona la visione del filosofo Emilio Garroni che, nel saggio *Creatività* del 1978, la definisce come un tratto peculiare della nostra capacità operativa e cognitiva di rapportarci al mondo, un aspetto che non solo caratterizza il conoscere e l’esperire ma ne è condizione di possibilità.

Infine, lo studio ha condotto all’individuazione di alcune condizioni e indicazioni operative per la realizzazione di laboratori di scrittura creativa in classe. Ci siamo chieste quali siano le condizioni di possibilità imprescindibili da suggerire agli insegnanti che desiderano sviluppare sia il pensiero divergente sia quello narrativo degli studenti, permettendo loro di entrare in contatto con la funzione euristica e con le possibilità combinatorie della lingua. Nei tre paragrafi successivi queste verranno illustrate e, qui di seguito, brevemente riassunte e accennate.

Tra queste condizioni si individua la lettura ad alta voce, come abitudine alla scrittura coltivata in prima persona in maniera costante e sistematica da parte dell’insegnante (Graves, 1983; Cremin, 2006; Cremin, Oliver, 2017; Poletti Ritz, 2017) che aiuta gli studenti a leggere in modo creativo, facilitando una riflessione sul proprio rapporto con il testo.

Un altro elemento emerso riguarda l’incoraggiare un’esperienza diretta con la letteratura che non si risolva in una semplice analisi dei testi perché la finalità principale dei libri per bambini e ragazzi non è imporre una determinata visione del mondo o un’ideologia, ma formare dei lettori, che affino la loro capacità di interpretazione, acquisiscano una maggiore fluidità di lettura e apprendano i codici della letteratura, attraverso la scoperta e l’assimilazione di un vasto repertorio di strutture narrative da utilizzare in storie e racconti inventati (Friot, 2021).

È emerso anche quanto sia decisivo diversificare i generi letterari, le tipologie di testi, gli argomenti, i temi, i riferimenti ai contesti socioeconomici e culturali,

alle situazioni narrative, al genere dei protagonisti delle storie etc. (Batini, 2024). Va infine rilevato che, per contrastare la resistenza a scrivere, nella scelta dei generi letterari si è rivelato fruttuoso per i docenti valorizzare la *fiction* e un registro ludico-umoristico (Rodari, 1973; Zamponi, 1986).

### 3 Condizioni di possibilità: scrittura e lettura dell'insegnante e uso di forme letterarie brevi. La lettura ad alta voce

Tre elementi decisivi per realizzare dei laboratori di scrittura efficaci sono la lettura (ad alta voce), la scrittura dell'insegnante e la consapevolezza della forza dell'utilizzo delle forme brevi (espressive e letterarie) di scrittura<sup>1</sup>.

Come e perché la lettura ad alta voce dell'adulto motivi, nutra e agisca sulla scrittura degli alunni è una questione complessa che meriterebbe una riflessione più ampia basata anche su studi sperimentali. Ci si limiterà qui a riportare alcune riflessioni su questo legame emerse dalle nostre interviste ad insegnanti con esperienza decennale di laboratori e scrittura in aula. La lettura ad alta voce dell'insegnante è il canale più semplice e efficace per un contatto immediato con le narrazioni e con le storie. È una pratica di democrazia cognitiva (Batini, 2022) perché permette a tutti l'ascolto di testi, fornendo un approccio alla letteratura che in alcuni ambienti sociali potrebbe non avvenire, come sottolinea la scrittrice Carole Oates:

A Vineland a casa delle famiglie dove Katya andava a fare la babysitter, non c'erano mai libri da leggere ai bambini: c'era solo la tv sempre accesa anche quando non la guardava nessuno. A Bayhead Harbor, invece, nelle case come quella degli Engelhardt, i bambini avevano sempre qualche libro da leggere, bei libri illustrati con le avventure di personaggi come Funny Bunny, animali che sapevano parlare e pensare come gli esseri umani e che facevano ridere. Certe volte quei libri facevano un po' paura, ma mai troppa: finivano sempre bene. Katya era stupita dal fatto che costassero così tanto. Solo le persone ricche potevano permetterseli, e, sebbene si potesse prenderli in prestito nella biblioteca pubblica, solo le persone ricche sembravano conoscerli e apprezzarli. Nelle case di Vineland frequentate da Katya Spivak non c'erano libri e c'erano pochi giornali: quella che non mancava mai era la tv (Oates, 2010, p. 128).

Tra gli altri vantaggi, la lettura ad alta voce agisce nella zona di sviluppo prossimale perché permette a bambini anche molto piccoli o a quelli che non padroneggiano del tutto la lettura strumentale di entrare in contatto con i mondi fantastici presenti in narrazioni anche molto complesse, arricchendo il loro patrimonio linguistico e l'immaginario. La fatica nella decifrazione nella lettura autonoma può assorbire i bambini al punto da impedire loro la sintonizzazione col senso e col significato. L'ascolto dell'adulto che legge facilita la comprensione permettendo un'esperienza di senso.

<sup>1</sup> Cfr. i due paragrafi successivi.

Come è emerso anche nello studio INDIRE, un requisito fondamentale per favorire il piacere di leggere è la bibliovarietà di storie lette a scuola in modo da assicurare a ciascuno la possibilità di trovare situazioni e personaggi in cui identificarsi e rispecchiarsi. La bibliovarietà punta a fornire una varietà di stile, di contenuti, dell'illustrazione e dei formati, dei generi letterari, delle case editrici e degli autori.

Come in un'alimentazione equilibrata, cerchiamo di proporre libri con varietà di tematiche, storie vicine e storie lontane, libri con caratteristiche e generi differenti, di piccole case editrici o classici sempreverdi di editori affermati. Ad esempio, libri in rima, albi illustrati narrativi, libri dialogici o che pongono domande, fiabe, storie di paura, di avventura... (Aa.Vv., 2025, p. 66).

Questa ricchezza di testi contribuisce a formare nell'immaginario un serbatoio di forme linguistiche alle quali attingere per la scrittura creativa.

«Attraverso la lettura ad alta voce di un albo illustrato i bambini fissano nella memoria alcune parole del racconto da riutilizzare successivamente» spiega Antonella Capetti, intervistata nello studio INDIRE, evidenziando lo stretto legame tra lettura e scrittura:

Il primo passo importantissimo era far entrare in classe la lettura ad alta voce: niente poteva accostare gli alunni alla pagina scritta quanto il gusto che avrebbero ricavato dal sentir leggere. Ogni giorno fin dalla prima classe,

scriveva la maestra pioniera del MCE, Maria Luisa Bigiaretti (2006), nella cui classe Rodari scriveva *La torta in cielo*.

Altre due protagoniste della ricerca INDIRE hanno illustrato i motivi della validità della pratica. Per Nerina Vretenar (MCE) leggere ad alta voce è un'esperienza decisiva:

[...] ascoltare l'insegnante che legge è già una lettura, perché mette in atto tutti i meccanismi [...] del lettore: immedesimarsi, emozionarsi, fare previsioni, costruire significati, per poi scoprire che non vanno bene perché poi devi destrutturare e ricostruire. [...]. Credo che ascoltando buone letture, facendo buone letture venga il desiderio di scrivere» (Vretenar, in Morani, Longo e Coccimiglio 2021, p.106).

L'insegnante-scrittrice Loredana Frescura la considera il mezzo più adatto per avvicinare i bambini a testi come l'Odissea o ai racconti di Roald Dahl, che permettono il contatto con le emozioni e facilitano l'immedesimazione.

Nelle letture noi troviamo una emozione particolare, la prendiamo, la estrapoliamo e impariamo. A loro piace vedere quello che provava Ulisse o quello che provava il GGG di Dahl o che provavano la Gabbianella o Bastiano (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021 p. 106).

Non è sufficiente leggere qualsiasi cosa per ottenere effetti sulla scrittura, sostiene l'insegnante Vretenar da noi intervistata:

Leggere Collodi, Dahl o Verne risveglia il piacere di scrivere perché i ragazzi e le ragazze sono intelligenti e hanno bisogno di testi intelligenti per mettere in atto meglio le loro soluzioni creative quando raccontano (Vretenar in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p.106).

È opportuno che il modello sia alto. La lettura ad alta voce sistematica e quotidiana (Batini, 2022) favorisce l'interiorizzazione, talvolta inconsapevole, di modelli linguistici e letterari riutilizzabili nella lingua scritta.

#### 4 La scrittura dell'insegnante

Per favorire la creatività linguistica dei ragazzi risulta cruciale l'atteggiamento dell'insegnante verso la propria scrittura. Alcuni studi evidenziano l'importanza che i docenti ai quali è affidato il compito di insegnare a scrivere praticino la scrittura in prima persona (Graves, 1983; Cremin, 2006; Cremin e Oliver, 2017).

Se è vero che è il desiderio del maestro a risvegliare il desiderio dell'allievo, la passione dell'insegnante per la scrittura, come per la lettura, diventa fondamentale per coltivare la scrittura creativa. Per insegnare alcune arti come la danza, la fotografia, il pianoforte o la scultura ci si rivolge spesso ad artisti, ma questo non avviene per la scrittura, soprattutto nella scuola (Grainger, 2005). Anche la didattica della lettura e della scrittura dovrebbero presentare una valenza artistica (Freire, 1985) e non ridursi solo a una questione di apprendimenti tecnici asettici rispetto alle emozioni.

