

An impressionist painting, likely by J.M.W. Turner, depicting a woman in a white dress leaning over a young child. The style is characterized by visible brushstrokes and a focus on light and color. The scene is set outdoors, with a glimpse of a building in the background.

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

FORMARE E FORMARSI
CON LA LETTERATURA
E LA LETTERATURA PER L'INFANZIA
TRA METAVERSO E REALTÀ

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XL

Scienze pedagogiche

Coordinatore: Giuseppe Bertagna

Consiglio scientifico:

Paola Aiello (Salerno) - Marinella Attinà (Salerno) - Ashley Berner (Johns Hopkins, Baltimora) - Serenella Besio (Bergamo) - Patrizio Bianchi (Ferrara) - Paolo Bianchini (Torino) - Vanna Boffo (Firenze) - Elsa Maria Bruni (Chieti e Pescara) - Barbara Bruschi (Torino) - Dorena Caroli (Bologna) - Andrea Cegolon (Macerata) - Salvatore Colazzo (Salento) - Michele Corsi (Macerata) - Cosimo Costa (LUMSA Roma) - Antonia Cunti (Napoli Parthenope) - Giuseppina D'Addelfio (Palermo) - Luigi D'Alonzo (Cattolica, Milano) - Marco Antonio D'Arcangeli (L'Aquila) - Giovanna Del Gobbo (Firenze) - Floriana Falcinelli (Perugia) - Andrea Garavaglia (Statale Milano) - Angelo Gaudio (Udine) - Catia Giaconi (Macerata) - Lorella Giannandrea (Macerata) - Sabine Kahn (Université Libre, Bruxelles) - Marta Kowalczyk-Walędziak (Białystok, Poland) - Marco Lazzari (Bergamo) - Anna Lazzarini (Bergamo) - Paolo Levrero (Genova) - Isabella Loiodice (Foggia) - Stefania Manca (CNR - Genova) - Roberto Maragliano (Roma Tre) - Lorena Milani (Torino) - Paola Milani (Padova) - Didier Moreau (Paris 8, France) - Maria Teresa Moscato (Bologna) - Marisa Musai (Cattolica, Milano) - Sara Nosari (Torino) - Riccardo Pagano (Bari) - Loredana Perla (Bari) - Stefania Pinnelli (Salento) - Tiziana Pironi (Bologna) - Andrea Porcarelli (Padova) - Andrea Potestio (Bergamo) - Demetrio Ria (Salento) - Roberto Sani (Macerata) - Evelina Scaglia (Bergamo) - Maurizio Sibilio (Salerno) - Giancarla Sola (Genova) - Fabio Togni (Firenze) - Antonella Valenti (Calabria) - Viviana Vinci (Reggio Calabria) - Carla Xodo (Padova) - Davide Zoletto (Udine)

Sito internet: www.edizionistudium.it - riviste.gruppostudium.it

EDITORIALE

Claudio Citrini, *La cura*, pp. 1-3

PROBLEMI DELLA SCUOLA

150 anni di vita scolastica in Italia (1861-2001)

(a cura di Giuseppe Zago, Università di Padova)

Giuseppe Zago, *Dalla Contestazione ai Decreti delegati*, pp. 4-8

Le scuole degli altri

(a cura di Monica Mincu, Università di Torino)

Maria Paradies, *Educazione in emergenza e crisi prolungate: un diritto da proteggere*, pp. 9-13

Inclusione: scuola e dintorni

(a cura di I-DEA Inclusion – Disability, Empowerment, Accessibility)

Nicole Bianquin, *Il diritto alle e delle differenze: tematizzare, aver riguardo e progettare*, pp. 14-17

Briciole

(a cura di Salvatore Colazzo, Università del Salento, Roberto Maragliano, Università di Roma Tre)

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano, *Demonologia pedagogica*, pp. 18-21

La musica e la scuola

(a cura di Nicola Badolato e Giuseppina La Face, Università di Bologna)

Anna Quaranta, *La musica è cambiata? I “nuovi” percorsi a indirizzo musicale nella secondaria di primo grado*, pp. 22-26

Questioni di psicologia a scuola

(a cura di Letizia Caso, Università LUMSA, Roma)

Francesco Arcidiacono, *Focus groups per accompagnare gli insegnanti debuttanti nel loro inserimento professionale*, pp. 27-31

IN OPERA. Storia dell'arte ed educazione civica

(a cura di Paolo Sacchini, Accademia di Belle Arti SantaGiulia di Brescia)

Paolo Sacchini, *Arte contemporanea e “Nuove Tecnologie” (Il parte)*, pp. 32-36

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Giovanni Zuanazzi, *Husserl e l'origine della geometria*, pp. 37-42

Flavio Delbono, *Sull'educazione fiscale in Italia*, pp. 43-48

Silvestro Sannino, *La Carta pisana*, pp. 49-55

Fabio Banderali, *La teoria degli stakeholders*, pp. 56-62

Federico Bellini, *Una Robinsonade apocalittica: Dissipatio H.G. di Guido Morselli*, pp. 63-68

Francesca Gaffuri, Maria Vittoria Lo Presti, *I nomi commerciali nella didattica delle lingue: una proposta per la scuola secondaria di secondo grado*, pp. 69-74

Sulla storia e il suo insegnamento oggi

(a cura di Fabio Minazzi, Università dell'Insubria)

Fabio Minazzi, *Introduzione*, p. 75

Fabio Minazzi, *Sulla storia: problemi epistemologici e storiografici concernenti il suo studio e il suo insegnamento*, pp. 76-81

Fabio Minazzi, *Aspetti e momenti rilevanti del dibattito storiografico contemporaneo*, pp. 82-87

Fabio Minazzi, *Un nuovo modo di studiare la storia?*, pp. 88-93

Fabio Minazzi, *Storia e filosofia della scienza*, pp. 94-96

Katia Visconti, *Storia del mondo atlantico e Storia dell'Africa: due approcci di medio e lungo periodo per aiutare a comprendere la contemporaneità*, pp. 97-100

Antonio Maria Orecchia, *Storie del XX Secolo e Storia dell'Italia contemporanea: il Novecento come oggetto di studio*, pp. 101-104

Andrea Bellavita, *Storytelling e fiction tv. Il period drama e la fiction di ambientazione storica*, pp. 105-108

Florinda Cambria, *Filosofia della storia sive filosofia del presente*, pp. 109-112

Catia Brilli, *Gli insegnamenti di Global History e Storia dell'Asia: nuove frontiere storiografiche per capire il mondo contemporaneo*, pp. 113-115

Andrea Candela, *La crisi climatica: un problema storico*, pp. 116-119

NUOVA SECONDARIA RICERCA

SCIENZE PEDAGOGICHE

Dossier monografico - Formare e formarsi con la letteratura e la letteratura per l'infanzia tra metaverso e realtà

(a cura di Alessandra Mazzini, Università di Bergamo)

Alessandra Mazzini, *Formare e formarsi con la letteratura e la letteratura per l'infanzia tra metaverso e realtà. Presentazione del numero monografico*, pp. 120-123

Esplorazioni, definizioni, possibilità educative e formative

Tiziana Mascia, Juli-Anna Aerila, *Exploring the field of digital children's literature and its opportunities for literacy education*, pp. 124-137

Anna Antoniazzi, Angela Arsenà, *Metaverso e cyberpunk: le infinite possibilità della trama virtuale*, pp. 138-150

Alessandro Barca, *Literacy Infantile e Digital Literacy: due entità che co-evolvono in una "Terra di mezzo" dai confini poco delineati e da uno spazio ancora da esplorare e definire*, pp. 151-160

Viviana La Rosa, *Leggere nel tempo presente: prospettive di impegno pedagogico e nuove frontiere di ricerca per l'inattesa armonia tra realtà e metaverso*, pp. 161-168

Sandra Chistolini, Matteo Villanova, *Filigrana nello spazio mondo nella narrazione dell'infanzia*, pp. 169-177

Spazi e strumenti narrativi tra virtuale e realtà

Maria Beatrice Abbati, Piergiuseppe Ellerani, *Il podcast: l'altro verso della children's e-lit*, pp. 178-192

Valeria Tamborra, Cristiana D'Aprile, *Il fumetto giapponese. Per una nuova letteratura dell'infanzia*, pp. 193-205

Nunzia D'Antuono, *Una biblioteca aperta alle emozioni. BookTok e la passione per i libri*, pp. 206-213

Paola Ricchiuti, *Escape room: attualizzazione del percorso labirintico*, pp. 214-223

Amalia Marciano, *Storie dal futuro: la rete di narrazioni possibili*, pp. 224-231

Enza Sidoti, Ambra Di Fede, *La lettura ad alta voce per favorire lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino*, pp. 232-238

Esperienze tra scuola, università e didattica inclusiva

Chiara Lepri, Silvia Pacelli, Valentina Valecchi, *Riscritture di fiabe tra digitale e realtà. Un'esperienza di formazione in ambito universitario*, pp. 239-252

Federica Baroni, Alessandra Mazzini, *Nuove frontiere narrative per futuri insegnanti. Educare alla lettura con le tecnologie. Un'esperienza laboratoriale a Scienze della formazione primaria*, pp. 253-265

Clara Silva, Elisa Lencioni, *L'importanza della lettura nell'epoca della digital transformation: una proposta per la formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico*, pp. 266-278

Corrado Muscarà, *Ancora Pinocchio... Riflessioni pedagogiche per la formazione del docente inclusivo*, pp. 279-292

Lucia Maffione, *Educazione Linguistica Inclusiva con il Mobile learning*, pp. 293-303

Cinzia Zadra, Martina Pisciali, *Ci sarà una volta. Esercizi di immaginazione tra fiabe e orientamento*, pp. 304-315

LINEE GUIDA PER L'ORIENTAMENTO

Commenti, Proposte, Piste di lavoro (n. 4)

Roberto Vicini, *L'orientamento nella prospettiva del lifelong e lifewide learning: valore e possibili ricadute operative delle recenti linee guida*, pp. 316-323

RUBRICA UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Floriana Ferro, *La filosofia a scuola e le relazioni intersoggettive: un'indagine fenomenologica*, pp. 324-328

Gli inattuali

(a cura di Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano)

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano, *Il gioco di istituzione ed istituito*, pp. 329-332

Recensioni brevi, pp. 333-336

Formare e formarsi con la letteratura e la letteratura per l'infanzia tra metaverso e realtà

Presentazione del numero monografico

n. 9
maggio
2023

anno XL

Education and self-education with literature and children's literature between metaverse and reality

Dossier presentation

Alessandra Mazzini

Nell'epoca della rivoluzione digitale e dell'irruzione dei linguaggi iconico-visivi, con il loro articolato connubio tra immagini e parole, anche i confini della *fictio* narrativa sono stati ridisegnati. I media contemporanei, ridefinendo le geografie situazionali all'interno dei luoghi fisici della socialità e creando mondi di esperienza dai confini molto permeabili, hanno infatti modificato le modalità di approccio alla narrativa, contaminando le modalità di raccontare e di fruire le storie (dagli e-book agli audiolibri, dalle app ai podcast, fino al dilagante fenomeno delle serie tv). Negli ultimi due anni, la pandemia ha accelerato questo processo già in atto, ponendo sfide ma anche opportunità, alle quali i processi di insegnamento e apprendimento della letteratura e della letteratura per l'infanzia, dalla scuola dell'infanzia fino all'università, non possono più sottrarsi.

