



Scritture epistemiche: progettare la didattica intrecciando tradizione e innovazione

Epistemic writings: planning didactics by intertwining tradition and innovation

Alessandra Anichini

Indire - a.anichini@indire.it

Alberto Parola

Università degli Studi di Torino - alberto.parola@unito.it

Andrea Nardi

Indire - a.nardi@indire.it

ABSTRACT

The article describes the first year of a project called “*Vertical, transpositive and epistemic writings*” (Indire and UniTo), whose goal is based on focusing on new forms of writing in the school environment. Over time, the approach to new technologies has oriented the use of various “written” production methods, intertwining different media languages: these are combinations of words, sounds, images, already present in the technologies themselves, partly of “scriptural ideas fruit of the creativity of millennials. The project intends to consider the previous thirty years of the web, the actuality and the gap of writing “inside” and “outside” the school in the perspective of a varied and effective capacity for expression. This can happen thanks to a conscious approach and to a fruitful collaboration between students, teachers and the community of the web, through playful, poetic, ironic and autobiographical methods, among others. It is therefore not a “writing workshop”, but a path of awareness of the self and the other that can guide the choices of teachers and students. This path can allow, at the same time, personal/individual development, but also group and community. Media education must therefore undertake to monitor the sudden changes in the expressive behaviors of young people, accompanying these paths aimed at developing media/digital skills useful for their future life projects.

L'articolo descrive il primo anno di un progetto denominato “*Scritture verticali, traspositive ed epistemiche*” (Indire e UniTo), il cui obiettivo si basa sulla focalizzazione di nuove forme di scrittura in ambito scolastico. L'approccio alle nuove tecnologie ha orientato nel tempo l'utilizzo di varie modalità di produzione “scritta”, intrecciando differenti linguaggi mediali: combinazioni di parole, suoni, immagini in “idee scritturali” generate da nuovi ambienti comunicativi ed dalla creatività dei millennials. Il progetto intende considerare il progresso di trent'anni di web, l'attualità e il divario della scrittura “dentro” e “fuori” la scuola, nella prospettiva di una variegata ed efficace capacità di espressione. Ciò può avvenire grazie a un approccio consapevole

e a una proficua collaborazione tra allievi, insegnanti e nuove strumentazioni, attraverso modalità, tra le altre, ludiche, poetiche, ironiche e autobiografiche. Non si tratta quindi di un “laboratorio di scrittura”, ma di un percorso di consapevolezza del sé e dell’altro che possa orientare le scelte di insegnanti e alunni. Tale percorso può consentire, allo stesso tempo, uno sviluppo personale/individuale, ma anche grupppale e comunitario. La media education si impegna a monitorare i cambiamenti repentini delle condotte espressive dei ragazzi, accompagnando questi percorsi orientati allo sviluppo di competenze mediali/digitali utili ai loro futuri progetti di vita.

KEYWORDS

Didactic planning and variability, Media-educational research, Laboratory activity, Formative evaluation, Digital environment.

Progettazione e variabilità didattica, Ricerca mediaeducativa, Attività laboratoriale, Valutazione formativa, Ambienti digitali.

1. Introduzione

Le scritture mediali protagoniste di questo articolo pongono in evidenza alcuni aspetti da tenere in considerazione: il primo aspetto da affrontare riguarda il fatto che la medialità non debba essere pensata e rappresentata come altro rispetto alla didattica quotidiana; il secondo elemento ci consente di distinguere la scrittura in ambiente digitale (ad esempio l’uso di word senza ulteriori passaggi) dalla scrittura creativa e complessa che fa uso di diverse modalità e strumenti (vedremo più avanti le scelte degli insegnanti e degli studenti). Questa riflessione ci induce a considerare la scrittura come un atto compositivo e processuale in continua evoluzione. La carta resta comunque e sempre un punto di partenza fondamentale: la scrittura è scrittura, sia su carta che in digitale¹. Da un punto di vista della formazione e della ricerca su questo urgente tema (Parola, 2016), occorre quindi considerare le diversità delle varie tipologie testuali, in relazione alle scelte, alla progettualità, alla motivazione e alla performance: in questa fase, concepiamo il forte legame tra scrittura su carta, scrittura con strumenti digitali e progettualità, attraverso l’intreccio di diverse forme scritturali. Si tratta di passaggi chiave fra alcuni momenti fondamentali: a) la composizione in cartaceo potrebbe o dovrebbe essere accompagnata da un vero e proprio “sconfinamento cognitivo” (provando ad andare oltre alle modalità automatiche che la scuola propone), che porta al trasferimento di una condotta consolidata durante i primi anni della scuola primaria (penna, matita e pennarello) verso idee di scrittura affini a quelle su supporto digitale: ad esempio, usare lettere, parole, grammatiche con approccio “isomorfo”, nel senso del trasferimento di un’idea scritturale da un ambiente analogico a

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

quello digitale, facendone uso diverso da un punto di vista produttivo e corporeo, in relazione alla tastiera oppure all'uso delle nuove modalità del *touch*, frutto della interattività degli schermi (es. *tap*, *drug* e *pinch*); b) Il secondo sconfinamento, è quello legato al pensare l'intreccio delle scritture che possono condurre a testi più elaborati (sia in relazione al processo, sia al prodotto). Si tratta di un vero e proprio "cantierone scritturale" costituito da mattoncini (la grammatica), da strumenti (i software) e da ambienti con spazi e piani differenti (ad esempio i social, i blog, i meme e così via)².