L'insegnante Jenny Poletti Ritz, intervistata nello studio di INDIRE, fondatrice della comunità di pratiche Italian Writing Teachers, racconta la cura nel laboratorio di lettura e scrittura (WRW) nel rendere trasparente il proprio processo di scrittura, come l'artigiano fa con l'apprendista, accettando di condividere emozioni e rischi di una scrittura all'impronta:

Io stessa provo ad applicare le tecniche che illustro ai miei studenti e uso i miei testi che con le loro imperfezioni sono ancora più potenti, perché hanno la forza dell'autenticità. Inoltre in questo modo possiamo condividere anche il processo che sta dietro alla scrittura (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 107).

Le possibili imperfezioni del testo dell'insegnante possono rivelarsi una risorsa, come sostiene Jenny Poletti Ritz:

è molto importante anche far vedere prodotti imperfetti, perché anche gli scrittori prima di arrivare a un prodotto finito hanno tanti prodotti che scartano [...], quante pagine si scrivono per arrivarne a pubblicarne una sola? (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 107).

Questa concezione artigianale della scrittura, condivisa dalla rete degli Italian Writing Teachers, dallo scrittore Bernard Friot, da Nicola Cinquetti e da altri insegnanti-scrittori da noi intervistati e che intrattengono un forte legame con la letteratura, non sembra immediatamente accolta da tutto il mondo della scuola. L'idea di cominciare a praticare una scrittura autobiografica o poetica spaventa alcuni insegnanti (Grainger, 2005) perché la scrittura creativa nasconde anche componenti ansiogene che possono disturbare e creare un'incertezza legata all'ambivalenza che caratterizza il pensiero creativo (Cremin, 2006).

## 5 “Corto è bello” (e utile)

“Vorrei qui spezzare una lancia in favore della ricchezza delle forme brevi, con ciò che esse presuppongono come stile e come densità di contenuti” (Calvino, 1988, p. 49), afferma Calvino nelle lezioni americane. “Corto è bello”, riecheggia Raffaele Simone (1988, p. 99) in *Maistock*, evidenziando i vantaggi di una scrittura scolastica asciutta, sintetica e rigorosa. Negli anni successivi emerge chiaramente il potenziale profetico di queste due affermazioni.

Oggi sono soprattutto i testi brevi (Nesi, 2017; Coccimiglio, 2023; Morani, Longo e Coccimiglio, 2021), prediletti nel *web* dai più giovani, a permettere la buona accoglienza di un lavoro agile di invenzione e di scrittura creativa a scuola.

Micro romanzi, enigmi, massime, aforismi, epigrammi – testi sintetici, efficaci e facilmente memorizzabili – vengono utilizzati da Cristina Nesi per allenare la scrittura creativa (Nesi, 2017), usando la letteratura. Nell’introduzione ai *draghi locopei*, un libro del 1980 sui giochi di parole nato nella classe di Ersilia Zamponi, Eco allude alla somiglianza nascosta delle varie forme che può assumere la creatività linguistica:

Alle origini, enigma, poesia e metafora sono strettamente intrecciati, Aristotele lo sapeva. La più alta delle metafore e il più meccanico degli enigmi hanno in comune il fatto che le parole possano dire più di quel che sembrano dire. Tra giochi di parole, lapsus, sogno e invenzione corrono legami sottili (Eco, 1986, p. VII).

Sono sempre forme brevi – storie, fiabe e filastrocche – quelle proposte ai più piccoli nel laboratorio rodariano (Rodari, 1973) di geografia fantastica del Progetto INDIRE Spaesi (Capanna, Mangione e Parigi, 2021).

Anche la poesia, dalle sue forme ludiche e giocose a quelle più introspettive, si presta a questo scopo. Sulla scorta de *La poesia salva la vita* della poetessa Donatella Bisutti (2009), sono infatti nati percorsi didattici come quello suggerito in *La farmacia delle parole* (L’Innocente, 2025) in cui linguaggio poetico e figure retoriche diventano veri e propri *blister* che agiscono come uno strumento di interiorizzazione, di cura e di riflessione su di sé.

La cifra della brevità caratterizza sia alcuni stimoli per innescare il processo di scrittura, sia una tipologia di libro come l’albo illustrato che può essere letto ad alta voce in un breve lasso di tempo, grazie alla sinteticità e all’iconicità che lo caratterizza. Ecco quindi i *lampi di scrittura*: testi poetici di cui si propone di “svuotare” la struttura per “riempirla” con un altro contenuto, o gli *attivatori visivi* basati su immagini evocative e simboliche oppure gli *attivatori verbali*, brevi titoli a effetto caratterizzati da forte valenza emotiva per incentivare scritture interiorizzate e autobiografiche (Poletti Ritz, 2017; Golinelli e Minuto, 2019). Le forme espressive e letterarie brevi sono estremamente attuali e si rivelano utili per una didattica che si proponga di promuovere non solo la competenza linguistica ma anche l’introspezione e la riflessione attraverso l’immaginazione e uno sguardo straniato sulla realtà.

## 6 Laboratori di scrittura creativa: indicazioni operative

In questo paragrafo condividiamo alcune indicazioni di massima che possono orientare i docenti nella realizzazione di laboratori di scrittura creativa.

1. *Predisporre situazioni comunicative e atmosfere per incoraggiare l'accesso di ogni studente al proprio mondo interiore, all'uso rilassato del tempo, creando contesti non valutanti*

Quando si realizza un laboratorio o si inizia una collaborazione con una classe per realizzarlo, il primo passo è conoscere il rapporto dei bambini e dei ragazzi con la scrittura. Inoltre l'ampiezza di libertà e l'autonomia psicologica sono importanti in un ambiente scolastico perché concorrono a un'atmosfera che favorisce l'esercizio di una scrittura espressiva.

Quello tra scrittura e libertà è un rapporto ambivalente. I vincoli e le regole presenti nelle scritture ludiche incentrate sui giochi di parole, come gli acrostici, gli anagrammi o i lipogrammi (Zamponi, 1986; Aragona, 2002; Lavinio, 2017; 2020; Sidoti, 2025) possono addirittura facilitare la scrittura perché il vincolo contiene e limita e può rivelarsi un elemento costruttivo.

D'altro canto “quando c'è lo spazio e c'è la libertà tutti trovano in sé degli stimoli, dei desideri, dei pensieri da trasformare in scrittura”, sostiene Vretenar (in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p.161) a proposito di quella libertà imprescindibile per l'ideazione di testi poetici o narrativi, come le storie e i racconti di natura autobiografica. In questi casi la scrittura è favorita dalla “libertà di scelta del contenuto e della forma da dare alla scrittura” e dalla “libertà di tempo” perché “non si può creare a comando, in un tempo imposto da altri, o in un tempo ristretto pressati dalla fretta” (Vretenar, in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p.224).

Bisogna tener presente inoltre che esistono qualità espressive inerenti a luoghi, persone e situazioni motivanti. Si può ritenere, in modo fondato, che una filosofia dell'espressione *sub specie atmosferologica* sia in grado di offrire innovative chiavi di lettura se applicate alla filosofia dell'educazione. Gli studi di Wolf (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 49) e le suggestioni di una filosofia dell'espressione *sub specie atmosferologica* (Griffero, 2010) possono tornare utili se applicate alle situazioni di apprendimento in aula e online, e quindi per accrescere una consapevolezza critica preziosa nei docenti che si confrontano con la pratica didattica.

2. *Valorizzare la relazione tra testi scritti e altre forme artistico-espressive usate per raccontare storie per sviluppare competenze narrative (Gottschall, 2018; 2022)*

La narrazione non è veicolata solo dal linguaggio verbale ma anche da quelle forme d'arte in cui sono centrali immagini, forme o suoni. Si pensi, ad esempio, alla pittura, alla fotografia, al cinema o agli albi illustrati che rientrano a pieno titolo nell'orizzonte della cultura visuale (Walker e Chaplin, 1997). La contaminazione con queste arti facilita gli studenti nell'esplorazione del proprio rapporto

con la scrittura, con la narrazione e con la creatività, prevenendo eventuali blocchi o resistenze.

Si rivela vantaggioso utilizzare non solo varie forme espressive ma anche attivare tutti i sensi umani, se è in gioco l'esercizio della creatività. INDIRE, ad esempio, promuove la valorizzazione di cinema, musica e danza educativa con specifici progetti. Si pensi all'uso dell'audiovisivo nella didattica nel Progetto "La Scuola Allo Schermo" che offre un repertorio ragionato di fonti audiovisive (film, documentari, materiali di finzione, cortometraggi) legate a temi sociali, culturali ed economici per narrare attraverso le immagini. La danza come arte educativa e l'uso del corpo come strumento di narrazione sono al centro del progetto "La danza come arte educativa", in cui quest'arte può essere anche vista come un mediatore didattico che, applicato in modo trasversale ad altre discipline, permette l'innovazione del curricolo.

*3. Per favorire l'ideazione, va creato un legame tra ciò che i ragazzi fanno dentro e fuori dalla scuola, tra stimoli letterari e vissuto, con l'esperienza e con la realtà sociale dello studente. Serve un'esperienza diretta con la letteratura che non si risolva in una semplice analisi dei testi*

L'ideazione di un testo è il momento cruciale del processo di scrittura. I materiali dell'ideazione provengono dalle esperienze concrete e interiori, dall'ambiente o dalla realtà sociale e dalla letteratura che è in grado di fornire ispirazione e modelli, sia sul piano dei contenuti, sia su quello delle forme attraverso i generi. Le infinite possibilità di riscrittura permettono di "trasferire" i contenuti più vari (psicologici e emotivi, sociali o legati all'esperienza quotidiana) in testi ludici o poetici, narrativi o autobiografici. In una sperimentazione, una frase di Kafka ha sollecitato alcuni studenti a produrre metafore sulla propria esistenza e a inserire contenuti interiori molto personali di natura autobiografica (Morani, 2016).