Dinanzi a questa complessità, la letteratura e la letteratura per l'infanzia possono essere riscoperte quali inediti oggetti pedagogici, mappe di un rinnovato itinerario educativo e formativo per ragazzi e adulti e le figure educative sono chiamate a penetrare nelle pieghe di queste nuove frontiere narrative, leggendole «in filigrana».

A partire da queste sollecitazioni, questo numero monografico della rivista raccoglie, dunque, contributi che illuminano l'articolato rapporto che oggi esiste nella letteratura e nella lettura per l'infanzia e l'adolescenza tra virtuale e reale, nella consapevolezza che è nella stessa natura della tecnologia digitale il trasformarsi trasformando il mondo. Dal canto suo, anche l'universo della narrazione si fa protagonista di questa trasformazione, configurandosi sempre più come uno spazio e un tempo tridimensionale. Comprendere quanto questo rapporto tra storie e tecnologia si stia delineando e si profilerà più come un assoggettamento o come un'opportunità, se stia assumendo i contorni di una radicale opposizione, di una convivenza tollerante o di un reciproco vantaggio e quali risvolti ciò comporterà nell'educazione e nella formazione alla e con la

letteratura e la letteratura per i più piccoli e i più giovani, interroga la pedagogia e le scienze dell'educazione e della formazione tutte.

Se infatti, il metaverso, l'ambiente virtuale interattivo, qualunque sembianza assuma e assumerà in futuro, rappresenta già oggi l'orizzonte di possibilità entro il quale il sistema della medialità digitale pensa e si propone, quali sono le modalità con cui i lettori oggi continuano a intravedere nella narrazione le possibili coordinate interpretative della realtà e le chiavi d'accesso per la propria interiorità? E come e quanto proprio il mosaico di modalità che insegnanti ed educatori, a tutti i livelli, oggi possono mettere in campo è indispensabile per identificare un originale ruolo magistrale della professione docente?

Storici della pedagogia, studiosi della letteratura per l'infanzia, pedagogisti e studiosi di didattica e dei nuovi media indagano allora come la diffusione, l'incidenza e la pervasività dei più attuali e moderni mezzi di comunicazione e dei social media modifichi il tempo e lo spazio della lettura e della narrazione, plasmando una nuova generazione di lettori e di narratori.

Tra le possibilità del digitale e le permanenze del cartaceo, sondando le evoluzioni e la complessità di un panorama oggi in rapida evoluzione, il dossier monografico si articola in tre nuclei tematici proponendosi di fornire le coordinate per ri-scoprire e abitare il rinnovato mondo della letteratura: "Esplorazioni, definizioni, possibilità educative e formative"; "Spazi e strumenti narrativi tra virtuale e realtà"; "Esperienze tra scuola, università e didattica inclusiva".

Inaugura il primo gruppo il saggio di Tiziana Mascia & Juli-Anna Aerila, *Exploring the field of digital children's literature and its opportunities for literacy education*. Al centro l'evoluzione e la complessità del panorama della lettura, che rendono sempre più necessaria un'approfondita conoscenza della letteratura digitale per l'infanzia, a partire dalla definizione dell'ambito della letteratura digitale per l'infanzia e delle caratteristiche dei vari formati che essa include. Utilizzando una metodologia di revisione della letteratura semi-strutturata, il saggio esplora, infatti, le opportunità per l'educazione alla lettura, valutando diverse prospettive: abilità di lettura, interattività e design dei libri digitali, racconto multimediale e transmediale e lettura mediata dalle nuove tecnologie.

Dopo aver discusso della relazione tra letteratura e realtà virtuale in senso epistemico e pedagogico, identificando la narritività stessa come prima realtà virtuale, l'articolo di Anna Antoniazzi e Angela Arsena, *Metaverso e cyberpunk: le infinite possibilità della trama virtuale*, si sofferma sull'idea di metaverso inteso come dimensione privilegiata infantile e adolescenziale. Nella letteratura per l'infanzia, infatti, l'altrove virtuale la cui immagine mainstream è stata influenzata dalle varieguate manifestazioni del movimento cyberpunk e che è profondamente connessa alla simulazione di realtà realizzata dai computer, non rappresenta meramente un luogo nel quale rifugiarsi e/o perdersi, ma diventa occasione di riscatto e di liberazione, di trasformazione e di crescita.

Literacy Infantile e Digital Literacy: due entità che co-evolvono in una "Terra di mezzo" dai confini poco delineati e da uno spazio ancora da esplorare e definire è il titolo del saggio di Alessandro Barca, che esamina il valore delle fiabe a livello psicologico, educativo e didattico, evidenziando l'importanza della Literacy infantile per la costruzione di personalità equilibrate all'interno della complessa società odierna, proponendosi di delineare anche l'evoluzione della Literacy infantile in Digital Literacy. L'autore sottolinea in modo particolare come i cambiamenti introdotti dai new media (come i libri digitali crossmediali e transmediali), rendano necessario anche un ripensamento del modo di apprendere e insegnare.

Viviana La Rosa con il saggio *Leggere nel tempo presente: prospettive di impegno pedagogico e nuove frontiere di ricerca per l'inattesa armonia tra realtà e metaverso* offre una riflessione *sub specie pedagogiae* intorno all'esperienza della lettura in una prospettiva di possibile ed inattesa armonia tra realtà e metaverso

Le storie, infatti, e, più in generale, le esperienze di lettura e narrazione che caratterizzano il tempo presente si collocano, sottolinea l'autrice, in spazi, reali e virtuali, ad altissima densità di sollecitazioni. Chi intende studiare le profonde e radicate relazioni tra la letteratura per l'infanzia e i processi formativi non può allora prescindere, secondo la studiosa, dalla infinita varietà di prodotti ed esperienze che si collocano nel metaverso, così come non può mancare il confronto con le suggestioni di ricerca che arrivano dalle neuroscienze.

Nel saggio di Sandra Chistolini e Matteo Villanova, *Filigrana nello spazio mondo nella narrazione dell'infanzia*, si indaga invece come il disinvestimento educativo derivante dalla pandemia abbia prodotto derive nella offerta educativa e creato processi di frustrazione nella comunicazione tra famiglia e scuola. Nel caso specifico dell'infanzia, gli adulti significativi, genitori ed insegnanti, hanno cercato di restituire valore e significato alla comunicazione interpersonale usando una forma di narrazione rispondente a bisogni etico-sperimentali

riconducibili a meccanismi di sollecitazione neuro-strutturali. Il saggio racconta e approfondisce poi alcune occasioni di formazione che hanno messo al centro l'esperienza della narrazione nel periodo pandemico e postpandemico, analizzando, in modo particolare, come essa si è svolta durante un'esperienza in outdoor education.

Il secondo nucleo tematico, "Spazi e strumenti narrativi tra virtuale e realtà", raccoglie saggi che hanno inteso mettere al centro e indagare il ruolo e le attuali possibilità educative e formative di alcuni mezzi e contesti narrativi, tra nuovi generi e nuovi linguaggi.

È dedicato alle caratteristiche e alle potenzialità del podcast il saggio di Maria Beatrice Abbati e Piergiuseppe Ellerani, *Il podcast: l'altro verso della children's e-lit*. Se il podcast è tra i prodotti che più ibridano le forme della lettura, con un nascente apparato di evidenze, questo strumento estende anche le possibilità di imparare favorendo forme di apprendimento immersivo. Il saggio propone dunque un'esperienza didattica attraverso la quale i podcast e il palinsesto digitale sono co-costruiti dagli studenti con gli insegnanti, come rielaborazione di contenuti di e-lit, di produzione di testi di letteratura e di giornalismo. Il percorso è stato accompagnato da strumenti di (auto) valutazione formativa.

Il contributo di Valeria Tamborra, Cristiana D'Aprile *Il fumetto giapponese. Per una nuova letteratura dell'infanzia* si concentra invece sul fumetto individuando non solo il filo rosso che colloca il manga sullo stesso piano pedagogico della letteratura dell'infanzia, ma anche come la cooperazione tra multimedialità e fumetto abbia permesso a quest'ultimo di evolvere, pur restando fedele alla narrazione fiabesca. I passi avanti compiuti dalla tecnologia con l'animazione tridimensionale e la grafica digitale hanno arricchito la struttura del fumetto con nuovi effetti interattivi ed elementi che permettono un'esperienza più immersiva per accompagnare il bambino nel suo percorso di crescita in modo dinamico. In modo particolare le autrici indagano come il fumetto sia il «prototipo dell'interattività multimediale», evidenziando come le tavole illustrate permettano uno scambio reciproco tra disegni e testo, un intreccio ipertestuale nell'ambito del quale il lettore co-costruisce con l'autore il senso narrativo.

In *Una biblioteca aperta alle emozioni. BookTok e la passione per i libri* Nunzia D'Antuono si dedica invece all'approfondimento delle potenzialità dei social network e in modo particolare di TikTok. Proprio la rete digitale, in un'epoca di connessione perenne, dimostra di riuscire a promuovere una partecipazione culturale a fronte di una scuola che, secondo i dati nazionali, fatica a gestire l'esperienza della lettura. Nunzia D'Antuono indaga come siano sempre più nutrite le community che si scambiano consigli di lettura, come l'hashtag #BookTok italia, che ha raggiunto 28 milioni di visualizzazioni. In queste esperienze è possibile rintracciare un rinnovato coinvolgimento della sfera delle emozioni e della condivisione, perché la rete delle relazioni si costruisce a partire dalle letture comuni. A giudizio dell'autrice esse sono, dunque, da tesaurizzare e valorizzare pedagogicamente anche per sviluppare o recuperare le pratiche didattiche di lettura.

Paola Ricchiuti nel saggio *Escape room: attualizzazione del percorso labirintico*, analizza come le escape room ossia ambienti, reali o virtuali, denotati sempre da un contesto narrativo, sopperiscano al rituale che ripropone dall'antichità il percorso labirintico e come questa realtà possa diventare occasione per un'esperienza di didattica aumentata collaborativa e immersiva, anche a distanza, e come metodologia innovativa che amplifichi il processo di insegnamento-apprendimento

Partendo da una riflessione sull'esperienza di lettura e attraverso un'attenta analisi delle nuove forme di espressione culturale e di narrazione, si propone di fornire le coordinate per ri-scoprire e abitare il rinnovato mondo della letteratura, il contributo di Amalia Marciano, *Storie dal futuro: la rete di narrazioni possibili*, approfondisce la metapoetry, un viaggio al confine fra poesia, arti visive e realtà virtuale, dove le poesie navigabili, creano un'esperienza immersiva in cui la letteratura si esperisce non più tenendo un libro tra le mani ma indossando un visore e finendo per essere investiti dalle immagini, i suoni e le parole delle poesie stesse.

Nella complessità del metaverso Enza Sidoti e Ambra Di Fede recuperano, infine, le potenzialità dell'esposizione precoce a pratiche di lettura ad alta voce. Nel contributo *La lettura ad alta voce per favorire lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino* si analizza dunque come anche nella pervasività delle tecnologie digitali la lettura ad alta voce rappresenti uno strumento fondamentale per lo sviluppo di facoltà cognitive, emotive e psicologiche già nella prima infanzia.

Il terzo nucleo tematico riunisce sei saggi che riportano attività laboratoriali, momenti formativi ed "esperienze tra scuola, università e didattica inclusiva". A partire da una riflessione critica sul rapporto tra comunicazione narrativa, letteratura e nuovi media, Chiara Lepri, Silvia Pacelli, Valentina Valecchi, nel saggio *Riscritture di*

fiabe tra digitale e realtà. Un'esperienza di formazione in ambito universitario presentano gli esiti di un'attività didattica, dedicata alle reinterpretazioni e agli adattamenti della fiaba, condotta in ambito universitario nel corso di Storia dell'educazione e dei processi comunicativi, attivato all'interno del Corso di laurea in E-learning e Media Education dell'Università degli Studi Roma Tre.