Prima di addentrarci nelle questioni pratiche abbiamo la necessità di recuperare qualche riferimento e alcuni concetti chiave nel mare magnum delle pubblicazioni scientifiche che, nei secoli e soprattutto negli ultimi decenni, hanno messo in mostra modelli teorici, ragionamenti e sperimentazioni in relazione alla scrittura. In questo articolo recuperiamo anche significative pubblicazioni di psicologi e pedagogisti italiani. Il primo riferimento emerge dal lavoro della collega De Beni et al., la quale sostiene che: *"La concezione dello scrivere come processo si discosta notevolmente dalla visione tradizionale che identifica la composizione con il prodotto scritto; la sua natura dinamica e costruttiva è ben rappresentata dall'ormai classico modello di Hayes e Flower (1980) che analizza i processi cognitivi implicati nella produzione di un testo [...]. Esso si compone di tre blocchi: l'ambiente (il contesto) del compito, la memoria a lungo termine dello scrittore e il processo di scrittura. I tre blocchi interdipendenti sono presieduti e regolati da una funzione esecutiva di controllo e di presa di decisione (monitor) che attiene essenzialmente alla dimensione metacognitiva e garantisce l'unitarietà dell'intero processo di scrittura"* (De Beni, Cisotto & Carretti, 2001, p. 156). Gli elementi che qui emergono enfatizzano la scrittura come percorso attivo e interattivo, la quale ha a che fare con numerosi processi cognitivi, emergendo dal rapporto tra le composizioni e l'ambiente in cui vengono prodotte, con l'accompagnamento di una continua e incessante riflessione di tipo metacognitivo, nel senso della capacità di governare strutture e modalità dello scrivere, osservando l'andamento apprenditivo del soggetto. Oggi il digitale sta mettendo a dura prova questo modello, poiché la pianificazione ha bisogno di tempo che spesso non è sfruttato al meglio. I sottolivelli della pianificazione fanno riferimento alla generazione di idee che, tuttavia, trova qualche ostacolo nelle affordances scritturali delle piattaforme digitali, mentre l'organizzazione del materiale prodotto resta essenziale, ma talvolta non è preparato, disposto e coordinato a dovere e, quindi, non consente di esplicitare al meglio gli obiettivi e le strategie del componimento. Inoltre, la trascrizione e il processo di revisione possono essere interpretati come inutili perdite di tempo

2 In questo percorso sulle scritture digitali, risulta chiaro ai docenti come i diversi supporti assumano entrambi significato, a seconda della fase, a seconda delle utilità. La scrittura su carta continua ad essere praticata come momento importante delle attività dei bambini e dei ragazzi, alternata all'uso più o meno complesso di strumenti. Il ricorso ad essi è talvolta funzionale ad un tipo di attività che vede il "testo" come principale oggetto di ricerca. Per il momento la scrittura digitale ha avuto un ruolo di supporto a quella cartacea; ci permette di dare una grafica più gradevole ed evidente alla prima fase di lavoro, archiviando in uno spazio cloud condiviso (il padlet) i risultati ottenuti con la ricerca delle parole e delle immagini". [...] La specifica "digitale" non consiste tanto nell'utilizzo della tastiera al posto della mano, quanto nel ricorso a forme di testualità diverse da quella della scrittura a mano alfabetica. Riguarda, ad esempio, la trasposizione mediale del testo alfabetico, o le pratiche di archiviazione e documentazione così necessarie in progetti di lunga durata. [...] "Sicuramente la trasposizione del testo scritto in testo audio-visivo è l'elemento principale, a carattere di scrittura digitale, all'interno di questo percorso. I ragazzi, all'interno di questo lavoro, hanno mescolato linguaggi espressivi diversi, tra cui la recitazione, la testualità, l'aspetto visivo e sonoro. Il lavoro è stato particolarmente apprezzato dagli studenti". (Insegnante della II° di primo grado).

“perché comunque riusciamo ad intenderci”, assegnando molto (talvolta troppo) spazio ai comportamenti estroflessivi e creativi, tralasciando le questioni etiche, estetiche e metacognitive. Infine, il processo di revisione, condensato nella rilettura, nella correzione e nella valutazione complessiva del prodotto viene spesso affrontato con leggerezza, proprio perché la focalizzazione si presenta maggiormente nella sostanza, piuttosto che nella forma.

Per quanto riguarda la scrittura come sistema generativo e trasformativo (e come procedura modellizzante), come sostiene Laneve (in Demetrio, 2007, p. 76), *“[essa] rappresenta lo strumento che meglio tiene sotto controllo la dimensione riflessiva della conoscenza e meglio contribuisce alla costituzione, in ciascuna persona, dello stato della coscienza e dell’autocoscienza, che implicano la capacità di simbolizzazione e di autorappresentazione, ovvero consentono il confronto delle esperienze, il ripensare le emozioni, l’immaginare e lo sperimentare nuovi modi di sentire”* (ivi, p. 76). Le forme e le procedure necessitano di uno sguardo attento agli effetti della scrittura. L’autore sostiene, inoltre, come la scrittura stessa rappresenti per il soggetto l’esercizio della propria libertà, attraverso il padroneggiamento dei processi mentali e motori, la possibilità di viaggiare nel tempo e nello spazio, tramite l’intelligenza sequenziale (la parte) e simultanea (il tutto), progettando esistenze altre. Non dimentichiamo il fatto che la scrittura, appunto, è allo stesso tempo estroflessiva e introflessiva. Anche in questo caso occorre registrare un disequilibrio tra il primo movimento, cioè la relazione con l’esterno e il secondo, ovvero l’ampliamento della propria interiorità. La scrittura digitale, spesso, manifesta una “necessità proiettiva” che invita il soggetto (costringendolo e, talvolta, obbligandolo), ad esprimere le proprie idee e azioni, assegnando una collocazione più o meno consapevole dei suoi progetti e oggetti mentali nella direzione di scenari multiformi. Questo processo, tuttavia, come già paventato, si mostra anche come automatismo, che ostacola lo sviluppo della capacità metacognitiva. In tal senso, Smorti (1997) sostiene che *“quando Bruner [...] parla di “Sé distribuito”, si riferisce proprio al fatto che il Sé non è solo dentro la persona ma anche al di fuori di essa e cioè in quei “blocchi” contestuali, in quei pezzi di mondo che la narrazione si incarica di portare “dentro” al soggetto [stesso]”* (ivi, 31). L’autore, nel suo prezioso volume, considera il Sé come testo, ovvero devia l’ottica nella direzione del processo autobiografico. In tal caso, il rapporto tra scrittura e autobiografia completa in qualche modo le competenze dello scrittore e riallinea il rapporto tra “dentro” e “fuori” per un bilanciamento tra il “fare verso” (la scrittura performativa) e l’elaborarne i significati grazie alla coltivazione di significati e di simboli tipici della propria capacità espressiva (la scrittura intima). Infatti, sostiene Brockmeier (in Smorti, 1997): *“In linea generale, è comunque fuorviante fare dell’autobiografia un atto monologico con cui il Sé si contempla retrospettivamente e ricapitola il corso del proprio sviluppo. È un concetto ingannatore come quello della vita vissuta perché, in fin dei conti, è solo l’atto stesso di costruzione autobiografica, il “processo autobiografico” come Bruner (1993) lo ha chiamato, che crea le esperienze in accordo con i generi narrativi canonici. È in questo processo che gli eventi della vita [...] diventano parte dei testi che noi usualmente consideriamo essere le nostre vite. La narrativizzazione autobiografica ha sempre a che fare con questo tipo di testualizzazione: come trovare una struttura coerente e perciò plausibile nella quale ciascun evento si trasformi in un “biografema”, cioè in una parte significativa di un tutto. In questo processo, in cui la vita viene narrata attraverso un racconto spontaneo che avviene in circostanze naturali, espresso attraverso parole scritte, o la pittura, il cinema, la musica, la danza o altri sistemi di segni, noi ci confrontiamo quasi sempre con molteplici prospet-*