Per chiarire come la dimensione sociale ed esistenziale da un lato, e la letteratura e la scrittura dall'altro, debbano dialogare, si pensi ad esempio a un'esperienza di riscrittura di una sceneggiatura per un cortometraggio realizzato dagli studenti della II C dell'Istituto Ferraris-Brunelleschi di Empoli (FI), ispirata a un microromanzo perfetto in sole sei parole: *For sale. Baby shoes. Never worn* (cfr. [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_VLa0Yn48E](https://www.youtube.com/watch?v=e_VLa0Yn48E)). In pochissimi termini sono qui condensate tutte le componenti di un romanzo (protagonista, coprotagonisti, evento perturbante), diventate per gli studenti il varco attraverso il quale guardare la tragedia dei migranti morti nel sud del Mediterraneo e l'occasione per immaginare una feritoia possibile al dolore (Nesi, 2017). Il cortometraggio avvia una chiarificazione delle passioni esistenziali nelle quali i ragazzi si imbattono quotidianamente, vivendo realtà sociali variegata e multiculturali. Si attiva un *pathos* che non necessariamente risolve la conflittualità delle emozioni ma la fa emergere e richiede una rielaborazione e una riflessione critica. Perché ciò avvenga al meglio, come avviene nelle forme brevi, il testo deve essere immediatamente fruibile (Montani, 2020), in modo che si possa ricostruire l'accaduto e questo possa atti-

vare suggestioni e spunti in relazione alle realtà esistenziali e sociali nelle quali si è quotidianamente immersi.

4. *“Partire da quello che c’è e non da quello che manca” (Friot, 2021, p. 15). È utile concentrarsi prima sul significato e sul messaggio da veicolare e poi sulla tecnica*

Quando un insegnante legge un testo creativo prodotto dagli studenti dovrebbe concentrarsi, in prima istanza, sul contenuto e non sugli errori di ortografia o sugli errori di sintassi legati a coesione e coerenza del testo. Il segreto della pedagogia della scrittura è “partire da quello che funziona già nel testo e non da quello che manca” (Friot, 2021, p. 15).

5. *Rispettare con delicatezza i processi proiettivi che la letteratura ha attivato nel testo prodotto dallo studente, creando situazioni non giudicanti*

È utile rispettare il desiderio di segretezza di alcune scritture (in particolare di quella poetica, diaristica, autobiografica ed espressiva), considerando che la letteratura e la sua manipolazione attraverso le riscritture incrementano lo sviluppo dell’empatia (Cometa, 2017, p. 248) nei lettori e favoriscono il piacere di scrivere.

Loredana Frescura, insegnante e scrittrice per l’infanzia intervistata nello studio INDIRE, sulla segretezza nella scrittura diaristica, afferma: “Una volta all’anno chiedo loro una pagina di diario segreto, nel senso che possono scrivere quello che vogliono e io brucerò quella pagina consegnatami in segreto” (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 184). L’anonimato si rivela fondamentale anche nell’esperienza con un gruppo di studenti universitari che, sulla scorta di una metafora letteraria, hanno prodotto un’immagine della propria vita da condividere in forma anonima (Morani, 2016). La produzione di metafore risulta liberatoria e rappresenta un’apertura verso la scrittura anche per i ragazzi problematici, come evidenziano alcune esperienze di scrittura poetica nella scuola (Gorlani, 2003). “Non c’è strumento linguistico che possa raggiungere più direttamente il cuore del ragazzo, le sue emozioni quanto la metafora [...]. Usiamola senza risparmio [...]. La scuola purtroppo sembra avere la capacità di togliere significato a qualunque cosa. La metafora può contrastare questo potere paralizzante”, suggerisce Carla Melazzini (2011), sottolineandone la forza dinamica e creativa che risulta un potente antidoto al torpore intellettuale nella scrittura scolastica.

“La vita interiore non è selezionabile in unità didattiche, e tanto meno va confusa con una qualsiasi aggiuntiva materia di studio”, sostiene Demetrio (2010); ciò non significa che non si possa sondarla ed esplorarla delicatamente, garantendo forme di riservatezza, e sollecitando sia l’interpretazione sia la condivisione della scrittura espressiva.

6. *Non temere di inserire gli studenti nel processo vivo del gioco senza fine delle riscritture che Calvino descrive così bene nella sua introduzione alle Fiabe italiane:*

“La novella nun è bella, se sopra nun ci si rappella”, la novella vale per quello che su di essa tesse e ritesse ogni volta chi la racconta, per quel tanto di nuovo che ci s’aggiunge

passando di bocca in bocca. Ho inteso mettermi anch'io come un anello dell'anonima catena senza fine per cui le fiabe si tramandano, anelli che non sono mai puri strumenti, trasmettitori passivi, ma (e qui il proverbio e Benedetto Croce s'incontrano) i suoi veri "autori" (Calvino, 1956, p. XXIII).

La pratica della riscrittura, basata sull'imitazione e sulla manipolazione dei testi letterari, viene utilizzata con successo su testi di vario genere: fiabe, storie, poesie, filastrocche o albi illustrati, che si prestano a attualizzazioni e a parodie. I repertori fiabeschi pullulano di varianti che a volte aggiungono aspetti creativi o miglioramenti estetici al testo. E allora perché non proporre all'alunno di immaginare di essere lui l'anello dell'anonima catena senza fine per cui le fiabe si tramandano?

Nel nostro studio abbiamo rilevato che quasi tutti gli insegnanti-scrittori si servono della riscrittura: Antonella Capetti propone molta poesia ai più piccoli; Sabina Minuto usa gli albi illustrati; Stefano Bordiglioni trasforma la trama di Cappuccetto Rosso; Giusi Marchetta ripropone *Ho sceso un milione di scale dandoti il braccio*, una delle poesie più struggenti di Montale.

Testi interessanti sono nati dalle riscritture di Cecco Angiolieri. A partire da *S'i' fosse foco*, l'insegnante-scrittrice Giusi Marchetta "traduce" il testo per l'esperienza quotidiana: "Non uso il papa e non uso l'imperatore, uso il preside o la preside o il presidente e loro mi scrivono cosa farebbero" (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 105). Molte osservazioni sul ruolo del "ricalco" del modello nell'ambito della didattica della scrittura arrivano, infine, da una comunità di pratiche di insegnanti che utilizzano il *Writing and Reading Workshop* e si rifanno al *mentor text* (Poletti Ritz, 2017).

#### 7. *Chi scrive ha bisogno innanzitutto di interlocutori: il primo lettore è l'insegnante*

Nessuno scrive senza un destinatario, ma un destinatario fittizio come un insegnante annoiato o interessato a correggere e a valutare, più che a condividere desideri e paure, fantasie e bisogni che si nascondono nelle scritture degli allievi, come può motivare a scrivere? La scrittura scolastica per germogliare in forma autentica ha bisogno di destinatari reali: una classe, una scuola o un quartiere. Il giornale scolastico, la corrispondenza interscolastica o la "pubblicazione" di storie servono a dialogare con i testi e coi lettori, piccoli o grandi. Questa idea, cara al Movimento di Cooperazione Educativa e a Tullio De Mauro, dovrebbe informare la didattica della scrittura (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 61). Per scrivere lo studente ha bisogno di immaginare un gruppo di lettori autentici e un insegnante disposto a dialogare, che si diverta a scrivere e che mostri empatia con i suoi testi. Se Freinet tornasse oggi nelle nostre classi non disprezzerebbe le tecnologie che abbiamo a disposizione per condividere.

#### 8. *Non si scrive mai da soli, in realtà. Chi da solo, chi insieme ma nel rispetto dei tempi e dei modi preferiti*

La scrittura collettiva del testo, introdotta in classe dal Movimento di Cooperazione Educativa intorno agli anni sessanta, è "una tecnica alla quale ancora oggi

si oppongono resistenze”, osservava De Mauro (2004), forse perché si contrappone a un’idea di creatività individuale, ispirata e solitaria.

La scrittura collettiva aiuta a scardinare lo stereotipo dello scrittore riconducibile a un’immagine romantica (Sidoti, 2008) fondata sull’isolamento e sulla lontananza dalla quotidianità. Ma non si scrive mai da soli: le nuove idee sull’intelligenza e lo sviluppo delle tecnologie hanno facilitato la condivisione e il consolidarsi della scrittura collaborativa. “Scrivere insieme ad altri è un fatto naturale, oggi: almeno quanto lo è scrivere su una tastiera” (Sidoti, 2004). Come sottolineano esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa:

Scrivere insieme rassicura, libera dalla responsabilità di costruire tutto intero un testo compiuto, permette di dare valore anche al solo piccolo contributo che qualcuno può aver messo in un lavoro collettivo e incoraggia in questo modo l’autore a riprovare confidando in sé stesso (Vretenar, in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 27).

La scrittura collaborativa non esclude momenti di scrittura individuale, si pensi all’uso trasversale del *taccuino* nelle pratiche della comunità di *Writing and Reading Workshop*. Inoltre Loredana Frescura, descrivendo un’attività di invenzione di storie alla primaria, sottolinea come la scrittura collettiva arricchisca la sensibilità estetica e lessicale dei bambini:

Abbiamo usato la scrittura collettiva quando abbiamo composto la struttura della storia. Trovo che ci siano dei momenti in cui vadano lasciati soli: ognuno scrive su quello che vuole, quando vuole e ciò che vuole. Invece la scrittura in gruppo allena i bambini ad avere cura del linguaggio, anche perché si confrontano. È un confronto continuo. Si raffina il linguaggio, si trova il termine opportuno per quella situazione (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 186).