Nel contributo *Nuove frontiere narrative per futuri insegnanti. Educare alla lettura con le tecnologie. Un'esperienza laboratoriale a Scienze della formazione primaria* Federica Baroni e Alessandra Mazzini descrivono e le premesse teoriche e l'impianto metodologico che hanno portato alla proposta formativa di un laboratorio destinato agli studenti di Scienze della formazione primaria dell'Università di Bergamo e ai docenti in servizio che li affiancano nei percorsi di tirocinio in scuole dell'infanzia e primarie. Considerate le opportunità delle tecnologie digitali nelle azioni di promozione ed educazione alla lettura e ribadito il ruolo fondamentale dell'insegnante come *magister* nell'esperienza narrativa, il saggio analizza le proposte operative dei cinque gruppi che hanno lavorato sul tema. I lavori delle studentesse riflettono l'approccio laboratoriale e co-costruttivo proposto nell'esperienza formativa e delineano un'idea aperta e libera delle pratiche di lettura nelle scuole di oggi e di domani.

Clara Silva ed Elisa Lencioni, ne *L'importanza della lettura nell'epoca della digital transformation: una proposta per la formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico*, presentano due esperienze di ricerca-formazione promosse presso l'Università di Firenze, destinate agli studenti e alle studentesse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e dedicate alla promozione e all'educazione alla lettura, che oggi sono sempre più necessarie. Secondo le studiose occorre infatti una specifica formazione iniziale rivolta al personale educativo, per promuovere a livello territoriale la lettura e la lettura ad alta voce.

Ancora Pinocchio...Riflessioni pedagogiche per la formazione del docente inclusivo è il titolo del saggio di Corrado Muscarà, che rilegge e reinterpreta la storia di Pinocchio attraverso il ricorso a modelli teorici della pedagogia speciale per l'inclusione. Tale analisi si propone in particolare di stimolare gli insegnanti a riflettere con sistematicità sul tema dell'inclusione, sull'adozione di dispositivi pedagogici utili per la comprensione e la gestione didattica delle eventuali difficoltà evolutive degli studenti con bisogni educativi speciali.

Anche Lucia Maffione, in *Educazione Linguistica Inclusiva con il Mobile learning* incrocia il tema della narrazione e del metaverso con l'inclusività. Il contributo, infatti, illustra un intervento di Didattica dell'Italiano L2 realizzato nell'anno scolastico 2021/2022 a favore di adulti stranieri, frequentanti un Corso di Alfabetizzazione presso un C.P.I.A. La finalità è stata quella di presentare strutture linguistiche mediante una trasposizione cinematografica di un classico della letteratura italiana per l'infanzia, "Le avventure di Pinocchio" di Collodi e, al contempo, rispondere ai bisogni linguistici specifici di ciascun apprendente. Agli studenti è stato proposto di fruire il video-input linguistico/letterario mediante la scansione di un Qr Code con i propri cellulari, in coerenza con l'approccio del Bring Your Own Device, allo scopo di personalizzare tempi ed attività in base ai bisogni formativi di ciascun discente.

Infine, il contributo di Cinzia Zadra e Martina Pisciali, *Ci sarà una volta. Esercizi di immaginazione tra fiabe e orientamento*, si sviluppa da un progetto di orientamento condotto nella scuola secondaria di secondo grado. Nel saggio vengono introdotti i principi su cui è stato costruito il progetto, che utilizza le fiabe della tradizione orale presentate da una storyteller professionista per un percorso di orientamento che accompagna studenti e studentesse verso la consapevolezza di Sé e la costruzione di un personale progetto di vita. L'orientamento, quindi, non è inteso principalmente come sviluppo di competenza per il lavoro o strumento di costruzione della propria biografia formativa o professionale, ma soprattutto come strumento per riuscire ad immaginare futuri possibili per sé e la comunità.

Alessandra Mazzini
Università degli Studi di Bergamo

Esplorazioni, definizioni,
possibilità educative e formative

Štúdium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-458

Exploring the field of digital children's literature and its opportunities for literacy education

n. 9
maggio
2023

anno XL

La letteratura digitale per l'infanzia e le opportunità per l'educazione alla lettura

Tiziana Mascia & Juli-Anna Aerila

L'evoluzione e la complessità del panorama della lettura rendono sempre più necessaria un'approfondita conoscenza della letteratura digitale per l'infanzia. Ricercatori, insegnanti e lettori dovranno considerare molteplici fattori legati all'uso della tecnologia e al loro impatto sull'apprendimento dei bambini. In questo articolo, definiamo l'ambito della letteratura digitale per l'infanzia e le caratteristiche dei vari formati che essa include. Utilizzando una metodologia di revisione della letteratura semi-strutturata, esploriamo le opportunità per l'educazione alla lettura, valutando diverse prospettive: abilità di lettura, interattività e design dei libri digitali, racconto multimediale e transmediale e lettura mediata dalle nuove tecnologie.

Parole chiave

Letteratura digitale per l'infanzia; e-book; audiolibri; app multimediali; educazione alla lettura.

The importance of theoretically informed guidance for reading for pleasure with digital children's literature is likely to increase in the coming years as the digital reading landscape evolves and becomes more complex. Researchers, teachers, and readers interested in digital children's literature will need to consider multiple factors related to the use of technology and how they may influence the development and learning of children. In this article, we define the field of digital children's literature and explore its various formats. We employed a semi-structured literature review methodology to investigate the potential opportunities for literacy education, considering the impact on reading skills, interactivity and design, multimedia and transmedia storytelling, and mediated reading.

Keywords

Digital children's literature; e-books; multimedia app; audiobooks; literacy education.

✉ Corresponding author: tiziana.mascia@uniurb.it; julaer@utu.fi

1. Introduction

Technological progress has significantly changed the way we access and use written texts, creating important educational opportunities for teachers and educators. As digital books become more widespread, it is essential to examine their impact on reading habits and explore how to effectively integrate digital children's literature into literacy education¹. To address these issues, it is crucial to first define the field of digital children's literature. This is particularly important because the rapidly evolving and diverse nature of digital children's literature can pose challenges for its effective pedagogical use, emphasizing the need for clear definitions and descriptions of its genres and scope. Further research is required to comprehend the educational benefits of digital children's literature and, although reading in print format has been shown to have some cognitive benefits²³, digital children's literature has a distinct advantage in terms of its connection to reader profiles. This advantage can lead to significant outcomes, particularly for children from underprivileged socio-economic backgrounds who may benefit more from access to new formats than traditional ones. Research indicates that reading digital texts can improve reading fluency⁴, word recognition⁵, critical thinking, inference, and storytelling⁶.

Additionally, using familiar technologies such as mobile devices or tablets can increase students' interest and engagement in reading tasks, allowing them to interact with written texts in innovative and challenging ways⁷. Digital books represent useful resource for engaging students not interested in traditional reading methods, offering dynamic formats that contribute to developing reading skills and increasing self-confidence⁸. Digital texts can also be beneficial for fluent readers by providing new background knowledge and opportunities to experience literature through different formats⁹.

The use of digital books in education represents an opportunity to increase reading resources and personalize learning. Digital libraries grant teachers access to a wide variety of texts that might be difficult to find in print versions. Besides, digital library management systems can be utilized to create personalized reading profiles for each student, serving as indicators of required reading competence within the curriculum¹⁰.

However, there are many misconceptions about the use of digital devices for literacy education, as reading for children is traditionally linked to paper books, and digital devices are mainly associated with play and entertainment¹¹. While some teachers have developed methods to encourage students to read digital texts, audio, or video in a productive way, these practices are currently not yet widespread¹². In the following paragraph, we will explore how digital technology has transformed children's literature, giving rise to new forms of narrative techniques and engaging readers through interactive dimensions.

2. New forms of reading and narrative technique in digital children's literature

Defining the field of digital children's literature is an essential and fundamental step that precedes the analysis of opportunities for literacy education. Understanding what digital children's literature is and how it differs from traditional print literature is crucial for researchers and teachers to effectively engage children in reading and literacy activities in the digital age.

¹ L. C. Larson, *E-books and audiobooks: Extending the digital reading experience*, «The Reading Teacher», 69(2) (2015), pp. 169-177.

² H. Støle, A. Mangen, K. Schwippert, *Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study*, «Computers & Education», 151, (2020), pp. 11-13.

³ A. Nardi, *Il lettore 'distratto': Leggere e comprendere nell'epoca degli schermi digitali*, Firenze University Press, Firenze, 2022.

⁴ K. J. Esteves, & E. Whitten, *Assisted reading with digital audiobooks for students with reading disabilities*, «Reading Horizons», 51(1) (2011), p. 21.

⁵ N. Masataka, *Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book*, «Frontiers in Psychology», 5(396) (2014), open access.

⁶ K. Ciampa, *ICANREAD: The effects of an online reading program on grade 1 students' engagement and comprehension strategy use*, «Journal of research on technology in education», 45(1) (2013), pp. 27-59.

⁷ J. E. Moyer, *Audiobooks and e-books: A literature review*, «Reference and User Services Quarterly», 51(4) (2012), pp. 340-354.

⁸ J.-A. Aerila et al., *Enhancing the readership of teacher students with digital book subscription services*, «International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)», 11(2) (2020), pp. 12-27.

⁹ N. S. Baron, *How we read now: strategic choices for print, screen, and audio*, Oxford University Press, Oxford, 2021.

¹⁰ N. Kucirkova, T. Cremin, *Personalised reading for pleasure with digital libraries: Towards a pedagogy of practice and design*, «Cambridge Journal of Education», 48(5) (2018), pp. 571-589.

¹¹ M. D. V. Araújo, R. G. Moro, *Mediated reading of children's digital literature*, «PERSPECTIVA», 39.1, (2021), pp. 1-22.

¹² N. S. Baron, *How we read now: strategic choices for print, screen, and audio*, cit.

Digital literary culture has expanded the possibilities of interaction with information and knowledge construction¹³, giving rise to a new type of text: the “digital book”. This includes various forms of accessible literature, such as e-books, iBooks, story apps, book apps, and LeapReader books¹⁴. The content, boundaries, and perspectives of children's literature have profoundly changed with the proliferation of digital texts. The new digital formats offer a more flexible content structure, allowing the reader to navigate in a non-linear mode through text and multimedia resources. This creates a networked content structure in which words, images, videos, and sounds are linked, significantly changing the way literary content is created, consumed, and understood¹⁵. Digital children's literature (DCL) involves more than one sense and more than one way of communicating. It combines words and illustrations to raise children's awareness and stimulate them to read. With the advent of digital technology, this literature is presented through apps and streaming, creating an experiential environment that combines with social activity¹⁶. New narrative techniques are being employed in DCL to engage readers and stimulate reflection. These techniques exploit the material, encoded, multimodal, and hypermedia potential of mobile touchscreen devices. In this context, reader participation through interactivity is essential for the development of the poetics of digital children's literature¹⁷. The opportunities offered by digital technology to children's literature are constantly evolving, allowing authors and publishers to create innovative content and reach a wider audience while offering readers greater flexibility and accessibility. The opportunities offered by digital technology to children's literature are constantly evolving, allowing authors and publishers to create innovative content and reach a wider audience while offering readers greater flexibility and accessibility. The dynamic nature of digital children's literature presents many complexities, and establishing a clear definition is crucial for researchers and educators. In the following sections, we will delve deeper into the various formats of digital children's literature and explore how they differ from traditional print media.