tive, punti di vista e voci. Essi sono legati a strategie narrative e discorsive che spesso sono multivocali e perfino contraddittorie tra loro” (ivi, p. 95). Interessante anche la differenza tra la scrittura in sé e la narrazione. Recuperiamo così la riflessione di Fox (ivi, p. 267): il quale suggerisce che: “[...] Il concetto di base di una storia può essere definito come la valutazione che lo scrittore dà dei personaggi e delle loro azioni, di fronte a stati problematici, all’interno di un determinato ambiente”. A questo proposito Labov propone una struttura narrativa così schematizzata: abstract, orientamento, complicazione, valutazione, risultato o risoluzione, coda” (ibidem). Gran parte di questi concetti sono in sintonia con la scrittura pensata a scuola come esercizio, racconto di una giornata, presa di appunti, un testo di storia su indicazione dell’insegnante, un diario, un messaggio su whatsapp, e così via: ciò che si differenzia sono gli stati problematici e le complicazioni. Chi narra una storia, invece, solitamente, non può permettersi di evitare condizioni dettate da difficoltà, imprevisti, contrattempi e ostacoli: semplicemente la storia stessa perderebbe un elemento essenziale della potenza narrativa, non potrebbe stare in piedi, farebbe fatica a reggere. L’atteggiamento dello scrittore e quello del narratore potrebbero apparentemente differire di poco, ovvero la difformità potrebbe apparire minima: tuttavia, il primo è più orientato all’equilibrio sé-l’altro, mentre il secondo guarda all’altro, ha bisogno dell’altro. La narrazione non è intima, è sociale, mentre la scrittura, per completarsi deve rivolgersi all’interno, al sé. Dunque, la distanza potrebbe mostrarsi in tutte le sue forme e sostanze. La scuola occorre che tenga ben presente e con sistematica continuità tali sfaccettature, poiché vanno a toccare in modo determinante tutte le esperienze emotive, espressive e cognitive degli alunni.

2. Il progetto “Scritture verticali, traspositive ed epistemiche”

Questo percorso di ricerca si colloca nell’ambito di un progetto promosso dal MIUR sul tema del “curricolo digitale”, un tema che si realizza, nel caso specifico nella scuola di Govone (CN)³, coordinata dall’Indire, attraverso progettualità riferibili alle “scritture medial e digitali” in senso ampio. Tale aspetto solo apparentemente risulta una sottocategoria dell’idea di “scrittura tradizionale”, dal momento che riassume, in potenza, tutte le competenze e le conoscenze oggi richieste a uno studente per svolgere il suo compito di cittadino “digitalmente” attivo. Attorno alla scrittura digitale, infatti, ruotano tutta una serie di riflessioni e attività che consentono di affrontare questioni legate alla creatività dei soggetti, così come alla loro capacità di confrontarsi con la comunicazione iperconnessa, temi inerenti alla privacy e al copyright, alle trasposizioni medial (ad esempio da poesia a poesia visuale) e alle sinergie espressive consegnateci, oggi, dai nuovi supporti tecnologici. Occuparsi di scrittura digitale significa, quindi, nella sostanza, occuparsi di educazione mediale, nell’accezione più ampia, recuperando un’idea di scrittura come atto complesso, ricorsivo, processuale e creativo.

L’avvento del digitale ha in parte modificato il nostro rapporto con la scrittura (Parola & Denicolai, 2017), così come con la lettura (Wolf, 2009; Anichini, 2010). E allora: come sfruttare la trasformazione in atto, la notevole “energia comunicativa” che sta attraversando ormai da circa trent’anni il nostro pianeta? Come utilizzare

3 Il contesto è l’Istituto Comprensivo di Govone (Cuneo, icgovone.edu.it), che fa parte del gruppo di scuole del progetto “Avanguardie educative”.

le abilità che stiamo maturando per trasformarle in competenze in ambito educativo? Ecco che, trattandosi di scuola, la questione principale che ci troviamo ad affrontare è il rapporto tra “curricolo” e “progettualità dei docenti”, comportamento del tutto speculare relativo alle medesime capacità da consegnare agli studenti. Una delle soluzioni che si prospettano, infatti, è insegnare, appunto, per progetti coinvolgendo tutte le discipline, in una prospettiva inter- e trans-disciplinare condivisibile il più possibile all’interno dei contesti scolastici, con le sue implicazioni di organizzazione e di gestione del lavoro, di laboratorialità, ma soprattutto di approccio culturale. Per gli studenti, l’alfabetizzazione alla scrittura mediale, e più in generale la *media literacy*, richiede interventi didattici su piani molto differenti e in svariati contesti espressivi, digitali e analogici. La scelta non sta tanto nell’alternativa tra lo “scrivere fine a se stesso” e una scrittura sempre rigorosamente progettata, bensì nella capacità di intercettare quel “territorio mentale” intermedio che consente a ciascun allievo di alternare consapevolmente scritture differenti e atteggiamenti adeguati che lo accompagnano di volta in volta.