Che si tratti di scrittura su carta o su tastiera, individuale o collettiva, l’esperienza del gesto di scrittura oggi si iscrive in una realtà di inderogabile sviluppo ipertecnologico che porta con sé nuove forme di espressione, offre nuovi rischi e nuove opportunità ma pone sempre davanti alla sfida epocale di ripensare la scrittura come esperienza democratica, come evocato dal noto invito di Rodari: “tutti gli usi della parola a tutti, non perché tutti siano artisti ma perché nessuno sia schiavo”.

## Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2025). *Vademecum Progetto Leggere: Forte!* A cura di INDIRE. [https://leggere-forte.indire.it/pluginfile.php/6894/block\\_lambdacb/content/Vademecum%20LF.pdf](https://leggere-forte.indire.it/pluginfile.php/6894/block_lambdacb/content/Vademecum%20LF.pdf).
- Aragona R. (2002). *Le parole son fatte per giocare*. In R. M. Morani (a cura di). *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*. Roma: FrancoAngeli.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F., Toti G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education* 3-13, 52(7), pp. 946-962.

- Benjamin W. (1935). *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica*. Ed. it. Roma: Donzelli (2019).
- Bigiaretti M.L. (2006). *La scuola anti trantran*. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Bisutti D. (2009). *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino I. (1956). *Fiabe italiane*. Torino: Einaudi.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Capanna I., Mangione G. R. J., Parigi L. (a cura di) (2021). *Spaesi. Un laboratorio di geografia fantastica*. Firenze: INDIRE.
- Coccimiglio C. (2023). Invenzione e riscrittura di forme brevi nella scuola secondaria. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 3, 23-34. <https://doi.org/10.4454/graphos.40>.
- Carroll J. (2011). *Reading Human Nature. Literary Darwinism in Theory and Practice*. Albany: SUNY Press. In M. Cometa (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cometa M. (2017). Prefazione all'edizione italiana in Mitchell W.J.T. (2017). *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cremin T. (2006). Creativity, Uncertainty and Discomfort: Teachers as Writers. *Cambridge Journal of Education*, 3, pp. 415-433.
- Cremin T., Oliver L. (2017). Teachers as Writers: A Systematic Review. *Research Papers, in Education*, 32, 3, p. 269-295.
- De Mauro T. (2004). *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (2020). Scrivere per sé. Nonostante la scuola. *Quaderni di didattica della scrittura*, n.1-2, pp. 41-50.
- Eco U. (1986). Introduzione a Zamponi E. *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley (MA): Bergin & Garvey.
- Friot B. (2021). *Per una letteratura ambigua*. <https://www.topipittori.it/it/topipittori/una-letteratura-ambigua>.
- Garroni E. (1978). *Creatività*. In *Enciclopedia Einaudi*. Torino: Einaudi.
- Golinelli E., Minuto S. (2019). *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*. Milano-Torino: Pearson.
- Gorlani L. (2003). *Adolescenza e poesia. Esplorazione dell'universo giovanile attraverso una raccolta di poesie scritte da adolescenti*. Roma: Edizioni Magi.
- Gottschall J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gottschall J. (2022). *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le società e talvolta le distrugge*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Grainger T. (2005). Teachers as Writers: Learning Together. *English in Education*. 39, 1, pp. 75-87.

- Graves D.H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth (NH): Heinemann Educational.
- Griffero T. (2010). *Atmosferaologia. Estetica degli spazi emozionali*. Roma-Bari: Laterza.
- Husserl E. (2023). *L'origine della geometria*. Roma: Castelvechi.
- L'Innocente B. (2025). *Una primavera inattesa, un racconto di parole che curano*. In web *Topipittori*, gennaio 2025.
- Lavinio C. (2017). *Educazione linguistica e educazione letteraria*, on line [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/scuola/Lavinio.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scuola/Lavinio.html).
- Lavinio C. (2020). *Tra lingua e letteratura: dall'educazione linguistica all'educazione letteraria e viceversa*, in *Costellazioni*, IV, 11.
- Leroi-Gourhan A. (1977). *Il gesto e la parola*. Torino: Einaudi.
- McLuhan M., Capriolo E. (1986). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti.
- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Montani P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza: un percorso nel sensorio digitale*. Roma: Meltemi.
- Morani R.M. (2016). Scrittura autobiografica e metafora. Sviluppare l'introspezione con le immagini letterarie. *Quaderni di didattica della scrittura*, 25.
- Morani R.M., Coccimiglio C., Longo F. (2021). *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*. Roma: Carocci.
- Nesi C. (2017). *Non t'inganni l'apparenza delle scorciatoie. Massime, Aforismi, Epi-grammi, Enigmi*. In web *Biblioteca dell'innovazione*. INDIRE.
- Oates C.J. (2010). *Una brava ragazza*. Milano: Bompiani.
- Platone. *Fedro*, 274 c-276 a. Roma: Bompiani (2000).
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un percorso di scrittura in classe*. Trento: Erickson.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Sidoti B. (2004). *Gioco e scrittura collettiva*. RiLL: <https://www.rill.it/node/64>.
- Sidoti B. (2008). *Giochi con le storie. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*. Molfetta: La Meridiana.
- Sidoti B. (2025). *Giochi per scrivere meglio*. Roma: Carocci.
- Simone R. (1988). *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*. Firenze: La Nuova Italia.
- Uslu A., Uslu N.A. (2021). Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 11 (2), pp. 1-18.
- Walker J., Chaplin S. (1997). *Visual culture. An Introduction*. Manchester: Manchester UP.
- Wolf M. (2018). *Reader Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins.
- Zamponi E. (1986). *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi



# Scrivere di libri: dalle recensioni tradizionali ai video dei *booktoker*

Paola Cortiana\*

*Riassunto:* Il testo propone un'analisi riflessiva, suffragata da uno studio di caso, sulle potenzialità di una pluralità di approcci alla recensione di un libro. Dopo un approfondimento teorico-critico sulla didattica della scrittura e sull'utilizzo di linguaggi plurimi come mezzo di espressione, viene presentato lo studio di caso. Tale studio ha visto il coinvolgimento di un gruppo ristretto di lettori forti, di età tra i 15 e i 18 anni, che hanno prodotto tre tipologie di recensione su un medesimo testo letto da ciascuno: una recensione tradizionale, una recensione in forma di post e una videorecensione. Gli obiettivi dello studio sono stati: mettere a confronto le tre tipologie di composizione per analizzarne analogie, relazioni e possibili impieghi didattici e rilevare l'atteggiamento degli studenti verso la scrittura scolastica e le nuove forme espressive. I dati proposti – raccolti attraverso due differenti strumenti di valutazione – evidenziano, nella loro analisi e interpretazione, le potenzialità emergenti da approcci plurimi al testo, se sostenuti da adeguata formazione dei docenti e degli studenti.

*Parole chiave:* scrittura tradizionale, piattaforme social, linguaggi plurimi, multimodalità, videorecensioni.

*English title:* Writing of books: From traditional reviews to booktokers' videos

*Abstract:* The article proposes a reflective analysis, supported by a case study, on the potential of a plurality of approaches to reviewing a book. After a theoretical-critical analysis on the teaching of writing and on the use of multiple languages as a means of expression, the case study is presented. This study involved a small group of strong readers, aged between 15 and 18, who produced three types of reviews on the same text read by each: a traditional review, a review in the form of a post and a video review. The objectives of the study were to compare the three types of composition to analyze analogies, relationships and possible teaching uses and to detect students' attitudes towards school writing and new expressive forms. The data - collected through two different evaluation tools - highlight, in their analysis and interpretation, the potential emerging from multiple approaches to the text, if scaffolded by adequate training of teachers and students.

*Keywords:* traditional writing, social platforms, multiple languages, multimodality, video reviews.

## 1 Premessa

Nel 2010 Corno scriveva che imparare a scrivere è solo “una faccenda che riguarda temi e consegne”: a quindici anni di distanza, il problema della didattica della scrittura si pone in maniera ancora più cogente. La scuola non deve infatti fare i conti solo con la scarsa motivazione nei confronti della scrittura scolasti-

\* Università di Torino. Email: [paola.cortiana@unito.it](mailto:paola.cortiana@unito.it)

ca degli studenti, che con il progredire del grado scolastico manifestano sempre maggiore resistenza a forme di composizione tradizionale che risultano lontane dal loro quotidiano esprimersi (Cortiana, 2020), ma deve considerare e trovare la via per valorizzare la pluralità dei linguaggi e l'accessibilità ai *social*, che hanno trasformato in maniera radicale le forme di comunicazione scritta.

Gli studenti, infatti, avvertono la composizione tradizionale come lontana dal loro esprimersi quotidiano, fatto di multimodalità e pluralità di linguaggi; oggi la didattica della scrittura deve misurarsi con la sempre maggiore diffusione di forme di espressione che trovano nel contesto dei *social* il luogo privilegiato per esprimersi. Tali forme di scrittura contemplan *emoji*, utilizzo di codici diversi e sono segno di un profondo cambiamento della comunicazione che ha subito un'accelerazione negli ultimi cinque anni. La scuola si trova di fronte, quindi, a una difficile sfida: come coniugare elementi essenziali come coerenza e coesione con forme di scrittura brevi e spesso ellittiche, e frutto di sintesi di codici comunicativi diversi? Come dare senso a una fase fondamentale della composizione come quella della pianificazione delle idee, se gli studenti hanno a disposizione *chat board* che forniscono tutti (o quasi) gli spunti necessari?