2.1 Defining the multifaceted nature of digital children's literature

The theoretical framework of our article raises important questions regarding the terminology used to define the object of this research, which is the digital children's book in the current digital and interactive cultural context. According to Baron¹⁸, digital books for children are electronic versions of print books that can be accessed on a digital device such as a tablet, computer, eReader, or mobile phone. These digital books often take the form of a PDF or EPUB files; enhanced digital books, on the other hand, include additional features such as animation, sound, hotspots, and games, which make the reading experience different from print. Indeed, over time, different terms have been introduced to describe the book on the screen, such as reading apps, book apps, e-books and others and, so far, there is no single, agreed definition or terminology for digital children's literature^{19,20}. A widely shared definition is needed, which involves an interdisciplinary search across areas that permeate the literary and technological context to understand and analyse the contemporary emerging trends. Some scholars propose the use of the term “service literature”, to describe application software that includes static and/or dynamic multimedia tools, as well as hypermedia and/or hypertextual resources, in order to replace the set of various definitions surrounding digital literature, such as 'book app', 'interactive digital book' or 'reading app'. This would provide clearer terminology for describing the type of content²¹.

The multifaceted nature of digital children's literature transcends the boundaries of what is traditionally considered literature and text; therefore, it is not surprising that a debate has arisen on the definition and scope of digital children's literature and whether digital books that include games or activities can be considered as a form of literature or if they should instead be classified as “digital play”. Some scholars argue that the publishing industry and academia have been too permissive in considering these objects as real

¹³ C. C. Furtado, L. Oliveira, *Literatura-serviço: a literatura infantil para a geração Alpha*, «Páginas a&b: arquivos e bibliotecas», 3(2020), pp. 60-73.

¹⁴ N. Kucirkova, K. Littleton, T. Cremin, *Young children's reading for pleasure with digital books: Six key facets of engagement*, «Cambridge Journal of Education», 47(1) (2017), pp. 67–84.

¹⁵ N. Kucirkova, T. Cremin, *Personalised reading for pleasure with digital libraries: towards a pedagogy*, cit., pp. 571-589.

¹⁶ C. C. Furtado, L. Oliveira, *Literatura-serviço: a literatura infantil para a geração Alpha*, cit., pp. 60-73.

¹⁷ A. Frederico, *Dimensões da construção de sentido na leitura literária digital na primeira infância*, «Perspectiva», 39.1, (2021), pp. 1-25.

¹⁸ N. S Baron, *How we read now: strategic choices for print, screen, and audio*, cit.

¹⁹ N. Kucirkova, K. Littleton, T. Cremin, *Young children's reading for pleasure with digital books*, cit., pp. 67–84.

²⁰ B. Sargeant, *What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books*, «Children's Literature in Education», 46(4) (2015), pp. 454-466.

²¹ C. C. Furtado, L. Oliveira, *Literatura-serviço: a literatura infantil para a geração Alpha*, cit., pp. 60-73.

books²² because they diverge from the conventional book model centered on written text²³. Natalia Kucirkova²⁴ reports the “unwritten rule” of digital text designers, according to which digital books that contain more than 70 per cent animation is considered a game rather than an e-book or literary app. Experts in picturebook studies and multimodality have long questioned the logocentric view of text, emphasizing the crucial role of images in the transmission of information and narrative in children's literature^{25,26,27}, as it happens in picture books, comics, and graphic novels, images prevail in digital children's literature and collaborate with text to achieve greater impact than either could achieve alone²⁸. Several authors believe that all reading genres and formats are equally valid, as long as they support reading for pleasure for children²⁹.

In this paper, we adopt the definition according to which digital children's literature (DCL) refers to any form of text that uses the digital, either as a means of creation or as a means of dissemination or realisation. It includes a wide range of formats, from digital books and audiobooks to reading games, videos and apps, which can be enjoyed through various devices such as computers, tablets, smartphones and ebook readers. Digital children's literature can be produced by professionals or amateurs, authored by renowned writers or self-published, and can be personalized by users on specific platforms³⁰. Defining digital children's literature is a complex task, and our article aims to contribute to this effort also proposing a classification system for digital texts by building upon the insights of Dani Kachorsky³¹ and other scholars. This system is not comprehensive, due also to the diversity of formats and the rapidly changing nature of technology, but it highlights the various digital formats that resemble printed books and those that offer interactive and multimedia experiences. On one side are formats that are close to printed books or other print media, such as e-books; on the other are digital books that present stories in visual, audio, and interactive form. By doing so, we aim to provide a common framework for defining the field and extending the classification of digital types, which is a necessary and important research activity for the further analysis of opportunities for literacy education.

²² M. Kova, A. Phillips, A. van der Weel, R. Wischenbart, *What is a Book?*, «Publishing research quarterly», 35(3) (2019), pp. 313-326.

²³ A. Meskin, *Comics as literature?*, «The British Journal of Aesthetics», 49(3) (2009), pp. 219-239.

²⁴ N. Kucirkova, *How and why to read and create children's digital books: A guide for primary practitioners*, UCL Press, London, 2018.

²⁵ M. Nikolajeva, C. Scott, *How picturebooks work*, Routledge, Abingdon, Oxfordshire, 2013.

²⁶ L. R. Sipe, *How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships*, «Children's literature in education», 29(2) (1998), pp. 97-108.

²⁷ P. Nodelman, *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*, University of Georgia Press, Athens, Georgia, 1988.

²⁸ L. R. Sipe, *How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships*, cit. pp. 97-108.

²⁹ N. Kucirkova, K. Littleton, T. Cremin, *Young children's reading for pleasure with digital books*, cit., pp. 67-84.

³⁰ D. Kachorsky, *Digital Children's Literature: Current understandings and future directions*, Coats, K, Stevenson, D., Yenika-Agbaw, V. (eds), *A Companion to children's literature*, Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ, 2022, pp. 258-270.

³¹ *Ibidem*.

Table 1: Typologies and genre of digital children's literature³²

NAME	DEFINITION	FEATURES AND READING EXPERIENCES	EXAMPLES
E-book or electronic book	E-books (electronic books) are digital-format books that can be read on computers or other electronic devices. Most e-books also exist in print versions. To present information, e-books may include features like adjustable font sizes, narration capabilities, and embedded video clips or podcasts ^{33 34} . The electronic book often attempts to maintain the original printed book format by presenting pages as double-page spreads ³⁵ .	E-books can be read on a variety of electronic devices, such as e-readers (i.e., Amazon Kindle or Kobo eReader), tablets (i.e., iPad or Samsung Galaxy Tab), and smartphones (i.e., iPhone or Google Pixel). Some digital books can also be read on computers or laptops. E-reading apps offer different ways of navigating through a book, such as using page numbers, position numbers, or reading percentage. The digital format allows for adjustments to the font, margins, and line spacing to resemble a paper book and includes the added feature of hyperlinks in the table of contents for easy navigation. The method of advancement can also vary depending on the device being used, such as using buttons or touch screen ³⁶ .	Most publishers offer e-book versions of their titles, particularly for fiction. This provides readers with a choice of format and makes books more accessible through various electronic devices.
Digital comics and webcomics	Digital comics are the electronic version of print comics, which can be downloaded or read online, often through dedicated applications like Comixology or Marvel Unlimited. Webcomics are comics created exclusively for online consumption and can be accessed on various devices such as computers, tablets, and smartphones.	Digital comics often emulate the look of printed comics, but in some cases, they exploit the possibilities offered by web platforms ³⁷ . Webcomics are frequently serialized and can have various authors, which contributes to their popularity.	<i>Bone</i> by Jeff Smith (Cartoon Books); <i>Amulet</i> by Kazu Kibuishi (Graphix/Scholastic).
E-magazine	Digital magazines, also known as e-magazines or e-zines, are the electronic version of printed magazines and have no standardized terminology.	Digital magazines are designed to be more interactive and engaging than traditional printed magazines. They often include multimedia elements like videos, animations, and audio, which enrich the content and captivate readers. Digital magazines can be read on a variety of digital devices, such as smartphones, tablets and e-readers. They often feature the same content as printed magazines, including articles, interviews, reviews and more ³⁸ .	<i>National Geographic Kids</i> by National Geographic Society, <i>TIME for Kids</i> by TIME Magazine.

³² *Ibidem*.³³ E. Aguilera, D. Kachorsky, E. Gee, F. Serafini, *Expanding analytical perspectives on children's picturebook apps*, «Literacy Research: Theory, Method, and Practice», 65(1) (2016), pp. 421-435.³⁴ J. Yokota, W.H. Teale, *Picture books and the digital world: Educators making informed choices*, «The Reading Teacher», 67(8) (2014), pp. 577-585.³⁵ *Ibidem*.³⁶ M. Cahill, A. McGill-Franzen, *Selecting "app" ealing and "app" ropriate book apps for beginning readers*, «The Reading Teacher», 67(1) (2013), pp. 30-39.³⁷ <http://www.tcj.com/the-history-of-webcomics/>³⁸ D. Kachorsky, *Digital children's literature: Current understandings and future directions*, cit., pp. 258-270.

Picture book app	Picture book apps, also known as “story apps” ³⁹ or “augmented books” ⁴⁰ , are downloadable software applications that contain picture book content and can be viewed on touchscreen devices such as iPads, smartphones or tablets ⁴¹ .	E-reading apps can provide additional features not found in traditional printed books, such as audio narration, sound effects, background music, assisted reading functions (such as text magnification, and word highlighting), animated illustrations, full video sequences, and interactive elements that can be activated by clicking on specific areas “hotspots” ⁴² .	<i>The Cat in the Hat</i> by Oceanhouse Media, which features an interactive animation of the classic Dr. Seuss story, <i>Where's Waldo?</i> by Ludia Inc, an interactive game based on the book series <i>Where's Waldo?</i> by Martin Handford.
Motion books	Motion books are a digital comic book format similar to children's book applications. Motion books are digital books that incorporate multimedia elements such as motion, sound and animation.	Digital comics and magazines can be obtained either by downloading directly from the publisher's website or through app stores. Some comics, known as “motion books”, require the use of specialized software on a tablet or other device to be read ⁴³ .	<i>The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore</i> by William Joyce. This motion book was created for the iPad and uses animation and interactivity to tell the story of a man who lives in a world where books fly. The animated adaptation of the classic children's book, <i>The Very Hungry Caterpillar</i> by Eric Carle, is available on several platforms.
Transmedia text	Transmedia texts are a form of storytelling that spans multiple platforms or media and invites readers to interact with the content through different mediums. It is a narrative strategy that aims to create a unified and coordinated entertainment experience through the dissemination of narrative elements across different distribution channels.	In transmedia storytelling, readers have the option to follow each story on any single medium independently, or they can choose to enjoy the narrative across all available media and platforms for a more comprehensive and immersive experience ⁴⁴ .	The <i>Harry Potter</i> book series by J.K. Rowling has been expanded into a series of films, games, themed attractions, and video games.
Augmented reality app	Augmented reality (AR) is a technology that overlays virtual elements onto the real world, enhancing the user's perception of their environment. Unlike virtual reality (VR), which fully immerses the user in a completely virtual environment, AR integrates digital information and objects into the user's existing surroundings.	Augmented reality applications are often used to offer a more immersive reading experience and to provide additional information to readers. This requires specialized software and the use of both a printed book and a device with a camera, such as a smartphone or tablet ⁴⁵ .	The non-fiction picture book <i>Micro Monsters: Activate Augmented Reality Minibeasts!</i> by Camilla de la Bédoyère uses augmented reality to display three-dimensional images of microscopic insects. The reader can activate the augmented reality function by opening the accompanying app and using the device's camera to scan the “Activate Minibeasts” hotspots within the picture book. After scanning, users can manipulate the images by interacting with the screen of their device ⁴⁶ .
Audiobook	Audiobooks are audio versions of books that resemble other audio-based media, such as radio dramas or read-aloud storytelling, rather than traditional printed books. They consist of audio recordings of someone reading the book and are often available alongside the print and digital formats. Audiobooks can feature a single reader or an entire cast of narrators and may include additional	audiobooks can be obtained by downloading audio files or through specialized websites and apps such as Audible. They can also be streamed on various devices like tablets and smartphones. This format allows the listener to follow both the audio and written text, and some apps even have the feature to synchronize the progress between the two, enabling the listener to pick up where they left off.	Audiobooks for children are available on various platforms, including Audible, Spotify, Apple Books, and Google Play Books.