Si è parlato per tanti anni di una ipotetica “natività digitale” (pensiamo a Prensky), che metterebbe gli alunni in condizione di accostarsi alle nuove forme di scrittura in maniera spontanea. Questa convinzione può creare non pochi fraintendimenti e ostacoli in campo formativo. È importante piuttosto essere consapevoli del fatto che con i media i ragazzi, per la maggior parte delle volte, tendono a creare le condizioni (più o meno interiorizzate) per un significativo approccio teso alla costruzione di “strutture scritturali”: producono testi, per lo più inconsapevolmente, su diversi piani e canali, con un approccio alla comunicazione decisamente complesso. Come si legano questi elementi? Che legame sussiste tra questi testi? Uno degli aspetti fondamentali riguarda uno sviluppo cognitivo che prevede un’interiorizzazione della scrittura che, a sua volta, determina il mosaico che consente di costruire parti di identità, di riflettere su una produzione che spesso diviene l’omologo del “gioco simbolico” e, con il tempo, consente di organizzare e gestire reti sociali cosiddette “a piccolo mondo”, nelle quali esiste una struttura sottostante per la quale il percorso che unisce i nodi (di solito molto numerosi) è mediamente breve (Rheingold, 2012, p. 279). Questi parrebbero elementi metalinguistici che consentono di sviluppare competenze di scrittura mediale. Possiamo tentare, allora, di immaginare una sorta di scala per lo sviluppo delle competenze di scrittura, che partendo da un ipotetico grado zero arrivi via via fino al grado più complesso e consapevole di uso della scrittura stessa. Pensiamo a quattro livelli di scrittura che proviamo a definire, con la precisazione che non si tratti di fasi autonome, ma di momenti che possono essere compresenti e connessi, oltre che ricorsivi. Abbiamo scelto di ispirarci ai lavori di Bereiter e Scardamalia (1987) modificando all’uopo il loro modello dal quale emergono i seguenti concetti: 1. *spontanea*, 2. *strutturata*, 3. *prospettica*, 4. *critica/epistemica*⁴. In questo

4 Il modello originale è stato modificato, anche in considerazione del fatto che l’ultimo trentennio della fase digitale ha trasformato molti aspetti legati alla scrittura e alla lettura e per ovvie ragioni l’apprendimento. Si tratta di: associativa, performativa, comunicativa, unificata, epistemica. Le modifiche sono dipese da un nuovo approccio bio-digitale alla scrittura stessa: quella spontanea concede la possibilità di un orientamento contemporaneamente indirizzato all’idea di prodotti artistici e a diverse forme di amalgama, patchwork e pastiche digitale; strutturata focalizzata alle forme della grammatica e all’opportunità delle trasposizione di significato e sintassi di differenti linguaggi; prospettica è diretta alla capacità di interpretare al meglio mittente e destinatario di messaggio, alla condivisione di testi in collaborazione con altri soggetti, alla processualità della scrittura stessa, che accompagna l’evoluzione dell’allievo, al sentirsi parte di una comunità; infine, critica/epistemica consente ai ragazzi di sviluppare forme del pensiero generative e di conoscere gradualmente i propri pregi e limiti emotivi e meta-cognitivi nel rapporto sé-altro.

contesto preferiamo ragionare sul rapporto tra competenza e scrittura in termini di verticalità (nel senso della gradualità), proprio per evitare un approccio “certificativo” e preconfezionato del *qui ed ora*, prediligendo invece una postura più auto-formativa e auto-riflessiva del concetto nella formula del *là e allora*, in ottica previsionale. Ci preme sottolineare inoltre come i gradi proposti non siano da considerarsi propriamente livelli in successione, quanto piuttosto “condizioni” che dovrebbero essere considerate nel momento in cui ci si accosta al tema della formazione alla scrittura. Non obiettivi da perseguire uno dopo l’altro, dunque, ma da tenere presenti in un’ottica di sviluppo complessivo della competenza di scrittura mediale. Come già espresso nella fase introduttiva dell’articolo, in sostanza, i percorsi che si possono intraprendere vantano molte variabili (stili, strumenti, temi, prodotti e così via), ma soprattutto emergono dal rapporto tra insegnante, alunno e gruppo classe.

Il primo grado, quello che abbiamo definito di scrittura “spontanea”, fa riferimento a una tipologia espressiva senza regole stringenti, creativa e sostanzialmente libera da vincoli etici e valoriali e riferibile a destinatari specifici: sul web possiamo riscontrarne una grande quantità sia sotto forma di scrittura manuale/verbale “digitata”, sia nel senso più ampio di multimedialità (commenti sui social e uso di *emoji*, *podcast*, video estemporanei, creazioni istintive tramite *Instagram* e così via). Tale livello può essere assimilabile a un’idea sperimentale incessante in attesa di essere educata.

Il secondo, quello della scrittura “strutturata”, è assimilabile alla conquista di una grammatica dello scrivere e di una sintassi, semplici regole per impostare messaggi diretti a destinatari più o meno reali: in questo caso, parliamo di una struttura che, nel tempo, solo in parte è stata sviluppata a dovere a causa del fatto che l’insegnamento scolastico è tuttora notevolmente orientato alla scrittura manuale e al *logos*, per così dire, tradizionale, mentre considera il digitale una sorta di protesi, allo stesso tempo impegnativa e divertente, senza andare troppo oltre. Se accettiamo la possibilità di un isomorfismo tra grammatica del linguaggio verbale e linguaggio multimediale (ad esempio visivo), le azioni del progettare, documentare e valutare offrono ai ragazzi la possibilità di un intreccio equilibrato e naturale tra forme espressive: in tal caso si pensi alla differenza tra una “frase” concepita da un poeta e quella “impostata” da un regista cinematografico per mezzo di una videocamera. In ogni caso, lo studio scientifico del parallelismo tra le grammatiche dei diversi linguaggi è ancora in divenire poiché il ragionamento risulta poco generativo, poiché tendente ad arenarsi in gran parte su similitudini e differenze.

Il terzo grado, quello della scrittura “prospettica”, consente a un soggetto di affrancarsi (non per sempre) da una modalità di scrittura egocentrica per aprirsi a una relazione significativa con il destinatario del messaggio e imparando a muoversi dinamicamente su una linea che gli permette di attivare un processo di distanziamento e avvicinamento continuo *dal* e *al* testo prodotto. Tale dinamica offre l’opportunità allo “scrittore” di godere delle proprie creazioni, osservandole e giudicandole da differenti punti di vista, a seconda del concetto/strumento chiave utilizzato per attivare un’analisi della propria capacità espressiva (si pensi alla gestione di un profilo su *Instagram*).