Il presente contributo intende innanzitutto analizzare tre forme di scrittura molto diverse tra loro: quella destinata alla scuola, quella che trova spazio in piattaforme come Instagram in forma di *post* e quella che ha come contesto un *social* come TikTok, in cui brevi video sono accompagnati da scritte che scorrono in sovrapposizione.

## 2 Contesto teorico

### *La didattica della scrittura tradizionale*

La didattica della scrittura tradizionale fa riferimento oggi a un'integrazione tra l'approccio cognitivista e socio-costruttivista (Cortiana, Scardino e Zorzi, 2022). L'approccio cognitivista ha evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la sua processualità (Boscolo, 2002). Il primo aspetto fa riferimento alla scrittura come un processo di risoluzione di problemi (*problem solving*) che richiede l'uso di conoscenze e strategie: l'alunno ha bisogno per scrivere non solo di abilità linguistiche, ma di strumenti finemente concettuali. L'approccio cognitivista, in particolare, pone l'accento sulla riflessione che precede, accompagna e segue la produzione di un testo scritto. Tali processi cognitivi corrispondono a momenti dello scrivere, da cui possono emergere difficoltà diverse da parte degli studenti: la ricerca delle idee, la produzione del testo e la sua revisione. A partire dalla fine degli anni Settanta negli Stati Uniti si sono susseguite numerose ricerche che hanno portato all'elaborazione di modelli dei processi di scrittura. Il modello che ha avuto notevole impatto anche in Italia e in altri paesi europei è quello di Hayes e Flower (1980), poi rivisto dallo stesso Hayes nel 1996: con tale modello viene concettualizzato lo scrivere in termini di

planificazione, trascrizione e revisione (Cortiana, 2020).

Il modello di Hayes e Flower rappresenta un punto di riferimento per la didattica della scrittura in ottica di processualità: la prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo ha infatti spostato l'enfasi dell'analisi della qualità del testo come prodotto a quella dell'efficacia delle attività cognitive a esso connesse. Il testo rappresenta, cioè, il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso fasi, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte nella fase di revisione, che non è un'azione puramente estetica, ma un'operazione ricorsiva di riorganizzazione profonda (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001).

Tale visione è stata integrata con l'approccio socio-costruttivista, che enfatizza un altro aspetto dello scrivere, quello sociale, sia in senso comunicativo sia come co-costruzione del significato e partecipazione a una comunità di discorso attraverso i generi (Prior, 2006). Tale approccio pone l'accento sugli aspetti comunicativi dello scrivere, valorizzando lo stretto legame tra attività di lettura e scrittura come condivisione di significati elaborati da una cultura. La scrittura è una pratica socio-culturalmente situata: in questo senso l'approccio socioculturale non è più solo prettamente psicologico, ma raccoglie anche i contributi della ricerca linguistica (Bakhtin, 1981) e interculturale sui processi cognitivi, mettendo in evidenza da un lato il ruolo della cultura sullo sviluppo e sul funzionamento cognitivo – il riferimento principale è a Vygotskij –, dall'altro il significato di scelte lessicali, modalità di argomentazione e riferimenti intertestuali nel prodotto dello scrivere. Il concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1990) arricchisce la prospettiva socio-costruttivista, aggiungendo il contesto sociale come fattore fondamentale del processo di apprendimento: è così che si sposta l'attenzione dallo scrivere come "processo" allo scrivere come "pratica" e come attività in un contesto (Boscolo, 2002). La scrittura viene considerata un'attività "situata" collegata con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi. Lo studente costruisce significato quando la composizione è finalizzata all'espressione e comunicazione di pensieri e sentimenti relativi alle attività in classe e alle esperienze personali, ovvero quando la scrittura è attività sociale: le relazioni tra lettura e scrittura vengono considerate in termini di partecipazione a una comunità di discorso (Fish, 1980; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1998), e non in termini di abilità.

Tra i due approcci viene operata una sintesi sostenendo che scrivere voglia dire mettere ordine alle idee, scegliere ciò che si ha da dire e revisionare: consapevolezza, queste, che si acquisiscono in classe, nelle occasioni in cui la scrittura si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni, e legata a compiti autentici (Boscolo e Mason, 2003).

I docenti hanno acquisito una buona consapevolezza degli approcci, anche grazie alla diffusione del metodo degli "Italian Writing Teachers" ([www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it)) che, sulla scorta del modello ideato dal *Teachers College* della *Columbia University* e introdotto in Italia da Jenny Poletti Riz (Poletti Riz, 2017), seguono una metodologia laboratoriale di scrittura in scuole di diverso or-

dine e grado, in cui scrittura e lettura sono indissolubilmente legate e che prevede l'utilizzo di facilitazioni procedurali come il modellamento del compito. Portato avanti da alcuni anni da insegnanti di lettere entusiasti e preparati, l'approccio prevede che gli alunni scrivano in classe per sessioni di lavoro settimanali, precedute da una lezione breve su una parte del processo di scrittura e/o una strategia da fare propria. I prodotti dagli alunni vengono condivisi e discussi, così come i materiali vengono condivisi e arricchiti attraverso la rete, dando vita a una vera e propria comunità di lettori e scrittori.

L'importanza della composizione tradizionale, incentrata sulla scrittura a mano e non digitale, è corroborata anche da evidenze scientifiche: la mancata esercitazione scrittoria tende infatti a compromettere lo "sviluppo della capacità di esprimere per iscritto, in modo corretto e ben articolato, pensieri originali e a complessità crescente" (Angelini, 2022, p. 100) e può far perdere un'occasione preziosa per sviluppare "la *creatività esplicita* della scrittura a mano e la sua *implicita forza creativa*" (Travaglini, 2022, p. 18). L'accelerazione imposta dalle tecnologie rischia di comprimere l'esperienza del tempo e, con essa, la capacità umana di elaborare e riflettere in profondità (Fadini, 2019, pp. 136-143). La scrittura manuale tradizionale inoltre richiede di elaborare con maggiore lentezza il flusso dei pensieri, permettendo una riflessione profonda (Fadini, 2019, pp. 136-143): profondità che invece viene velocizzata e deformata dalla scrittura nei *social*, anche a causa dell'interazione immediata con altri utenti (Balleri, 2024).

### 3 Dalla didattica della scrittura all'espressione attraverso linguaggi plurimi<sup>1</sup>

Nonostante la letteratura e la sempre più diffusa consapevolezza dei docenti in merito alla didattica della scrittura, la scuola fa i conti con un cambiamento epocale di carattere culturale e comunicativo: l'iper-esposizione a codici comunicativi non verbali, la centralità del digitale, la diffusione massiccia di piattaforme per la condivisione dei contenuti (Anderson M., Jiang, 2018). La scrittura è da anni ormai diventata luogo privilegiato in cui i confini tra il pubblico e il privato si confondono, intrecciando narrazioni personali e pubbliche (Lughi e Russo Suppini, 2015).

I ragazzi e gli adolescenti nella loro quotidiana comunicazione assemblano, osservano, commentano (Forni, 2020), mettono al centro l'immagine in quella che viene definita "società dell'homo videns" (Cambi, 2019, p. 126), si nutrono di composizioni che sono caratterizzate da linguaggi plurimi: cercano e producono storie polifoniche e polimorfiche e pluralità di espressione; non sono legati più solo al codice verbale, ma hanno bisogno di vedere e condividere.

<sup>1</sup> Questo paragrafo è frutto della rielaborazione del paragrafo "Dall'educazione linguistica all'educazione ai linguaggi", in P. Cortiana e A. Ostini (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 4, 49-63. <https://doi.org/10.4454/graphos.65>.



Scrivere in questo contesto non significa più quindi solamente esprimersi esclusivamente attraverso le parole, ma implica l'ampliamento del concetto di testo, che diviene multimodale: le persone per comunicare possono scegliere diverse modalità, che convergono tutte in un concetto ampio e dinamico di composizione, in cui attività di scrittura verbale, verbo-visiva, visuale e audiovisiva sono posti sullo stesso piano (Eugeni, 2014). Si parla oggi di "produzione multimodale": non solo parole scritte, ma molteplici forme possono essere testo, e i testi possono essere multimodali (Thomas, 2011; Cope e Kalantzis, 2009).

L'educazione linguistica a scuola fatica a recepire gli stimoli e le opportunità dell'esposizione mediatica (Benvenuto, 2022), evitando invece di misurarsi con forme di espressione plurima. Il concetto di educazione linguistica è un concetto ampio: essa, infatti, dovrebbe portare negli alunni allo sviluppo della "competenza comunicativa". Come competenza comunicativa si intende un complesso di sotto-competenze sia linguistiche (competenza lessicale e grammaticale, abilità di comprensione e produzione ecc.) sia non linguistiche (comprensione e uso dei linguaggi non verbali, abilità socio-pragmatiche e interculturali), che se padroneggiate e coordinate armonicamente consentono di comunicare per agire socialmente in modo efficace (Balboni, 2013). Tra gli obiettivi dell'educazione linguistica vi sono quelli di: culturizzazione; socializzazione; autorealizzazione (Daloiso, 2016).