³⁹ J. Yokota, W.H. Teale, *Picture books and the digital world: Educators making informed choices*, cit., pp. 577-585.

⁴⁰ N. Kucirkova, K. Littleton, T. Cremin, *Young children's reading for pleasure with digital books*, cit., pp. 67–84.

⁴¹ E. Aguilera, D. Kachorsky, E. Gee, F. Serafini, *Expanding analytical perspectives*, cit., pp. 421-435.

⁴² N. Kucirkova, K. Littleton, T. Cremin, *Young children's reading for pleasure with digital books*, cit. pp. 67–84.

⁴³ D. Kachorsky, *Digital children's literature: Current understandings and future directions*, cit. pp. 258-270.

⁴⁴ A. Colvert, *Dreams of time and space: Exploring digital literacies through playful transmedia storytelling in school*, «Literacy», 56(1) (2022), pp. 59-72.

⁴⁵ D. Kachorsky, *Digital children's literature: Current understandings and future directions*, cit., pp. 258-270.

⁴⁶ *Ibidem*.

	audio elements such as sound effects and background music to enhance the listening experience and provide context to the narrative ⁴⁷ .	.	
Motion comics	Motion comics share similarities with animated films in terms of their visual and narrative qualities. As Yokota and Teale suggest ⁴⁸ , they can be referred to as “film-like creations”. This type of comic adapts the illustrations and art style of a picture book or comic book into an animated sequence while retaining the original appearance.	The process of creating digital comics involves digitizing the original illustrations and text of a picture book or comic book, followed by the addition of animation and cinematic conventions to emphasize certain aspects of the illustrations or animations ⁴⁹ . In some cases, the original text may be replaced with voiceovers. These digital comics are available on online platforms such as ComiXology and Hoopla, offering a new and engaging reading experience.	<i>Diary of a Wimpy Kid: The Cheese Touch</i> is a motion comic adaptation of the popular children's book series by Jeff Kinney, produced by Amulet Books.

3. Exploring the potential of digital children’s literature in education: a semi-narrative review methodology

The study presented in this article aims also to explore the field and the potential of digital children's literature for literacy education, and it is part of an ongoing collaboration between scholars from the universities of Urbino and Turku. To accomplish this objective, a semi-narrative review methodology was employed to examine relevant and published literature between 2020 and 2022. The temporal perspective of data collection is only two years, which is due to the rapid development of digital children's literature, and older publications would not have been up-to-date and were considered less relevant. Literature review was chosen as a research method since it is considered to be an in-depth, analytical and systematic way of investigating the current knowledge on a topic⁵⁰. To identify the key features of digital children's literature that are effective in promoting reading skills among school-age children, the authors used a semi-systematic approach in the literature review process⁵¹. This approach included several steps, such as identifying the research focus, redefining the research question, identifying keywords and inclusion/exclusion criteria, conducting the literature search, assessing the quality and eligibility of the literature, synthesizing the data, and reporting the results⁵². A combination of methods was employed to identify relevant literature, including contacting experts in the field, using various scientific databases and search terms, and applying inclusion criteria such as consistency with the study's aim, publication date, peer review, and studies conducted in different countries. By expanding the literature search beyond traditional channels, the authors aimed to obtain a wider sample of data. A total of 20 articles were selected for analysis. Qualitative content analysis was used to analyze the data, which involved data-driven analysis followed by a more theory-oriented approach⁵³. The first author led the analysis and created categories based on the data, and the second author confirmed the analysis. The study's preliminary findings identified several key themes regarding the potential of digital children's literature in education, including the impact of digital literacy on reading skills, interactivity and book design, multimodality and transmedia storytelling, and mediated reading.

4. Discussion and results

The findings of our study highlight the intricate and multifarious nature of digital children's literature and its potential to impact literacy education significantly. Each of the themes identified in our research presents a perspective on the role of digital literacy in reading development and the design of digital children's literature.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ J. Yokota, W.H. Teale, *Picture books and the digital world: Educators making informed choices*, cit., pp. 577-585.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ J. Baker, *The Purpose, Process, and Methods of Writing a Literature Review*, «AORN journal», 103(3) (2016), pp. 265–269.

⁵¹ H. Snyder, *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*, «Journal of business research», 104 (2019), pp. 333-339.

⁵² J. Baker, *The Purpose, Process, and Methods of Writing a Literature Review*, cit., pp. 265–269.

⁵³ K. Krippendorff, *Content analysis: an introduction to its methodology* (Fourth Edition), SAGE, Los Angeles, 2019.

Our examination of these topics is an essential first step and further investigation is necessary to fully understand the possibilities of digital children's literature and establish effective, evidence-based strategies for its use in education. Nonetheless, we hope to foster more discussion and research into the potential offered by each of these areas: the impact of digital literacy on reading skills, interactivity and book design, multimodality and transmedia storytelling, and mediated reading.

4.1 The impact of digital literacy on reading skills

Digital books are appropriate for teaching students to be “multi-literate”, i.e., socially responsible and informed citizens, flexible and strategic in their engagement with different types of text in a rapidly evolving world⁵⁴. The distinction between reading as a stand-alone activity becomes less clear as it becomes increasingly integrated with other processes such as writing and creating, which results in blurring boundaries between activities. Readers of digital books must learn to recognise content through a variety of modes of communication: not only written language, but also visual, and symbolic language. According to UNICEF's youth-focused definition of digital reading is “the set of knowledge, skills, attitudes and values that enable children to play, learn, socialize, prepare for work and participate in civic action in digital environments safely and independently. Children should be able to use and understand technology, search and manage information, communicate, collaborate, create and share content, construct knowledge and solve problems in a safe, critical and ethical manner, appropriately to their age, language and local culture”⁵⁵. The ways in which readers approach single or multiple texts, whether on paper or on screen, tend to be very different, just as the questions researchers ask about digital literacy vary. Maryanne Wolf's work emphasizes the importance of understanding the cognitive implications of digital reading. In her books *Proust and the Squid*⁵⁶ and *Reader Come Home*⁵⁷, she explores the development of the reading brain and its connection to our intellectual history. She argues that the shift from print to digital reading has significant implications for brain development and its capacity for deep engagement with the text, which is vital for critical thinking, empathy, and imagination. Digital books require readers to engage with text in new ways, using skills like scrolling, clicking, and navigating hyperlinks. This can be challenging for readers who are used to traditional print formats and may require additional support and instruction to develop these skills. Wolf suggests a biliterate approach to education, emphasizing the importance of cultivating both traditional print-based reading skills and digital literacy. This approach allows children to become “expert, flexible code switchers between print and digital mediums now and later between and among the multiple future communication mediums”⁵⁸. The debate surrounding digital texts often focuses on the risks of this type of reading and the comparison between digital and traditional print reading. Different meta-analysis-studies compared reading performance from papers and screens and found that reading comprehension is better when reading printed rather than digital materials^{59,60}. This result is referred to in the literature as the “paper advantage” and “screen inferiority” effect. Juli Coiro⁶¹ examined the tension that exists between research, which has developed an increasingly complex understanding of digital reading over the past 30 years, and more recent studies that risk oversimplifying digital text reading by treating it as a single entity similar to reading a text on a screen. Current scientific literature reports both positive and negative effects on children's learning with digital books, with several variables proposed to explain this variation⁶². Some researchers have found that time spent in front of the screen can have negative effects on children's social, physical, emotional and cognitive development, as well as on their attention spans⁶³. On the other hand, supporters of technology in education argue that it can

⁵⁴ M. Anstey, G. Bull, *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*, International Reading Association, Newark, DE, 2006.

⁵⁵ F. Nascimbeni, S. Vosloo, *Digital literacy for children: Exploring definitions and frameworks*, «Scoping Paper», UNICEF Office of Global Insight and Policy, New York, 2019, pp. 10-13.

⁵⁶ M. Wolf, *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*, Harper Collins Publishers, New York, 2007.

⁵⁷ M. Wolf, *Reader, come home: The reading brain in a digital world*, Harper Collins Publishers, New York, 2018.

⁵⁸ M. Wolf, *Reader, come home: The reading brain in a digital world*, cit., pp. 171.

⁵⁹ V. Clinton, *Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis*, «Journal of Research in Reading», 42(2) (2019), pp. 288-325.

⁶⁰ Y. Kong, Y. S. Seo, L. Zhai, *Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis*. *Computers & Education*, 123, (2018), pp. 138-149.

⁶¹ J. Coiro, *Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy*, «Reading Research Quarterly», 56(1) (2021), pp. 9-31.

⁶² ELINET, *Enhancing digital literacy skills: Good practices for early and primary years education*, Elinet European Literacy Policy Network, Research Report, Berlino, 2022.

⁶³ H. Støle, A. Mangen, K. Schwippert, *Assessing children's reading comprehension on paper and screen*, cit., pp. 11-13.

personalise learning experiences, structure classroom time more effectively and facilitate more active learning. However, some of these advocates⁶⁴ also argue that "pedagogy should come first", which means that the focus should be on educational goals and then on finding the right technological tools to support these goals⁶⁵. They also agree that technology can amplify great teaching, but great technology will not replace poor teaching⁶⁶. These and other conflicting studies highlight the confusion that adults - parents and teachers - experience in educating children in a rapidly changing environment, which especially affects reading skills. The global pandemic has accelerated the process of influence of digital tools and, for the first time, has also deeply affected the educational institution. This is a special situation that has certainly influenced the reading modes and habits of children and young people. In this context, digital literacy has never been more central to the education debate⁶⁷⁶⁸⁶⁹⁷⁰⁷¹.

4.2 Interactivity and design of digital books

Digital children's literature (DCL) uses interactive elements to go beyond traditional text and literature. Interactivity is often considered one of the main features of digital literature⁷²⁷³⁷⁴, it can be found in the form of digital hotspots, which can be activated by tapping on the screen or scrolling through a designated area. For example, in *The Sneetches* (2022), all objects and characters in the illustrations are hotspots. By touching one of them, the picture book application displays an identifying word and reads it aloud. The level of interactivity in each story can be identified by children through their participatory behavior in digital reading. The reader needs to familiarize themselves with the navigation mode to construct the meaning of the text⁷⁵.

Studies on the effect of the interactive features of digital books on learning are many, but as Kurcikova (2021) points out, most adopt an approach that separates the social and material aspects of reading, ignoring the joint influence of both. The social-materialistic approach argues that to truly understand the effect of digital books on learning, it is necessary to consider both aspects together. However, studies on interactive digital books are rare and lack large databases to compare results, making it difficult for researchers to identify key variables and their combinations⁷⁶.