L’ultimo grado, la scrittura *critica/epistemica*⁵, rappresenta la possibilità di in-

5 Abbiamo scelto di utilizzare la formula combinata (critica ed epistemica) per rinforzare il legame dei due concetti: la scrittura critica è a sua volta una combinazione di due competenze: il pensiero critico e lo “scrittore mediale”, secondo il modello del MED (rif.). Sosteniamo che il traguardo epi-

travedere valori e comprendere i punti di vista dell'altro, un salto di consapevolezza che fa un uso notevole delle capacità metacognitive e consente al soggetto di raggiungere un traguardo i cui contenuti sono rappresentati dall'autonomia di espressione e giudizio e dalla responsabilità etica nei confronti dei propri "lettori". Esso delinea un importante traguardo per ciascun allievo, ma anche un inizio verso un percorso di perfezionamento continuo di una scrittura orientata alla conoscenza di sé, dell'altro e del mondo, quest'ultimo inteso come sistema complesso di soggetti, oggetti e ambienti di vita, analogici e digitali. Il termine *epistemico* è adeguato e ci sembra possa rinforzarsi ulteriormente rispetto all'utilizzo che i due psicologi ne fanno all'interno del loro modello. La scrittura è produzione, ma anche e soprattutto specchio della crescita cognitiva, emotiva ed empatica del soggetto. Il concetto di empatia, a sua volta, si potenzia e si irrobustisce proprio perché stringe un patto ancora più grande con la moltitudine delle scritte, espandendo le sue possibilità e il suo significato. La sequenza indicata nello schema può essere considerata "progressiva" e non solo "cumulativa", proprio perché potrebbe talvolta risultare possibile raggiungere il livello *epistemico*, senza per forza aver completato il livello *strutturato*: si tratta di diverse forme di "arte scolastica" come, ad esempio, la già citata poesia visuale, il *caviardage* o i diorami. Attraversare i livelli proposti rappresenta un'opportunità per poter costruire percorsi educativi da proporre nelle classi, focalizzati sui processi di sviluppo e produzione di scritte mediali individuali e di gruppo. I percorsi formativi possono avere come oggetto una serie molteplice di forme testuali, che vanno da scritte di tipo più soggettivo, espressive, fino a scritte sbilanciate sulle funzioni informative o argomentative. Ai gradi sopra proposti, dunque, vorremmo intrecciare quattro categorie testuali, ricavate in parte dalla vecchia definizione jakobsoniana, riletta e semplificata all'occorrenza. Pur nella loro compresenza e intreccio continui, infatti, le forme testuali praticate nella scuola rispondono ad una serie di funzioni così schematizzate: 1. la prima che potremmo definire "*fatica*" riguarda i testi utilizzati per comunicare in maniera immediata, in una conversazione quasi dialogica, quotidiana; 2. la seconda *emotiva/poetica* è legata all'espressione dei propri stati d'animo, con un focus sul soggetto scrivente; 3. la terza, definita "*conativa*" riguarda una testualità tesa a persuadere gli altri e quindi con un'attenzione precipua sul destinatario; 4. la quarta, "*referenziale*" centrata invece sull'oggetto, sul tema trattato (così è ogni scrittura argomentativa e documentaria).

L'intreccio delle tipologie e dei gradi della scrittura indica già una possibile direzione delle attività da portare avanti nella scuola, in relazione ai temi affrontati dal curriculum e alle competenze che si intendono sviluppare nel lavoro degli alunni. In particolare, potranno essere previste una serie di attività che, individuando una serie di "scritte" da attuare, prevederanno percorsi di produzione e sviluppo dei testi, con un'attenzione agli aspetti che vanno dalla spontaneità fino alla progettazione, al controllo, alla revisione e alla riflessione sui processi messi in atto. L'uso della "sceneggiatura" o di altre scritte di servizio e di progettazione, è stata oggetto dell'osservazione e dell'analisi in questo percorso di ricerca-azione che ha coinvolto diversi attori (Scuola, Università e INDIRE), chiamati a collaborare attorno a una riflessione e a una pratica di sperimentazione sul campo. La ricerca, di tipo qualitativo/narrativo rappresenta il primo step di un percorso più ampio, che vuole approfondire il rapporto tra scrittura tradizionale,

stemico e quello della capacità critica, possano completarsi e, in parte, sovrapporsi semanticamente, tuttavia con le dovute e differenti caratteristiche.

scrittura digitale, metacognizione e apprendimento. Alla base del percorso di ricerca vi è l'ipotesi che la pratica diffusa di una scrittura (digitale), intesa in questa ampia accezione, possa incidere in senso positivo sugli apprendimenti degli studenti, soprattutto attraverso percorsi che valorizzino da un lato le loro capacità espressive e dall'altro favoriscano la loro riflessione sui processi creativi stessi, in direzione dello sviluppo di una competenza metacognitiva, assai preziosa in questo e altri ambiti. Per l'anno scolastico 2020-2021, in considerazione della particolare situazione delle scuole, dei tempi ridotti e del numero delle classi, obiettivo della ricerca è stato soprattutto quello di avviare un lavoro di riflessione in questo senso, coinvolgendo quanto più possibile docenti e studenti. Nell'anno 2021-2022 andremo ad indagare, attraverso interviste e focus group con docenti e studenti, il loro rapporto con le attività di scrittura. In particolare, vorremmo osservare il grado di consapevolezza raggiunto dai docenti nel momento in cui proporranno alle classi percorsi di scrittura digitale (compositiva) e, nello stesso tempo, rilevare la presenza di processi metacognitivi e creativi utilizzati dagli studenti, in base ai diversi livelli di scrittura proposti.

Per l'anno 2020/21 le fasi di lavoro hanno previsto un momento iniziale di condivisione del quadro teorico e degli strumenti, la progettazione di percorsi didattici sul tema della scrittura digitale, la sperimentazione all'interno delle classi, oggetto di osservazione e di riflessione da parte del gruppo dei ricercatori e dei docenti stessi.

La fase formativa ha previsto interventi relativi ai seguenti argomenti: il concetto di "scrittura digitale" e i "gradi" proposti, la produzione video come scrittura digitale, le strategie di progettazione e produzione testuale, riflessività e processi di apprendimento. Da un punto di vista progettuale, abbiamo soprattutto puntato sull'analisi dei bisogni delle classi e sulla definizione dei percorsi, mentre, in riferimento alla sperimentazione e agli strumenti di osservazione, sono stati previsti momenti di confronto coadiuvati da diari di bordo. Per l'osservazione del processo abbiamo proposto strumenti quali una scheda di progettazione che tenesse conto di obiettivi, competenze, traguardi, allo scopo di agevolare il lavoro dei docenti e collocare l'attività all'interno del percorso didattico disciplinare, accompagnata da una scheda di pianificazione del lavoro, per poter riassumere in dettaglio le fasi del percorso stesso, prefigurando le attività delle singole classi. Il processo è stato poi osservato tramite diari di bordo che i docenti hanno redatto nel corso della sperimentazione e attraverso la registrazione di incontri di gruppo (tenuti online, in considerazione della particolare condizione pandemica), effettuati a cadenza mensile e serviti a "narrare" le esperienze vissute nelle classi, ad esprimere difficoltà, dubbi, così come soddisfazioni e traguardi raggiunti. Gli incontri hanno messo in evidenza alcuni aspetti determinanti: il valore della condivisione dei progetti didattici tra i docenti coinvolti, la verifica di come queste scritture possano rinforzarsi anche attraverso la composizione di testi meno consueti; l'importanza di offrire la possibilità ai ragazzi di esprimere idee, le loro conoscenze attraverso varie forme scritturali; il far emergere le competenze nascoste di alcuni alunni che rischiano di restare inesprese e, infine, la condivisione del DigCompOrg⁶ (il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali delle organizzazioni educative) orientato espressamente alla scrittura stessa.