In quest'ottica, un'educazione linguistica che ruoti attorno solo al codice verbale appare riduttiva: è necessario piuttosto ampliare il concetto in quello di educazione ai linguaggi, valorizzando i codici non verbali nella conoscenza, nell'espressione e nella comunicazione umana, permettendo così di adeguare i percorsi educativi alle esigenze della comunicazione multimodale odierna. Educare ai linguaggi significa promuovere competenze diversificate, valorizzando le varietà di forme e d'uso dei diversi codici, con lo scopo di far esprimere liberamente esplorando le possibilità date dai diversi codici. Questo vale anche per la scrittura: accanto a forme di scrittura tradizionale, è opportuno promuovere l'acquisizione di strumenti per esprimersi attraverso testi multimodali: differenti modalità, come parole, audio, immagini, *link*, video, possono essere portatori di significato (Bezemer e Kress, 2008): quando gli scrittori integrano effettivamente le differenti modalità, creano un insieme multimodale che esprime un significato unitario (Jewitt, 2005). In quest'ottica, anche la scrittura nei *social* può divenire funzionale alla didattica della composizione, divenendo strumento di *scaffolding* e motivazione, come evidenziato da anni dalla letteratura internazionale (Galvin e Greenhow, 2019).

Ma come coniugare le esigenze di una composizione scritta tradizionale con le esigenze di espressione plurima odierna? Come insegnare a comporre un testo coerente e coeso, permettendone la convivenza con l'utilizzo di simboli e di altre componenti riconducibili a codici comunicativi plurimi? Come far convivere, infine, l'esigenza della riflessione profonda alla base della composizione scritta con la velocità richiesta dell'*instant messaging* e dalla condivisione con altri?

Il presente contributo cerca di riflettere su analogie e differenze tra forme di scrittura, che permettano di contribuire ad avviare una riflessione su percorsi didattici.

#### 4 La ricerca

La ricerca qui presentata consiste in uno studio di caso che prende avvio in un contesto privilegiato: quello dei gruppi di lettura e si concentra su una particolare tipologia di testo, il testo interpretativo-valutativo o recensione.

Stante lo stretto legame esistente tra lettura e scrittura (Boscolo, 2002), nel presente studio ci si è soffermati su questa tipologia testuale perché rappresenta un genere assegnato come compito scolastico, che prevede tre parti: una parte informativa/descrittiva (in cui vengono fornite informazioni sull'opera), una parte interpretativa e una valutativa. Questa struttura rende la recensione tradizionale un testo non troppo lungo, che permette un'ampia libertà espressiva, facilitando in questo modo la motivazione degli studenti.

Accanto al testo interpretativo-valutativo tradizionale, sono state considerate altre due forme di recensione: quella scritta in forma di *post* da condividere nei *social* e la videorecensione, spesso postata nella piattaforma TikTok. La recensione, infatti, costituisce una forma di scrittura che si presta perfettamente all'utilizzo e alla condivisione nel contesto del *web*: i giovani "lettori forti" amano condividere nelle piattaforme *social* le loro impressioni sulle pagine lette attraverso *post* brevi, che presentano caratteristiche ben diverse dai testi abitualmente realizzati per la scuola. Interessanti risultano, poi (terza tipologia di testo considerata), i video creati per la piattaforma TikTok: tale piattaforma ha visto negli ultimi anni crescere esponenzialmente il fenomeno dei *booktoker*, lettori forti che propongono con assiduità e frequenza molto alta video di commento sui libri che hanno letto. I *booktoker* sono divenuti dei punti di riferimento seguiti, in alcuni casi, da milioni di *followers*: testi che accompagnano i video (e che talvolta scorrono in sovrapposizione) propongono commenti molto seguiti, che condizionano anche la diffusione e il mercato degli acquisti.

Sia nel caso dei *post* che dei video caricati nella piattaforma TikTok siamo di fronte a testi di natura frammentaria, multimodale, accompagnati da simboli, che servono da catalizzatori per attirare attenzione e creare senso di appartenenza alla comunità: condividere una lettura e scrivere nei *social* infatti diviene, come spiegato nel paragrafo precedente, un modo per far parte di un gruppo, per creare comunità e sentirsi parte di un fenomeno socialmente riconosciuto.

Gli obiettivi del presente studio sono quindi:

1. mettere a confronto tre tipologie di composizione (la recensione tradizionale, la recensione in forma di *post*, la videorecensione) per analizzarne analogie, relazioni e possibili impieghi didattici;
2. rilevare le opinioni dei partecipanti verso la scrittura scolastica e le nuove forme espressive.

## 5 Lo studio di caso

Il testo propone un'analisi riflessiva sulle potenzialità di una pluralità di approcci alla recensione, attraverso uno studio di caso. Per raggiungere gli obiettivi prefissati, è stato svolto uno studio di caso che ha visto il coinvolgimento di 10 partecipanti [8 F, 2 M]. I partecipanti appartengono a un gruppo di lettura che si incontra, da un anno e mezzo a questa parte, una volta al mese presso una biblioteca pubblica della provincia di Padova. Il gruppo è formato da studenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni, frequentanti istituti diversi; i partecipanti sono accomunati dalla passione per la lettura e hanno buone abilità di letto-scrittura, nonché ottime competenze di analisi, argomentazione ed espressione orale. Tutti i partecipanti hanno preso parte volontariamente alla ricerca, svolgendo i tre tipi di recensione su un testo liberamente scelto dal soggetto (recensione tradizionale, *post*, videorecensione).

### *La metodologia e gli strumenti*

Il lavoro presenta una cornice metodologica di natura qualitativa, che si sviluppa attraverso metodi misti che hanno previsto sia analisi di testi attraverso griglie e indicatori, sia analisi di contenuto di tre domande aperte proposte ai partecipanti coinvolti.

Per analizzare i prodotti sono stati individuati degli indicatori per le tre tipologie di composizione (recensione tradizionale, recensione in forma di *post*, videorecensione). I punteggi sono stati attribuiti da tre giudici indipendenti, esperti nella valutazione delle abilità linguistiche scritte e con conoscenze di grammatica visiva: la ricercatrice, un collaboratore di ricerca e un insegnante di scuola secondaria di secondo grado, non coinvolto nei percorsi didattici proposti ai partecipanti. L'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici, data dal rapporto tra il numero di accordi effettivi e il numero di accordi possibili (Cohen, Manion e Morrison, 2011). In caso di disaccordo nell'attribuzione dei punteggi, i giudici si sono confrontati e hanno discusso, in modo da raggiungere un compromesso e assegnare un punteggio condiviso.

Per operare un confronto tra modalità espressive nuove e forme di scrittura tradizionali, i tre tipi di testo sono stati valutati secondo indicatori ripresi e adattati da Del Longo e Cisotto (2014) e da Karchmer-Klein e Shinas (2012), che hanno individuato uno schema per valutare la rilevanza delle risorse semiotiche utilizzate per le composizioni multimodali. L'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici.

### *La valutazione delle tre tipologie di recensioni*

L'elenco degli indicatori considerati è dunque il seguente (vengono riportate anche le relative percentuali di accordo tra i giudici):

- Organizzazione complessiva: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 86%).
- Coerenza: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 92%).
- Coesione: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 88%).
- Informatività: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 92%).
- Intertestualità: numero riferimenti a fonti testuali (accordo tra giudici: 98%).
- Modi utilizzati: (espresso in termini di numero di modi utilizzati: tipologia testi, immagini, audio, video, *link* e numero (accordo tra giudici: 100%).
- Rilevanza della risorsa semiotica utilizzata: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 92%).

### *La valutazione del questionario*

Al termine dello studio i soggetti sono stati invitati a rispondere per iscritto a tre domande a risposta aperta sull'esperienza fatta. Il questionario, visto il numero molto limitato delle risposte, è stato sottoposto ad analisi del contenuto di tipo tradizionale "carta e matita".

## 6 Risultati e discussione

### *Analisi delle recensioni tradizionali*

Le analisi delle recensioni tradizionali vengono sintetizzate nella tabella sottostante (tab. 1):

INDICATORI	Punteggio assegnato: 1	Punteggio assegnato: 2	Punteggio assegnato: 3	Punteggio assegnato: 4	Punteggio assegnato: 5
<b>Organizzazione</b>		50%	30%		20%
<b>Coerenza</b>		70%	10%		20%
<b>Coesione</b>		60%	20%		20%
<b>Informatività</b>	10%	40%	30%		20%
<b>Modi utilizzati (espresso in termini di numero di modi utilizzati)</b>	nd	nd	nd	nd	nd
<b>Rilevanza risorse semiotiche</b>	nd	nd	nd	nd	nd

Tabella 1: *Analisi delle recensioni tradizionali in base agli indicatori.*

Le recensioni tradizionali evidenziano nel 50% dei casi una bassa (punteggio accordato dai giudici: 2) organizzazione del testo: manca una struttura che segua un ordine chiaro, logico e consequenziale. Carente anche il rispetto della tripartizione tipica del testo interpretativo-valutativo (parte informativa, interpretativa, valutativa). Nel 30% i giudici hanno accordato un punteggio intermedio (3): il testo prodotto rispetta, infatti, la tripartizione richiesta dal genere, ma non è organizzato secondo criteri chiari e logici. Solo il 20% delle recensioni evidenzia una buona organizzazione del testo (punteggio assegnato: 5).

I testi, mostrandosi carenti nell'organizzazione, evidenziano anche una bassa coerenza: le recensioni "tradizionali" mostrano nel 70% dei casi, infatti, un basso livello di coerenza (punteggio accordato dai giudici: 2). I soggetti, difatti, sostengono delle affermazioni che poi tendono a contraddire nei paragrafi successivi; solo due recensioni mostrano una buona coerenza: si tratta delle recensioni scritte dalle alunne più grandi, che hanno prodotto dei buoni testi, oltre che in termini di organizzazione, anche di coerenza (punteggio assegnato dai giudici: 5).