In addition, digital books have certain design features that may affect learning in general. For example, the inclusion of distracting interactive elements such as hotspots in the digital book design that are inconsistent with the plot and content of the story can distract the reader. In contrast, the presence of an embedded dictionary in the digital book can be helpful for vocabulary acquisition. Therefore, it is important to think more broadly about the objectives, including the choice of the platform that can best support learning. The meta-analysis by Furenes, Kucirkova, & Bus⁷⁷, although it only involved studies on children under the age of eight, provides researchers with many insights into factors related to book design that can influence story comprehension and vocabulary learning. The meta-analysis focuses on digital books, including e-books, picture book apps, story apps, and ibooks, which have been available on the children's book market in different formats since the emergence of computers. It examines the varied results of experimental studies that compared children's learning outcomes with digital and paper books⁷⁸. They found that when the paper and

⁶⁴ J. Conrads, M. Rasmussen, N. Winters, A. Geniets, L. Langer, *Digital education policies in Europe and beyond: Key design principles for more effective policies*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.

⁶⁵ P. Kamylyis, Y. Punie, J. Devine, *Promoting effective digital-age learning: A European framework for digitally-competent educational organisations*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015.

⁶⁶ J. Conrads, M. Rasmussen, N. Winters, A. Geniets, L. Langer, *Digital education policies in Europe and beyond*, cit.

⁶⁷ M. Barzillai, P. Broek, S. Schroeder, J. Thomson, (eds), *Learning to read in a digital world*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2018.

⁶⁸ ELINET, *Enhancing digital literacy skills: Good practices for early and primary years education*, cit.

⁶⁹ G. Falloon, *From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework*, «Educational Technology Research and Development», 68(5) (2020), pp. 2449-2472.

⁷⁰ J. Rowsell, M. Walsh, *Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies & new literacies*, «Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice», 21(1) (2011), pp. 53-62.

⁷¹ M. Wolf, *Reader, come home: The reading brain in a digital world*, cit.

⁷² B. Sargeant, *What is an ebook? What is a book app? And why should we care?*, cit., pp. 454-466.

⁷³ T. Christ, X. C. Wang, M. M. Chiu, E. Strelakova-Hughes, *How app books' affordances are related to young children's reading behaviors and outcomes*, «AERA Open», 5(2) (2019), pp. 1-18.

⁷⁴ E. Aguilera, D. Kachorsky, E. Gee, F. Serafini, *Expanding analytical perspectives*, cit., pp. 421-435.

⁷⁵ M. D. V. Araújo, R. G. Moro, *Mediated reading of children's digital literature*, cit., pp. 1-22.

⁷⁶ N. Kucirkova, *Socio-material directions for developing empirical research on children's e-reading: A systematic review and thematic synthesis of the literature across disciplines*, «Journal of Early Childhood Literacy», 21(1) (2021), pp. 148-174.

⁷⁷ M.I. Furenes, N. Kucirkova, A.G. Bus, *A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis*, «Review of educational research», 91(4) (2021), pp. 483-517.

⁷⁸ *Ibidem*.

digital versions of the story are practically identical, differing only in the voice-over or highlighted text, then the paper definitely outperforms the digital in story comprehension. However, when the digital book has additional interactive features consistent with the content of the story, then digital books support comprehension more than the traditional paper version. The study suggests how careful design of additional elements in digital books, together with adult mediation, can improve children's comprehension of the story and vocabulary learning. Natalia Kucirkova⁷⁹ emphasises the importance of including various additional functions in the design of digital books. In this sense, customised and inclusive design of digital children's literature represents an opportunity to promote active learning and enable young readers to participate in content creation. For example, the Open University offers the Pibbon app⁸⁰, which allows children to create their own stories based on their personal experience or imagination. Other platforms, such as Story Weaver⁸¹, a digital library of customisable stories with illustrations, offer translations into different languages and personalised content. Through the design of customised digital books, it is also possible to promote social justice by providing children with high-quality books that reflect real community experiences.

4.3 Multimedia and transmedia storytelling

Illustrated children's literature has long been innovative in its use of multimodality^{82,83}, combining various elements such as words, illustrations, colors, fonts to enrich the meaning of a text. Digital children's literature takes this concept further by integrating multimedia features like images, music, animations, videos, and interactive components, offering a more immersive and engaging reading experience⁸⁴. Multimedia elements can support comprehension and facilitate the construction of meaning by providing additional context, explanations, and emotional cues. For instance, animations can help visualize complex ideas, making them more accessible and relatable, while sound effects and music can set the tone and atmosphere, fostering an emotional connection and a sense of immersion with the story.

The reading format of digital texts often departs from the linearity found in traditional written texts, which can create challenges for readers in navigating and understanding the content. To address this complexity, the theory of multimodality offers a valuable analytical framework⁸⁵, focusing on the various forms of communication used to convey meaning. These forms, or 'modes,' encompass writing, images, sound, movement, design, and spatial arrangement, among others, and are often interconnected and interdependent in digital texts.

Digital technology in digital books offers additional ways to communicate meaning, such as hyperlinks, animations, videos, and interactive features⁸⁶. Transmedia storytelling, a practice commonly used in the media industry, further enriches the narrative experience by dispersing integral elements of fiction across different communication channels, creating a unified and coordinated experience for the reader⁸⁷. Colvert⁸⁸ defines the concept of "transmedia storying" as a pedagogical process for exploring digital literacies.

It involves co-creating an imaginary world through storytelling, which serves as a playful approach to support and sustain media production⁸⁹. As children interact with transmedia narratives, they reveal their knowledge of various modalities, media, and software used for content creation. This insight can inform the development of effective strategies for multimodal critical education, preparing children to navigate the increasingly complex digital landscape. Observing children's experiences with transmedia narratives is crucial for devising effective teaching methods for multimodal critical literacy in the digital age. By comparing transmedia narratives across different media, educators can guide children in identifying character interactions and examining how semantic patterns resemble each other across various platforms. This process encourages a critical multimodal

⁷⁹ N. Kucirkova, *How and why to read and create children's digital books: A guide for primary practitioners*, cit.

⁸⁰ <https://wels.open.ac.uk/news/ecys-research-used-develop-innovative-new-reading-app-children>

⁸¹ <https://storyweaver.org.in>

⁸² G. Kress, *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, Abingdon, Oxfordshire, 2009.

⁸³ G. Kress, T. Van Leeuwen, *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Arnold, London, 2001.

⁸⁴ J. Rowsell, *Working with multimodality. Rethinking Literacy in a Digital Age*, Routledge, Abingdon, Oxfordshire, 2013.

⁸⁵ G. Kress, *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, cit.

⁸⁶ J. Rowsell, *Working with multimodality. Rethinking Literacy in a Digital Age*, cit.

⁸⁷ H. Jenkins, *Transmedia Storytelling 101. Confessions of an Aca-Fan*, The official weblog of Henry Jenkins, 2007.

⁸⁸ A. Colvert, *Dreams of time and space: exploring digital literacies through playful transmedia storying*, cit., pp. 59-72.

⁸⁹ *Ibidem*.

perspective of narrative elements in both digital and non-digital versions of the same story⁹⁰. The study applies a methodical analysis of multimodal discourse to systematically compare the same narrative scene across different media. This approach helps to better understand children's comprehension of multimodality and digital semiotic technologies, uncovering valuable insights into their thought processes and learning styles. Consequently, with this understanding, educators can develop explicit multimodal critical literacy pedagogies in education, equipping children with the necessary skills to thrive in a rapidly evolving digital world and to become discerning, responsible, and creative consumers and producers of digital content.

4.4 Mediated reading

Constructing meaning from digital texts requires cognitive development to interpret the different forms of semiotic resources such as verbal, visual, and audio. In addition, the reader must have sociocultural knowledge related to text genre, language and the device used to read the text. Understanding digital literature also requires familiarity with the electronic literature genre. According to Araújo and Moro⁹¹ children typically associate reading literature with print books rather than digital devices. This highlights the importance of prior mediation to help children understand the role of digital devices and how they can also be used for literature reading and appreciating new storybooks. Mediated reading helps children construct meaning by guiding them through the process of understanding digital literature. During reading, young readers need to know how to use digital books, how they work, where the links are located, and whether it is necessary to click, touch, drag, enlarge, reduce, move the page, type, etc... The choice of appropriate reading strategies depends on socio-cultural knowledge and digital literacy, whether it has a touch screen or a keyboard. Reading strategies for digital literature are not fixed, and different situations can occur, with or without the presence of a mediator. When acting as a mediator in a reading activity, understanding the story is based on the principle that visual resources such as animations and interactions, as well as verbal and audio resources, provide clues or means for children to express themselves within a certain narrative context. This involves adult intervention, known as adult-mediated reading, or the digital text itself guiding the reader, referred to as app-mediated reading⁹². Kucirkova⁹³ describes mediated reading as “personalised reading”. It is the adult mediation that plays a crucial role in helping children develop necessary skills and strategies for reading in a digital context, as happens for printed reading, an adult can help the child make connections to their past experiences and stimulate children through constant dialogue, encouraging them to interact with the digital book. By personalizing stories for children, adults can improve their comprehension, create coherence in their memories, and assist in recognizing patterns in the surrounding world. Furthermore, mediated reading can impact the reader's perception of the overall reading experience⁹⁴.

Araújo and Moro⁹⁵ presents data from two surveys conducted involving children aged 3-10 years old reading digital literature in both family and school contexts, with adult mediation. This mediation is essential for children to build new references, understand the differences between various media types, and engage more autonomously in future readings of digital literature. Through these surveys, the authors examine how mediation impacts the reading of digital literature, looking at various strategies used by children and adults to interact with texts and understand stories. The study identifies three types of adult-mediated reading: mediation for emergent literacy and digital literacy; mediation for gestures and reading behavior in digital reading; and mediation for reading strategies to engage children. Emergent literacy and digital literacy mediation helps children distinguish between books, games, applications, stories, and films. This type of mediation is more frequently requested when children use laptops compared to tablets. Gestures and reading behavior mediation addresses the different reading behaviors and gestures needed to interact with digital literature. The study observed three types of mediation for reading gestures: directions, exemplification, and reflection on the gestures. The digital device used by the child for reading plays a vital role in their interaction

⁹⁰ E. Djonov, C. I. Tseng, F. V. Lim, *Children's experiences with a transmedia narrative: Insights for promoting critical multimodal literacy in the digital age*, «Discourse, Context & Media», 43, (2021), pp. 1-12.

⁹¹ M. D. V Araújo, R.G. Moro, R. G., *Mediated reading of children's digital literature*, cit., pp. 1-22.

⁹² M. D. V Araújo, M. D. V. Moro, R. G., *Mediated reading of children's digital literature*, cit., pp. 1-22.

⁹³ N. Kucirkova, *How and Why to Read and Create Digital Children's Books: A Guide for Primary Practitioners*, UCL Press London, 2018.

⁹⁴ N. Kucirkova, K. Littleton, *The digital reading habits of children: A National survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*, Book Trust, London, 2016.

⁹⁵ M. D. V Araújo, M. D. V. Moro, R. G., *Mediated reading of children's digital literature*, cit., pp. 1-22.

with the content, with tablets offering more intuitive handling. Reading strategies mediation helps children better engage with the story and its various elements.