6 Si veda il documento con il seguente link: www.riconessioni.it/assets/uploads/laboratori/digcomporg-italiano.pdf.

3. I diversi gradi di scrittura e le interpretazioni degli insegnanti

3.1 La scrittura spontanea

“Scrittura spontanea” è stata interpretata dai docenti in maniera inequivocabile: ogni atto di scrittura parte sempre dalla realtà degli studenti, da ciò che è loro vicino e li interessa nella misura in cui è ciò in cui sono immersi. L’attenzione ai vissuti degli studenti è dunque il primo atto di un percorso sulla scrittura digitale che ogni docente ha seguito, nella scuola primaria, così come nella secondaria di primo grado. La scrittura nasce vicino a noi e si alimenta dei nostri vissuti, della nostra esperienza. In una classe prima primaria, in una fase in cui i bambini non sanno ancora leggere e scrivere, la scrittura inizia nella sua forma orale:

All’inizio i bambini sono venuti a scuola tutti i giorni con la voglia di raccontare alla maestra qualcosa che era successo loro; [...] Questi racconti sono risultati utili sia per favorire l’accoglienza iniziale degli alunni, sia per conoscerli [...]. Tutte le mattine, all’arrivo in classe, c’è il momento libero del racconto: chi ha piacere può raccontare qualcosa e tutti devono guardarlo in faccia. In seguito, per facilitare il racconto di alcuni e per lasciare traccia di questo momento evitando di banalizzarlo, ho invitato i bambini a disegnare prima quello che vogliono raccontare e ho creato uno spazio nell’aula del “Ti racconto” dove vengono appesi i loro disegni (Scuola Primaria).

Il racconto orale costituisce la prima fase di un processo che porterà poi alla costruzione testuale alfabetica. Interessante, già in questo stadio, è l’attenzione alla visione prospettica del racconto, nella misura in cui i bambini sono invitati a porre attenzione ai compagni guardandosi negli occhi. In questa situazione viene introdotta anche una rudimentale forma di progettualità nel momento in cui i bambini sono invitati ad anticipare ciò che intendono dire sotto forma di disegno, con una sorta di “previsione della narrazione” che costituisce già una forma di progetto a tutti gli effetti. La scrittura spontanea è, quindi, in qualche modo già prospettica, seppure in questa rudimentale forma. Il racconto orale diventa poi lo spunto per passare alla scrittura come atto “necessario”, che si impone al gruppo classe nelle sue funzioni principali:

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

Il percorso di avvicinamento alla scrittura ha seguito strade analoghe anche nelle classi più alte della primaria. In una classe quarta, si è scelto di iniziare un percorso sulla scrittura poetica partendo dal racconto di sé, del proprio mondo, delle proprie emozioni.

La richiesta di raccontare aspetti molto personali di se stessi, attraverso la riflessione sugli spunti forniti dall’insegnante, dapprima è stata recepita come abbastanza normale e solo in un secondo tempo gli alunni si sono resi consapevoli del percorso di scoperta di se stessi e degli altri, attraverso la lettura

in classe, o in Meet. Non facile raccontare agli altri i pensieri, le paure, i sogni, soprattutto in questa età dove apparire “super” agli occhi dei compagni è lo scopo del vivere quotidiano, soprattutto in classe (Scuola Secondaria di primo grado).

In questa fase, carta e digitale sono solo supporti destinati ad accogliere annotazioni, appunti che nascono di getto e trovano forma sulle pagine di un taccuino, così come impressi sullo schermo di una fotocamera o di un tablet.

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

Tutti i percorsi progettati hanno avvio dall’osservazione di ambienti, cose, persone, da uno sguardo costante sulla propria interiorità.

Si inizia con la prima fase del percorso in cui viene descritto il tema di partenza, ossia il mio mondo. A partire da questo stimolo è stato chiesto ai ragazzi di usare il proprio “taccuino di scrittura”, aprire una pagina bianca e dividerla in quattro, ponendo al centro le parole chiave indicate. Per ciascun quadrante i ragazzi hanno inserito una parola propria del loro mondo, facendo riferimento a quattro categorie: persone, oggetti, luoghi, verbi. Si è discusso e commentato ciò che emerso. Con questi sedici concetti i ragazzi hanno realizzato una nuvola di parole (usando wordart), a piacimento, poi caricata in un Padlet condiviso. Sono state visionate e commentate le creazioni”. Il connubio carta-digitale è perfetto (Scuola Secondaria di primo grado).

3.2 La scrittura strutturata

“Scrittura strutturata” ha significato per i docenti avviare percorsi di scrittura che conducessero gli studenti alla scoperta della norma, della regola grammaticale, espressiva, comunicativa. La scrittura si orienta, da appunto estemporaneo si avvia a divenire testo strutturato, dotato di una propria sintassi. Oltre a questo, è emerso un ulteriore elemento di interesse: ogni atto scrittoria si è prefigurato da subito come un processo che prevede percorsi di avvicinamento, fatto di step successivi, con fasi di ideazione, progettazione, realizzazione, revisione. Durante questo processo, spesso avviene il passaggio tra scritture esclusivamente alfabetiche e scritture composite, in quelle che abbiamo chiamato “trasposizioni medialì”. La scrittura si organizza e si affina, si arricchisce, in questo caso, di elementi espressivi ulteriori, immagini e suoni:

In occasione della prima neve e della conseguente chiusura della scuola, ho lanciato l’idea di fotografare o disegnare i loro momenti a casa sulla neve e di caricarli sulla Classroom: una piattaforma che avrebbe permesso a tutti di vedere le esperienze fatte e di raccontarle poi al rientro in classe (Scuola Primaria).

Il progetto si esplicita e prende forma, utilizzando la strumentazione digitale che diviene necessaria a esplorare forme espressive complesse.