Per quanto riguarda la coesione, la maggior parte dei testi (60%) evidenzia delle criticità: le recensioni vengono valutate dai giudici con un livello basso (punteggio accordato: 2), in quanto i periodi mancano di nessi coesivi, i concetti vengono ripetuti e vi è un limitato uso di connettivi (congiunzioni, pronomi ecc.). I restanti testi mostrano un livello sufficiente di coesione (punteggio accordato: 3).

Per quanto riguarda l'informatività dei testi, i punteggi sono più variegati: il 30% riporta una buona informatività (punteggio assegnato: 4), con alunni che specificano informazioni, oltre che sulla storia, anche sull'autore e sull'edizione, fornendo anche una valutazione circostanziata e motivata. Nel caso di una recensione, l'autore specifica anche il contesto in cui ha affrontato la lettura del libro, specificando di provare soddisfazione per una lettura che, suggerita dalla scuola, si è poi rivelata interessante. Il 40% dei testi invece ha una media informatività (punteggio assegnato: 3): mancano in particolare informazioni sull'autore, l'anno di pubblicazione e la casa editrice. Il 30% dei testi, infine, riporta una bassa informatività (punteggio assegnato: 2). Da evidenziare che queste recensioni, che risultano molto brevi, riportano anche una valutazione negativa del libro letto, suggerendo una correlazione tra interesse, motivazione e risultato ottenuto che potrebbe essere un aspetto da approfondire nel prosieguo della ricerca.

Per quanto riguarda gli indicatori "Modi utilizzati", tutte le recensioni presentano solo testo; non è stata quindi valutata la rilevanza delle risorse semiotiche utilizzate (sesto indicatore).

Su questi due ultimi aspetti viene immediata una considerazione: gli studenti avrebbero potuto inserire una citazione, l'immagine della copertina del libro, fare riferimento ad altri testi: sembra però che la scrittura scolastica venga ridotta all'essenziale, alla mera esecuzione di un compito.

*L'analisi dei post*

I *post* ricalcano la scrittura dei testi tradizionali: pur nelle differenze (brevità, organizzazione più bassa, assenza o quasi di coesione), pochi alunni arricchiscono il testo riservando spazio alla parte interpretativa e valutativa.

Per sinteticità, si riportano in una tabella le percentuali e i dati relativi agli indicatori in base ai punteggi assegnati dai giudici (tab. 2):

INDICATORI	Punteggio assegnato: 1	Punteggio assegnato: 2	Punteggio assegnato: 3	Punteggio assegnato: 4	Punteggio assegnato: 5
<b>Organizzazione</b>		60%	20%	20%	
<b>Coerenza</b>			50%	20%	30%
<b>Coesione</b>	30%	50%		20%	
<b>Informatività</b>	10%	40%	50%		
<b>Modi utilizzati (espresso in termini di numero di modi utilizzati)</b>		90% (2 modi utilizzati)	10% (3 modi utilizzati)		
<b>Rilevanza risorse semiotiche</b>		70%	20%	10%	

Tabella 2: *Analisi delle recensioni in forma di post.*

I dati evidenziano come i *post*, testi brevi per eccellenza, mancano spesso di organizzazione, in quanto riportano pensieri spontanei e non pianificati dall'autore. La coerenza invece è sufficiente nella maggior parte dei casi (50%), in quanto gli alunni cercano comunque di trasmettere chiaramente la loro idea. Molto bassa invece la coesione, in quanto i testi scritti per essere condivisi nei *social* riportano impressioni spesso scollegate tra loro.

Da evidenziare come, rispetto alla recensione tradizionale, scenda l'informatività: nei *post* solo metà degli alunni riceve un punteggio di sufficienza rispetto a questo indicatore. Anche in questo caso i dati sono spiegabili sulla base delle caratteristiche del testo, che ha come obiettivi principali quelli di emozionare, impressionare (per ottenere *like*), ma non necessariamente quello di informare.

Stupisce però che la parte interpretativa-valutativa sia piuttosto scarna: lo spazio eletto all'espressione del sé è infatti poco ampio e arricchito rispetto alla recensione tradizionale. Quello che dovrebbe essere, quindi, lo spazio per creare comunità e consenso viene, nel caso del *post* scritto in un contesto scolastico, sacrificato, forse in virtù del timore del giudizio del ricercatore-insegnante, che è percepito come inibente, molto di più di quello degli amici virtuali a cui ci si rivolge nelle piattaforme *social* abitualmente.

Per quanto riguarda i modi utilizzati, il 90% degli studenti correda il *post*

dell'immagine della copertina: la scelta indica l'apertura all'utilizzo della multi-modalità e in particolare al codice semiotico visivo; l'utilizzo è, però, piuttosto limitato e un po' scontato; da segnalare anche che il 40% dei *post* è accompagnato da *emoticon*, che anche in questo caso però non aggiungono particolare efficacia alla comunicazione.

Considerato che i giovani sono abituati a manipolare e ad assemblare contenuti di modalità diversa, soprattutto visiva, ci si sarebbe potuto aspettare l'inserimento di altre immagini: anche in questo caso, però, il riferimento ad altre fonti è praticamente assente. Solo uno studente accompagna il *post* con il *link* a una canzone che il libro ha fatto risuonare in lui.

Per quanto riguarda la rilevanza delle risorse semiotiche utilizzate, i punteggi assegnati dai giudici sono bassi: la rilevanza è infatti bassa (punteggio assegnato dai giudici: 1) nel 90% dei casi (è poco rilevante l'inserimento della copertina all'interno del *post*) e discreta (punteggio assegnato dai giudici: 2) nel caso della recensione che prevede il riferimento a un audio.

### L'analisi delle videorecensioni

Interessanti novità emergono dall'analisi delle videorecensioni. I punteggi assegnati dai giudici vengono riportati nella tabella sottostante (tab. 3):

INDICATORI	Punteggio assegnato: 1	Punteggio assegnato: 2	Punteggio assegnato: 3	Punteggio assegnato: 4	Punteggio assegnato: 5
<b>Organizzazione</b>			10%	60%	30%
<b>Coerenza</b>			30%	50%	20%
<b>Coesione</b>		30%	50%	20%	
<b>Informatività</b>			30%	50%	20%
<b>Modi utilizzati (espresso in termini di numero di modi utilizzati)</b>		100% (2 modi utilizzati)			
<b>Rilevanza risorse semiotiche</b>					100%

Tabella 3: *Analisi delle videorecensioni.*

In questo caso, il testo che accompagna il video (durata media: 2 minuti e 40 secondi) presenta caratteristiche interessanti che lo distinguono dai testi precedenti. Le videorecensioni (nel 30% dei casi il testo appare in sovrapposizione sullo schermo) sono infatti caratterizzate nel 30% dei casi da organizzazione molto buona (punteggio assegnato dai giudici: 5) e buona (60% dei casi punteggio assegnato: 4); da coerenza del discorso buona nel 50% dei casi (punteggio assegnato

dai giudici: 4) o discreta nel 30% dei testi (punteggio assegnato dai giudici: 3).

Anche la coesione e l'informatività migliorano: il 70% dei testi riporta punteggi superiori a 3 per entrambi gli indicatori.

Tali dati suggeriscono che il video possa rappresentare una sorta di facilitazione procedurale: i soggetti utilizzano una modalità a loro nota come ancoraggio per produrre un testo organizzato, coerente e coeso. Nel video i partecipanti non utilizzano degli appunti: sembrano piuttosto essersi preparati adeguatamente all'esposizione. Questo aspetto suggerisce che la combinazione dei due codici semiotici (i modi utilizzati sono due nel 100% dei casi) ha ricadute positive sulla motivazione dei ragazzi, che producono testi verbali migliori.

La rilevanza della risorsa semiotica video quindi, secondo lo schema per la rilevanza delle risorse (da Karchmer-Klein e Shinas, 2012), è quindi in questo tipo di recensione ottima: il video è, infatti, pertinente, creativo, coerente con il contenuto verbale che lo accompagna; rappresenta, quindi, un aspetto rilevante e fondamentale della composizione finale prodotta.

#### *L'atteggiamento degli studenti: le risposte alle domande aperte*

La lontananza tra le diverse forme compositive viene confermata dalle risposte alle tre domande aperte proposte alla fine dell'esperienza.

Alla prima domanda "Che cosa preferisci esprimere nelle recensioni", il 60% dei soggetti risponde in maniera "scolastica", affermando di prediligere informazioni sul testo letto, riducendo al minimo le parti interpretative-valutative. Solo il 20% degli studenti afferma di "dire ciò che pensano del libro letto". Due studenti affermano di essersi annoiati a scrivere la recensione.

Alla seconda domanda "Ti senti più libero di esprimere le tue opinioni all'interno delle recensioni preparate in forma di *post*", l'80% degli studenti risponde in modo negativo, affermando che non posterebbe volentieri un commento su un libro all'interno dei *social*: si è trattato solo di un compito scolastico. Solo il 20% dei rispondenti (corrispondente ai "lettori forti") sostiene che è motivante condividere le proprie opinioni sui libri nei *social*.

Per quanto riguarda l'ultima domanda "Che cosa ti piace delle videorecensioni?", gli studenti rispondono innanzitutto che amano seguire alcuni commenti fatti da altri nella piattaforma TikTok, anche riguardanti libri: sostengono che tali video sono anche divertenti ed è bello leggere i commenti che scaturiscono dalla condivisione di tali videorecensioni. Il 50% dei rispondenti sostiene anche di conoscere *booktoker*, trovando in loro dei modelli da seguire: questi studenti affermano che i libri che preferiscono leggere non sono quelli suggeriti dagli insegnanti, bensì dai *booktoker* seguiti.