The authors also note that 'mediation through the book' often takes place by trial and error, as the child experiments with different gestures and eventually realizes the result, sometimes without the need for adult mediation. Through this process, children develop autonomy and enjoyment in experimenting with digital books. However Araújo and Moro⁹⁶ argue that this alone may be insufficient for a comprehensive and in-depth reading experience and adult mediation promotes deeper and more reflective understanding of multimodal texts, as well as the appropriate gestures and reading strategies. The authors suggest that reading engagement expands when playful mediation is performed by adults, allowing children to participate more actively in the story. Encouraging conversations about digital stories among children and using various tools to minimize distractions and prevent “wandering” with other applications while reading, can contribute to developing digital reading skills^{97,98}. It is essential for digital book developers to consider design elements that either facilitate or hinder adult-child interaction during the reading process, as it was found that in many cases interactions between adults and children while reading digital books were disrupted by the “digital design” rather than supported by it⁹⁹. To address these challenges, it is crucial for educators and digital book developers to collaborate on designing digital books that are better suited for group work and school environments. This may include incorporating interactive features that encourage collaboration and discussion among students, as well as designing digital books that can be easily shared and accessed on a variety of devices¹⁰⁰. By taking these factors into account, mediated reading of digital literature for children can become a more enriching and engaging experience, ultimately helping to foster a lifelong love of reading in the digital age.

5. Conclusions

Children's literature is a crucial component of cognitive and emotional development. The rise of digital literature has expanded the range of perspectives and ideas accessible to young readers, offering them new and immersive ways to engage with stories. Digital and mobile technologies are revolutionizing how people interact with cultural artifacts, particularly children's books, presenting both opportunities and challenges. Among these challenges are monitoring children's exposure to digital content by families and educators, potential bias against the benefits of technology, and concerns about screen time and its effects on children's health. To address these challenges and gain a deeper understanding of how new generations navigate information environments, an interdisciplinary approach is required. This approach should involve multiple fields, including computer science, education, literature, design, psychology, and book production. The proliferation of digital children's books presents an invaluable research opportunity to explore the reading preferences and behavior of young readers, ultimately enhancing the overall reading experience.

Nonetheless, concerns related to the quality of content and language in digital books need to be addressed, and efforts should be made to effectively design and utilize digital books to support learning and literacy education for young children. This includes not only considering the digital divide but also ensuring equal access to quality digital content for all children, regardless of their socioeconomic backgrounds.

We acknowledge the limitations of our study, primarily the rapidly evolving landscape of digital children's literature and the relatively short timeframe of our data collection (2020-2022). Despite our efforts to be comprehensive, we may have overlooked some pertinent publications due to the extensive scope of this field. Furthermore, while our study focuses on the potential benefits of digital children's literature, we recognize that there may be challenges and negative impacts associated with its use. By acknowledging these limitations, we hope to stimulate further exploration and discussion on this crucial topic. Continued research in this area will contribute to a better understanding of the reading habits of young readers and provide insights

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ C. Aliagas, A. M. Margallo, *Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad*, «Literacy», 5(1) (2017), pp. 44-52.

⁹⁸ M. D. V Araújo, M. D. V. Moro, R. G., *Mediated reading of children's digital literature*, cit., pp. 1-22.

⁹⁹ M.I. Furenes, N. Kucirkova, A.G. Bus, *A comparison of children's reading on paper versus screen*, cit., pp. 483-517.

¹⁰⁰ M. D. V. Araújo, M. D. V., Moro, R. G., *Mediated reading of children's digital literature*, cit., pp. 1-22.

for designing engaging and educational digital personalized content, ultimately helping to foster a love of reading and learning in future generations.

Tiziana Mascia
University of Urbino

Juli-Anna Aerila
University of Turku

References

- Aerila J.-A., Lähteelä J., Teemu M., & Kauppinen M., *Enhancing the readership of teacher students with digital book subscription services*, «International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)», 11(2) (2020), pp. 12-27.
- Aguilera, E., Kachorsky, D., Gee, E., Serafini, F., *Expanding analytical perspectives on children's picturebook apps*, «Literacy Research: Theory, Method, and Practice», 65(1) (2016), pp. 421-435.
- Aliagas, C., & Margallo, A. M., *Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad*, «Literacy», 5(1) (2017), pp. 44-52.
- Anstey, M., Bull, G., *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*, International Reading Association, Newark, DE, 2006.
- Araújo, M. D. V., Moro, R. G., *Mediated reading of children's digital literature*, «PERSPECTIVA», 39(1) (2021), pp. 1-22.
- Baker, J., *The Purpose, process, and methods of writing a literature review*, «AORN journal», 103(3) (2016), 265–269.
- Baron, N. S., *How we read now: strategic choices for print, screen, and audio*, Oxford University Press, Oxford, 2021.
- Barzillai, M., Broek, P., Schroeder, S., Thomson, J. (eds), *Learning to read in a digital world*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2018.
- Cahill, M., McGill Franzen, A., *Selecting “app” ealing and “app” ropriate book apps for beginning readers*, «The Reading Teacher», 67(1) (2013), pp. 30-39.
- Christ, T., Wang, X. C., Chiu, M. M., Strekalova-Hughes, E., *How app books' affordances are related to young children's reading behaviors and outcomes*, «AERA Open», 5(2) (2019), pp. 1-18.
- Ciampa, K., *ICANREAD: The effects of an online reading program on grade 1 students' engagement and comprehension strategy use*, «Journal of research on technology in education», 45(1) (201), pp. 27-59.
- Clinton, V., *Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta analysis*, «Journal of Research in Reading», 42(2) (2019), pp. 288-325.
- Coiro, J., *Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy*, «Reading Research Quarterly», 56(1) (2021), pp. 9-31.
- Colvert, A., *Dreams of time and space: Exploring digital literacies through playful transmedia storying in school*, «Literacy», 56(1) (2022), pp. 59-72.
- Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Geniets, A., Langer, L., *Digital education policies in Europe and beyond: Key design principles for more effective policies*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.
- Djonov, E., Tseng, C. I., Lim, F. V., *Children's experiences with a transmedia narrative: Insights for promoting critical multimodal literacy in the digital age*, «Discourse, Context & Media», 43, (2021), pp. 1-12.
- ELINET, *Enhancing digital literacy skills: Good practices for early and primary years education*, Elinet European Literacy Policy Network, Research Report, Berlin, 2022. Retrieved from: <https://elinet.pro/elinets-research-reports-are-available>
- Esteves, K. J., & Whitten, E., *Assisted reading with digital audiobooks for students with reading disabilities*, « Reading Horizons», 51(1) (2011), p.21.
- Falloon, G., *From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework*, «Educational Technology Research and Development», 68(5) (2020), pp. 2449-2472.
- Frederico, A., *Dimensões da construção de sentido na leitura literária digital na primeira infância*, «Perspectiva», 39.1, (2021), pp. 1-25.
- Furenes, M.I., Kucirkova, N., Bus, A.G., *A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis*, «Review of educational research», 91(4) (2021), pp. 483-517.
- Furtado, C. C., Oliveira, L., *Literatura-serviço: a literatura infantil para a geração Alpha*, «Páginas a&b: arquivos e bibliotecas», 3, (2020), pp. 60-73.

- Jenkins, H., *Transmedia Storytelling 101. Confessions of an Aca-Fan*, the official weblog of Henry Jenkins, 2007. Retrieved from: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Kachorsky, D., *Digital children's literature: current understandings and future directions*, Coats, K, Stevenson, D., Yenika-Agbaw, V. (eds), *A Companion to children's literature*, Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ, 2022, pp. 258-270.
- Kampylis, P., Punie, Y., Devine, J., *Promoting effective digital-age learning: A European framework for digitally-competent educational organisations*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015.
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L., *Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis*, «Computers & Education», 123, (2018), pp.138-149.
- Kova, M., Phillips, A., van der Weel, A., Wischenbart, R. (2019). *What is a Book?*, «Publishing research quarterly», 35(3) (2019), pp. 313-326.
- Kress, G., *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, Abingdon, Oxfordshire, 2009.
- Kress, G., Van Leeuwen, T., *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Arnold, London, 2001.
- Krippendorff, K., *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth Edition.), SAGE, Los Angeles, 2019.
- Kucirkova, N., Cremin, T., *Personalised reading for pleasure with digital libraries: Towards a pedagogy of practice and design*, «Cambridge Journal of Education», 48(5) (2018), pp. 571-589.
- Kucirkova, N., *How and why to read and create children's digital books: A guide for primary practitioners*, UCL Press, London, 2018.
- Kucirkova, N., Littleton, K., Cremin, T., *Young children's reading for pleasure with digital books: Six key facets of engagement*, «Cambridge Journal of Education», 47(1) (2017), pp. 67-84.
- Kucirkova, N., Littleton, K., *The digital reading habits of children: A National survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*, Book Trust, London, 2016. Retrieved from: <http://www.booktrust.org.uk/news-and-blogs/news/1371>
- Kucirkova, N., *Socio-material directions for developing empirical research on children's e-reading: A systematic review and thematic synthesis of the literature across disciplines*, «Journal of Early Childhood Literacy», 21(1) (2021), pp. 148-174.
- Larson, L. C., *E books and audiobooks: Extending the digital reading experience*, «The Reading Teacher», 69(2) (2015), pp. 169-177.
- Masataka, N., *Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book*, «Frontiers in Psychology», 5(396) (2014).
- Meskin, A., *Comics as literature?*, «The British Journal of Aesthetics», 49(3) (2009), pp. 219-239.
- Moyer, J. E., *Audiobooks and e-books: A literature review*, «Reference and User Services Quarterly», 51(4) (2012), pp. 340-354.
- Nardi, A., *Il lettore 'distratto': Leggere e comprendere nell'epoca degli schermi digitali*, Firenze University Press, Firenze, 2022.
- Nascimbeni, F., Vosloo, S., *Digital literacy for children: Exploring definitions and frameworks*, «Scoping Paper», UNICEF Office of Global Insight and Policy, New York, 2019, pp. 10-13. Retrieved from: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/1271/file/%20UNICEF-Global-Insight-digital-literacy-scoping-paper-2020.pdf>
- Nikolajeva, M., Scott, C., *How picturebooks work*, Routledge, Abingdon, Oxfordshire, 2013.
- Nodelman, P., *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*, University of Georgia Press, Athens, Georgia, 1988.
- Rowse, J., Walsh, M., *Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies & new literacies*, «Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice», 21(1) (2011), pp. 53-62.
- Rowse, J., *Working with multimodality. Rethinking literacy in a digital age*, Routledge, Abingdon, Oxfordshire, 2013.
- Sargeant, B., *What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books*, «Children's Literature in Education», 46(4) (2015), pp. 454-466.
- Sipe, L. R., *How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships*, «Children's literature in education», 29(2) (1998), pp. 97-108.
- Snyder, H., *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*, «Journal of business research», 104 (2019), pp. 333-339.
- Støle, H., Mangen, A., Schwippert, K., *Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study*, «Computers & Education», 151 (2020), pp. 11-13.
- Wolf, M., *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*, Harper Collins Publishers, New York, 2007.
- Wolf, M., *Reader, come home: The reading brain in a digital world*, Harper Collins Publishers, New York, 2018.
- Yokota, J., Teale, W.H., *Picture books and the digital world: Educators making informed choices*, «The Reading Teacher», 67(8) (2014), pp. 577-585.