L'insegnante propone di scrivere Haiku seguendo le regole stabilite, quindi passare ad un tipo di scrittura strutturata che è però partita da quella spontanea. Per completare i testi viene utilizzata l'applicazione Tagul che consente di trasformare le poesie in immagini, elaborate dagli alunni (Scuola Primaria).

La trasposizione mediale implica talvolta una suddivisione dei compiti all'interno della classe, in un'organizzazione collaborativa che rende il processo creativo più efficace:

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

Progettare, pianificare diventano azioni fondamentali per l'attuazione del lavoro:

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

Tutti i percorsi seguono un'idea di sviluppo che intende condurre lo studente verso l'uso consapevole di alcuni strumenti di scrittura, accogliendo l'idea stessa di scrittura come atto complesso, finalizzato alle produzioni di testualità molteplici, che non si limitano alle stesure alfabetiche, ma considerano gli aspetti *multimediali*, *intertestuali* e comunicativi.

A queste nuvole è stato chiesto di aggiungere un'immagine a piacere tratta dalle proprie gallerie/album fotografici per arricchire la panoramica. Anche queste immagini sono confluite sul Padlet e da qui visionate e commentate da tutti. A partire da questi stimoli alle ragazze e ai ragazzi è stato chiesto di stendere sul proprio taccuino cartaceo un testo libero, sotto forma di riflessione o racconto. I testi sono stati poi letti e commentati da tutti. A partire da questi testi, il docente e il singolo studente hanno ragionato con quali immagini e parole del testo si poteva valorizzare un futuro sviluppo poetico. Correda questa parte di attività un piccolo album fotografico con alcuni scatti alla classe; anche queste immagini sono confluite nel Padlet (Scuola Primaria).

Questa idea di "progettazione" appartiene tanto al docente (nella forma di un percorso in cui le parti comunicano in maniera significativa) quanto allo studente, che impara a progettare i propri testi riflettendo sulle norme della comunicazione e sulla resa espressiva. La riflessione dei docenti si è arricchita di una serie di considerazioni sulla pratica e sull'organizzazione della scuola. In particolare, i docenti concordano sul fatto che i percorsi in questione richiedano un tempo di sviluppo lento che preveda anche stasi e riprese durante il corso dell'anno. La ricorsività caratterizza queste attività didattiche, le quali restituiscono al lavoro dell'appren-

dimento un ritmo sostenibile, che consenta anche di mettere a tacere le naturali “ansie del docente”:

Sicuramente ha giocato un ruolo importante la mia ansia di impostare la tecnica della letto-scrittura fin da subito e in modo continuativo per timore di una chiusura forzata a causa dell'emergenza sanitaria. Ciò ha fatto sì che, pur ritenendo molto importanti i contesti di apprendimento creati, questi non hanno avuto i tempi, rilassati e le attenzioni di cui necessitavano. [...] Sicuramente è un percorso che richiede tempi molto distesi; prima di passare alla fase successiva, riprenderò la precedente, magari anche rilanciando le stesse proposte per vedere se c'è stata un'evoluzione e quindi se i tempi sono adatti per proseguire il percorso. Sicuramente partirò sempre da attività/esperienze concrete che permettano di sperimentare prima e riflettere dopo, in modo da legare la scrittura a un vissuto. Per ora è ancora prematuro per la maggior parte della classe utilizzare la scrittura per situazioni di fantasia, scrive un'insegnante della classe prima. Allo stesso modo si esprimono docenti della secondaria di primo grado: “Un'altra piccola difficoltà è legata alla ritrosia di alcuni di cimentarsi in un lavoro di scrittura poetica: si supera smontando il processo in passi molto piccoli e semplici.

3.3 La scrittura prospettica

“Scrittura prospettica” per i docenti ha significato collocare l'atto di scrittura all'interno di processi di comunicazione espliciti, che fanno riferimento a destinatari altri rispetto allo scrivente. Gli obiettivi della comunicazione sono compresi e acquisiti dai ragazzi stessi.

L'obiettivo di questa terza fase è vedere con altri occhi, o almeno tentare di conseguirlo. Sono state intraprese due strade. La prima ha richiesto un lavoro di lettura critica. Tutti i testi prodotti sono stati raccolti dal docente per formare un semplice libro di antologia dei sonetti, così come sono stati presentati (senza le correzioni dell'insegnante, visibili solo ai diretti interessati) (Scuola Secondaria di primo grado).

In questo modo si apre la strada verso una riflessione da portare avanti con gli studenti sulle funzioni della scrittura come strumento di comunicazione, che realizza relazioni tra soggetti in direzioni molteplici e complesse. Quando si avvia un percorso di scrittura gli obiettivi devono essere condivisi con gli studenti. Ciò li pone, sin da subito, nella condizione di assumere una postura riflessiva sull'azione che contribuisce a sviluppare consapevolezza.

Penso sia fondamentale rendere subito chiaro a cosa tende il percorso e qual è l'obiettivo finale, che però spaventa alunni così giovani; va quindi subito temperato in un'attività giocosa (Scuola Secondaria di primo grado).

Ogni percorso prevede il confronto con gli altri come base per la scrittura. In qualche caso i testi vengono scambiati e si ha in cura il testo di un compagno. Ciò consente di lavorare su uno dei paradigmi chiave della comunicazione.

Tutti hanno avuto modo di leggere i lavori altrui e confrontarli. Nello specifico, poi, è stato richiesto a ognuno di preparare una mini-lezione della durata di massimo cinque minuti, in modalità libera, per presentare alla classe il testo di un compagno/a. Si doveva realizzare una lettura critica del

testo, analizzandone le immagini, le parole, gli aspetti tecnici e così via, includendo anche gli eventuali errori (Scuola secondaria di primo grado).

3.4 La scrittura epistemica

“Scrittura epistemica”, infine, ha rappresentato il momento in cui la scrittura stessa è servita allo studente nella misura in cui ha innescato in lui percorsi di consapevolezza e riflessione sul sapere, così come su se stesso.

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

La fase meta-riflessiva sottesa a ogni attività si esprime secondo modalità diverse a seconda dell’età degli studenti, ma mantiene la stessa funzione:

Gli alunni sono invitati a riflettere sull’importanza del lavoro di pianificazione, lavoro che tendono a sorvolare perché molto desiderosi di avere subito il prodotto finito”. Con i più grandi si traduce spesso in un’attività di autovalutazione dei prodotti e dei processi che rappresenta una delle manifestazioni più riuscite di quella valutazione formativa auspicata nella scuola. Grazie alla valutazione collettiva tra pari, gli alunni hanno preso coscienza, in alcuni casi, della mancanza di efficacia del loro messaggio e sono stati stimolati a modificare il proprio prodotto in modo da ricevere l’approvazione dei compagni (Scuola Secondaria di primo grado).