Il 40% dei rispondenti afferma, poi, che produrre una videorecensione è "più divertente e stimolante": tale testo non viene recepito come "scolastico", bensì come un gioco da condividere con gli amici. La scrittura serve come "appoggio": si tratta di una struttura provvisoria che funge da "ancoraggio", a cui gli studenti

attingono per poi esprimersi liberamente oralmente.

Tali risposte suggeriscono una riflessione sull'importanza in termini motivazionali della componente dell'espressione del sé nei testi (Cortiana, 2020): il coniugare i due codici semiotici diversi sembra facilitare questo fondamentale aspetto, predittivo di buoni risultati nella produzione.

## 7 Conclusioni e implicazioni pedagogiche

Visto il numero molto limitato di testi presi in esame, è innanzitutto necessario evidenziare la cautela epistemologica da adottare nelle analisi riflessive condotte e la limitata possibilità di generalizzare le stesse. Le analisi permettono, tuttavia, di tracciare delle considerazioni pedagogiche, che potranno essere approfondite attraverso ricerche successive: si ipotizza in particolare di coinvolgere un numero più ampio di soggetti e di svolgere la ricerca in classe durante l'orario curricolare, coinvolgendo così sia lettori forti che lettori più deboli.

Fatte queste doverose premesse, preme evidenziare, in riferimento alla scrittura delle recensioni tradizionali, come i partecipanti non abbiano chiara la struttura di un testo interpretativo: in un prosieguo della ricerca si potrebbe ipotizzare una ricerca-azione che preveda anche una parte formativa sulle caratteristiche essenziali delle recensioni, che comprenda l'analisi dei testi svolti da giornalisti di diverse riviste cartacee e digitali, nonché *blog* dedicati. Potranno essere utilizzate, a mo' di esempio, anche recensioni prodotte dagli studenti stessi e pubblicate all'interno della pagina dedicata alla cultura di alcune testate locali<sup>2</sup>. Quest'ultimo esempio costituisce una buona prassi replicabile che trasforma il compito "scolastico" in compito autentico, permettendo un significativo miglioramento della motivazione degli studenti.

Per quanto riguarda le recensioni scritte in forma di *post*, emergono due considerazioni: il problema della motivazione che accompagna un compito percepito come "scolastico" e in secondo luogo la difficoltà dei giovani a comunicare anche quando la possibilità di esprimersi liberamente pure attraverso pluralità di linguaggi. Pur essendo abituati a manipolare una scrittura elastica e forme espressive multimodali nel loro tempo libero, infatti, posti di fronte alla possibilità di esprimersi in forme libere in contesto extra-scolastico, rimangono legati alla scrittura tradizionale e cercano di ricondurre anche il *post* alle caratteristiche del prodotto tradizionale (Cortiana, 2017). Per sviluppare competenze, quindi, su questa tipologia di recensione, crediamo che sarebbe fondamentale approfondire la comunicazione attraverso i *social*, evidenziando l'effetto che questi ultimi possono avere sulla motivazione e sull'efficacia comunicativa dei *post* prodotti (Lam, Hew e Chiu, 2018; Manca e Grion, 2017). I giovani, infatti, spesso nei *social* non sanno

<sup>2</sup> Si veda, in tal senso, l'esperienza del gruppo di Coordinamento dei docenti di lettere del Comune di Vicenza che ha stretto una collaborazione in tal senso con *Il Giornale di Vicenza*.

spesso esprimersi con padronanza e incisività attraverso il codice verbale e non sono in grado di valorizzare le loro idee attraverso codici semiotici altri, perché non conoscono le basi della grammatica visiva (Kress e Van Leueuwen, 1996) che permetterebbe loro di utilizzare innanzitutto in modo più consapevole il codice semiotico visivo. Nell'ipotesi di una ricerca che preveda un percorso formativo, tale formazione potrebbe essere tenuta da un docente esterno, esperto di comunicazione nei *social media*, dotato di una competenza che non può essere scontata nei docenti di lettere curricolari.

Una riflessione a parte meritano le videorecensioni: queste ultime sono forme di espressione che dovrebbero essere valorizzate e che potrebbero costituire un ponte con il codice semiotico verbale tradizionale. La motivazione verso tale forma di espressione è riconducibile sicuramente a una tendenza del momento: si può però anche ipotizzare che la videorecensione sia quella recepita come meno scolastica. I partecipanti, infatti, nel corso del loro percorso di studio hanno maturato uno spirito di adattamento, che li porta a riconoscere certe scelte come idonee o meno al “linguaggio” scolastico; ritengono non tanto importante esprimere ciò che hanno dentro, quanto di riuscire a intercettare le presunte intenzioni e desideri di chi li valuterà. Posti di fronte a uno strumento nuovo, “non istituzionalizzato”, riescono invece finalmente a esprimersi più liberamente, senza l'apprensione per la valutazione. Anche in questo caso però, in un prosieguo della ricerca o in un eventuale percorso didattico avviato a scuola, si rende necessaria la presenza di un esperto in materia che affianchi il docente.

In conclusione, si sottolinea come la realizzazione di *post* e video accanto a quella di testi tradizionali dovrebbe divenire più diffusa e regolare nella quotidianità scolastica, grazie al coinvolgimento di esperti accanto al docente curricolare: perché questo sia possibile, la scuola dovrebbe fornire agli insegnanti la possibilità di conoscere e approfondire tali strumenti. Strumenti che richiedono un ripensamento anche in termini valutativi, perché, come osserva Benson (2013, p. 171),

Se scritture non convenzionali degli studenti stanno per modificare con successo lo status quo della composizione, allora deve essere consentito anche di sconvolgere tanto la *pedagogia della composizione*, quanto il nostro sistema di valutazione.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson M., Jiang J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Washington, D.C.: Pew Research Center. Retrieved August 30, 2025 from <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-socialmedia-technology-2018/>.
- Angelini C. (2022). La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 1, 99–118. <https://doi.org/10.4454/graphos.12>.
- Bakhtin A.A. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

- Balboni P. (2013). *Fare Educazione Linguistica*. Torino: UTET.
- Balleri L. (2024). Autobiografia tra scrittura manuale, digitale e Intelligenza Artificiale. Un viaggio nella costruzione del sé. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.105>.
- Benson R. (2013). We have always already been multimodal. *College English*, 77, 2, pp. 171-185.
- Benvenuto G. (2022). Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola. *Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia E Didattica Della Scrittura*, 4, 49-63. <https://doi.org/10.4454/graphos.65>.
- Bezemer J., Kress G. (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 2, pp. 166-19.
- Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Boscolo P., Mason L. (2003). Topic knowledge; text coherence, and interest: how they interact in learning from instructional texts. *Journal of Experimental Education*, 71, pp. 126-148.
- Cambi F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla formazione*, vol. 22, n. 1, pp. 125-135.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011). *Research methods in education*. VIIth Edition. London: Routledge.
- Cope B., Kalantzis M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Corno D. (2010). *Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per imparare a scrivere*. In E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes Edizioni.
- Cortiana P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology - IJET*, 3/2017, pp. 68-77.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
- Cortiana P., Ostini A. (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 4, 49-63. <https://doi.org/10.4454/graphos.65>.
- Cortiana P., Scardino S., Zorzi E. (2022). Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo: una proposta didattica in ottica collaborativa. *Formazione & Insegnamento*, n.1/1, pp. 469-486.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- Daloiso M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.
- Del Longo S., Cisotto L. (2014). Writing to Argue: Writing as a tool for Oral and written Argumentation. In P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick e C. Gelati (a cura di). *Writing as a Learning Activity* (pp. 14-43). Boston: Brill.
- Eugeni R. (2014). Scrivere e apprendere nella condizione postmediale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, pp. 55-67.

- Fadini U. (2019). *Velocità e attesa: Temporalità ed esperienza del limite*. Verona: Ombre Corte.
- Fish S. (1980). *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: London: Harvard University Press.
- Forni D. (2020). Young adults and TV series. Netflix and the new forms of serial narratives for young viewers. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. 10(1), pp. 296-312.
- Galvin S., Greenhow C. (2019). Writing on Social Media: a Review of Research in the High School Classroom. *TechTrends*, 64.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes (pp. 3-30). In L. Gregg e E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. London: Routledge.
- Hayes J.R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C.M. Levy, S. Ransdell (Eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jewitt C. (2005). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3), pp. 315-331.
- Karchmer-Klein R., Shinas V.H. (2012). 21st Century Literacies in Teacher Education: Investigating Multimodal Texts in the Context of an Online Graduate-Level Literacy and Technology Course. *Research in the Schools*, 19, pp. 60-74.
- Kress G., Van Leuven T. (1996). *Reading Images. The Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lam Y.W., Hew K.F., Chiu K.F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22(1), pp. 97-118.
- Lughi G., Russo Suppini A. (2015). *Creatività Digitale. Come liberare il potenziale delle nuove tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Manca S., Grion V. (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure. *British Journal of Educational Technology*, 48, pp. 1153-1163.
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo C., Ajello, A.M., Zucchermaglio C. (1998). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci. London: Routledge.
- Prior P. (2006). *A sociocultural theory of writing*. In C. MacArthur, S. Graham e J. Fitzgerald. *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). NY & London: The Guilford Press.
- Thomas A. (2011). Children’s writing goes 3D: a case study of one primary school’s journey into multimodal authoring. *Learning, Media and Technology*, 37, 1.
- Travaglini R. (2022). La creatività della scrittura manuale nell’attualità culturale. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 2, 11-20. <https://doi.org/10.4454/graphos.30>.
- Vygotskij L.S. (1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* (a cura di M. S. Veggetti). Firenze: Giunti.



Edizioni ETS

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

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Finito di stampare nel mese di luglio 2025