4. Conclusioni (con ulteriori riferimenti)

Da questo articolo sono emersi numerosi spunti per una didattica della scrittura “bio-digitale”, intesa come la somma di due aspetti fusi in un’unica “scrittura aumentata” a disposizione dei contesti scolastici ed educativi. Un elemento chiave di questa situazione non facile da gestire è la capacità dell’insegnante di consentire a ciascun alunno di raccontare la propria storia e le passioni extrascolastiche, allo scopo di costruire insieme un approccio inclusivo:

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

Un secondo aspetto determinante riguarda il rapporto tra creatività e competenze nell’atto della scrittura: non possiamo concepire gli strumenti digitali come guide che indirizzano l’espressività degli alunni. La creatività va ogni volta orientata all’individuazione di confini, alla strutturazione e ristrutturazione delle forme comunicative, allo scopo di creare una grammatica flessibile, aperta e generativa, accompagnata da processi cognitivi fondamentali come l’attenzione, la concen-

trazione, il ragionamento, l'organizzazione del percorso compositivo e, allo stesso tempo, da emozioni legate all'attesa, alla scoperta, alla padronanza della complessità, alla perseveranza e alla capacità di gestire l'ansia. Il rapporto tra creatività e competenze (intese come somma di conoscenze, applicazione dei saperi trasformati in abilità e meta-qualità) è soprattutto concepito come processo metacognitivo e alte motivazioni nei confronti del compito. Un ultimo aspetto (ma potremmo anche pensare a lunghi elenchi di elementi chiave, che nell'articolo non possono comparire per problemi di spazio) riguarda l'idea di una "scrittura di comunità", ovvero una serie di comportamenti e scelte che non possono più presentarsi come verticali (nel senso del potere istituzionale), bensì di attività teoriche e laboratoriali che accompagnano il lavoro scolastico, sorretto dalla consapevolezza di un lavoro comune, in cui nessuno resta indietro e possa esprimere la propria personalità attraverso il racconto della sua storia. Possiamo citare nuovamente De Beni et al. (2001), evidenziando un passaggio, oggi ancora molto significativo:

"Le ricerche sullo story-telling, sviluppatesi soprattutto a partire dagli anni Ottanta, concordano nello stabilire correlazioni significative tra questa pratica-esperienza di lavoro interattivo sul testo e l'emergere di apprendimenti alfabetizzati e meta-alfabetizzati che verranno poi ripresi e potenziati in sede di alfabetizzazione formale. Essi riguardano principalmente tre aree di importanza cruciale per imparare a leggere e a scrivere:

1. lo *sviluppo di forme di consapevolezza metalinguistica*, ad esempio: l'idea di testo, la nozione di parola, le funzioni della punteggiatura, il rapporto tra immagine e testo, la nozione di titolo, l'idea di racconto, il rapporto tra ciò che sta scritto e ciò che viene letto, uso della definizione e dell'etichettatura. Più in generale, la consapevolezza metalinguistica riguarda l'abilità di analizzare il linguaggio, cioè di definire, confrontare, categorizzare e problematizzare le sue forme e funzioni [...]

In questo caso, e anche al punto 2 qui sotto, tale attività non può essere definita come traguardo, poiché dovrebbe invece essere concepita come riflessione sempre presente. Come si può notare, i verbi utilizzati sono relativi ad alcuni processi cognitivi, senza i quali non si può realizzare un percorso didattico focalizzato sul livello meta della scrittura.

2. *L'acquisizione di abilità metacognitive*: l'uso di verbi cognitivi (pensare, ricordare, immaginare, credere) e di verbi riferiti a stati psicologici (sentire, temere, essere emozionati, tristi, felici); ricorso a funzioni linguistiche quali: la nominalizzazione, la descrizione, la spiegazione, ecc., tentativi di autocorrezione, sviluppo di strategie ortografiche per rappresentare le parole. Nell'insieme essi riflettono non solo conoscenze e abilità, ma anche concezioni e atteggiamenti verso la lingua.

Al punto 2, possiamo anche vedere chiaramente il passaggio alle abilità metacognitive (che noi concepiamo come cognitive, ma anche motorie) e agli stati psicologici (ansia, stanchezza mentale, attrazione verso il mondo extrascolastico e così via), che consente agli alunni di fare tesoro di una fase legata ad attività di prove ed errori e di conoscenza di sé per quanto riguarda il proprio funzionamento cognitivo (ragionare, stare attento, prendere appunti, esprimersi o decidere di non farlo etc.),

3. *Lo sviluppo di comportamenti alfabetizzati e meta-alfabetizzati*: attivazione di discorsi intorno al testo e di operazioni appropriate sul libro, ricorso ad atteggiamenti di natura riflessivo-analitica, richiesta di spiegazioni, assunzione di posture e di atteggiamenti che accompagnano gli atti di lettura e di scrittura, correzione di compagni che non seguono regole conformi agli atti di lettura [...] (ivi, p. 129).

L'ultimo punto completa il quadro complessivo della necessaria totalità di un percorso che deve tenere insieme molti elementi fondamentali per quanto riguarda la scrittura attualizzata: l'approccio inclusivo, la creatività competente, la visione comunitaria contro l'individualismo (in difesa tuttavia dell'intimità).

In definitiva, i comportamenti meta-alfabetizzati qui indicati vengono da noi inquadrati come scrittura epistemica nel rapporto sé-altro.

Riferimenti bibliografici

- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Anichini, A. (2014). *Digital writing: nel laboratorio della scrittura*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates; trad.it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Brockmeier J. (1997). *Il significato di sviluppo nella narrazione autobiografica*, in Smorti A., *Il sé come testo*. Milano: Giunti.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B., (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Fox, R. (1997). Lo sviluppo del pensiero narrativo nell'infanzia. In Smorti A., *Il sé come testo*. Milano: Giunti.
- Laneve, C. (2007). *La trama oltre il filo. La riscrittura come sorpresa*, in Demetrio D., *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Parola, A. (2016). La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione. *Rivista Form@re*, 2, 16, 166-179.
- Parola, A. & Denicolai, L. (2017). *Scritture mediali*. Udine: Mimesis.
- Smorti, A., (1997). *Il sé come testo*. Milano: Giunti.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.