Metaverso e cyberpunk: le infinite possibilità della trama virtuale

n. 9
maggio
2023

anno XL

Metaverse and cyberpunk: the endless possibilities of digital plots

Anna Antoniazzi Angela Arsena*

Dopo aver discusso della relazione tra letteratura e realtà virtuale in senso epistemico e pedagogico, l'articolo si sofferma sull'idea di metaverso inteso come dimensione privilegiata infantile e adolescenziale. Nella letteratura per l'infanzia, infatti, l'altrove virtuale non rappresenta meramente un luogo nel quale rifugiarsi e/o perdersi, ma diventa occasione di riscatto e di liberazione, di trasformazione e di crescita.

Parole chiave

Narrativa; Media; Finzione; cyberpunk; modelli educativi

After discussing the relationship between literature and virtual reality in an epistemic and pedagogical sense, the article goes through and dwells on the idea of the metaverse understood as a privileged infantile and adolescent dimension. Indeed, in children's literature, the virtual elsewhere does not merely represent a place in which to take refuge and/or get lost, but becomes an opportunity for redemption and liberation, transformation and growth.

Keywords

Storytelling; Media; Fiction; cyberpunk; educational models

✉ Corresponding author: anna.antoniazzi@unige.it; angela.arsena@unige.it

Everything, from the Matrix to Cyberpunk 2077 comes from the cyberpunk culture of the 80s and 90s. So if you think the metaverse is new, you need to take a step back.
Nick Land

1. La narratività come prima realtà virtuale

Lo scrittore Umberto Eco riteneva che il racconto dei miti e delle fiabe avesse rappresentato la prima grande realtà virtuale dell'umanità¹: nella narratività che si dispiegava plasticamente e fisicamente come un cerchio attorno al fuoco dove si porgeva l'orecchio per ascoltare l'aedo o l'anziano del villaggio, l'umanità ha tessuto la rete fantastica delle storie che sono giunte sino ad oggi e ha tessuto altresì la prima trama virtuale. Nel mondo immaginifico delle leggende e dei miti che descrivono luoghi improbabili e sconosciuti popolati da eroi o da sirene, gli dei si manifestano sotto forma di albero o di fulmine, i tappeti volano e le lampade si animano e parlano. In questa dimensione il confine tra la vita e la morte è labile e attraversabile, le cose sono sempre reversibili, si può tornare indietro nel tempo che è categoria arbitraria e che dunque può riavvolgersi, le principesse possono tornare in vita con un bacio e il cammino della vita spesso si svolge come un percorso a tappe e ostacoli, dove ad esempio le fatiche di Ercole sono giusto dodici, proprio come gli step di un videogioco con l'eroe che ha a disposizione pozioni e strumenti straordinari.

Insomma nel modo del mito e della fiaba la logica binaria che vuole che A sia uguale ad A e che sia diversa da B salta e si decostruisce: nel bosco narrativo e virtuale gli animali parlano con l'uomo in maniera intelligibile, gli oggetti non sono inerti ma si muovono e interagiscono, i venti portano notizie o sussurri, le possibilità e i sentieri da percorrere sono infiniti: ogni *sliding door*, intesa come evento imprevedibile che cambia la vita irrimediabilmente, è un fatto frequente e non necessariamente in contraddizione con la realtà, anzi di spalanca o si chiude all'intimare di un "apriti Sesamo!". Non solo: nel mondo della narratività ancestrale e moderna la storia porta all'identificazione del sé con l'altro, come se il passaggio sottile tra realtà e *fictio* fosse permeabile e poroso. Così può dunque aver luogo il coinvolgimento emotivo o la catarsi². E allora nella narratività antica e moderna ci si identifica con i protagonisti: tutte le donne greche sentivano di essere o poter essere Elena la più bella, o Arianna la donna abbandonata, o Penelope che attende indeterminatamente, e tutti gli uomini amavano sentirsi Achille l'invincibile o Teseo o Perseo che combattevano i mostri uscendone vittoriosi³. Nello stesso modo il bambino e la bambina attraversano la favola come se fosse un palcoscenico plastico e diventano di volta in volta Cappuccetto Rosso o la Bella Addormentata⁴. In questa postura ogni genitore che porge il gesto narrativo sosta e si ferma, perde tempo e attraversa il tempo del racconto tenendo per mano i propri figli nel bosco narrativo della favola⁵: la genitorialità sedendosi accanto e offrendo la propria voce porge al contempo il link privilegiato di accesso che mette in connessione la realtà vera con la realtà fantastica, dove le cose e gli eventi, in virtù di quel tempo imperfetto che scandisce l'inizio di ogni favola (*c'era una volta*) sempre accadono e sempre accadranno, come nella dimensione virtuale, dove il tempo si allarga, si dilata, si ripete, ritorna su sé stesso, diventa circolare, diventa contemporaneo, diventa interattivo, trasduttivo. La voce, la presenza, la postura genitoriale in questa narratività è *medium di medium*. Insomma, gli esseri umani sono animali narrativi

* Il presente contributo è frutto della collaborazione tra le due autrici. Ad Angela Arsena sono da attribuire i paragrafi 1, 2 e 3, ad Anna Antoniazzi i paragrafi 4, 5, 6 e 7.

¹ U. Eco, *Sulla Letteratura*, Bompiani, Milano 2002, p.16.

² Per un approfondimento della questione della catarsi nell'esperienza educativa si rimanda a P. Malavasi - S. Polenghi - P.C. Rivoltella (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita & Pensiero, Milano 2005; P.C. Rivoltella (a cura di), *Educare per i media: strumenti e metodi per la formazione*, EDUCatt, Milano 2005.

³ Per una disamina: A. Capizzi, *L'uomo a due anime. Dall'infanzia mimica, dalla comicità adolescenziale, al tragico come scelta adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

⁴ Si potrebbe aprire in questa circostanza teorica una discussione sui concetti di maschile e femminile nella fiaba ma ci basti qui citare A. Adler, *La conoscenza dell'uomo nella Psicologia Individuale*, Newton, Roma 1998, secondo il quale concetti di maschile e femminile non hanno alcuna utilità nella narratività favolistica: se la favola è sintesi straordinaria e giacimento infinito di profondità e abissi psichici ed emotivi, probabilmente allora la differenza tra maschile e femminile potrebbe essere molto sfumata, permeabile e più porosa di quel che non appaia fenomenicamente. In questa prospettiva ipotetica della permutabilità della categoria maschile e femminile nella favola, che prevede in fondo che il padre e la madre del testo favolistico, oppure la bambina, il bambino o la fata e il principe della narrazione, non siano poi termini assoluti e irremovibili chiusi nell'identità sessuale e grammaticale ma siano piuttosto modelli flessibili e commutabili (e per questo facilmente accessibili all'identificazione emotiva da parte dei più piccoli), ci sono le condizioni per agevolare il lettore o la lettrice a procedere o a sostare negli anfratti e nelle centralità dell'intreccio, proprio sulla falsariga di una postura che va a scompaginare esattamente quella monoliticità granitica sintattica e grammaticale.

⁵ La letteratura scientifica è sterminata: qui si cita *ex multis* E. Zolla, *Lo stupore infantile*, Adelphi, Milano 1995, p. 11, dove si percorre dal punto di vista psichico e metafisico quello stato perfetto, di primordiale stupore per il mondo, che ciascuno di noi ha conosciuto in una fase della prima infanzia «premessata gloriosa e tradita dell'esistenza». Per l'autore, tornare ad esso e tornare a quel processo che porta all'immediata identificazione con l'altro da sé, significa scoprire un immenso tesoro psichico, accedere alla «conoscenza senza dualità», a una «filosofia spinta al di là delle parole».

circondati da storie⁶: esse stanno non solo nel racconto orale, non solo nei libri e nei film ma anche nei quotidiani e nei social network, nei tribunali e negli stadi, nei videogiochi e nelle aule parlamentari, fino ad arrivare ai nostri sogni notturni che sono autentico teatro⁷. Queste storie contribuiscono a plasmare il carattere e l'identità e ci definiscono come persone, ci aiutano a capire il mondo e ci consentono di scambiare informazioni sociali, anzi: proprio quest'ultima motivazione potrebbe aver stimolato l'evoluzione del linguaggio⁸. Senz'altro ha sviluppato il metodo scientifico e predittivo⁹. Quindi, se il nostro cervello è in un certo senso un "processore di storie", la nostra vita si svolge in un contesto narrativo e iterativo.

2. Sull'immedesimazione: il lettore nel testo

Un film, un fumetto, un videogioco e una fiaba hanno dunque un massimo comun denominatore, ovvero la rottura della linearità spazio-temporale, l'uscita momentanea dalla quotidianità e dalla dimensione logica, la possibilità di attraversare tempi e spazi diversi¹⁰: in altri termini essi porgono la possibilità di un mondo alternativo che trascina con sé un insieme vasto di processi intuitivi, sensoriali (visivi e percettivi) e non ultimo mnemonici che conducono anche e soprattutto all'immedesimazione e a situazioni identificative dove l'io viene momentaneamente coinvolto in un'alterità più che binaria (io-sé-altro-non io-non sé...) che presenta caratteri inediti e significativi.

Nella storia della cultura filosofica e letteraria occidentale, infatti, il concetto di alterità ha attraversato i secoli e ha sedimentato questioni diverse, molte ancora da indagare¹¹. Nella narrativa e nell'esistenza, o meglio "nella letteratura che si scrive e nella vita che si vive" parafrasando Pirandello, l'altro è stato spesso inteso come altro da sé: il fratello, il nemico, il prossimo, il vicino, lo straniero... rappresentando e racchiudendo così tutte le metafore dell'estraneità, della differenza, della difficoltà comunicativa, della relazionalità, della convivenza nello stesso spazio. Ma ben presto l'altro ha assunto anche la dimensione "dell'altro da sé" pur essendo "propriamente sé": ad un certo punto dell'esperienza cognitiva umana l'io non è più bastato per indicare sé stessi, e da Fichte in poi, ovvero dalla rottura e dalla frattura di un io metafisicamente monolitico che si interfaccia continuamente con un non-io, siamo approdati alla sensibilità romantica che ha affrontato la questione in termini di identità e soggettività¹². Senza attraversare le diverse associazioni e permutazioni di soggettivo-oggettivo, qui ci basti solo dire che la possibilità di una divisibilità dell'io è stata sempre amata e affrontata dalla letteratura (soprattutto dalla letteratura contemporanea) e non solo nelle forme e nei modi (più o meno deviate e devianti) del dottor Jekyll e del signor Hyde, ma nelle forme dell'immedesimazione con il personaggio¹³. Ora, la cosa interessante che occorre sottolineare è la seguente: questa immedesimazione non coinvolge solo la lettrice o il lettore, come accade nel meccanismo classico che ci proietta nei panni di questo o quel personaggio. Nella letteratura contemporanea assistiamo ad un'immedesimazione dell'autore con il personaggio/creatura: assistiamo, in altri termini, a quella dinamica psichica e narrativa che potremmo chiamare della *praesentia et absentia auctoris*.

Celebre, a questo proposito, l'affermazione perentoria di Gustave Flaubert "Madame Bovary c'est moi!" che non viene pronunciata solo per difendersi nel processo intentato dalle autorità contro una presunta immoralità¹⁴, ma è affermazione che sta lì, come sintesi efficace del gesto narrativo autorale tutto: in ogni personaggio, in fondo, si nasconde l'autore, o una sua parte. Potremmo continuare, scomodando Virginia Woolf e la sua Mrs Dalloway, oppure esplorare il rapporto tra Joyce e il suo Leopold Bloom che si muove nell'*Ulisse*: in ogni caso potremmo, con una certa efficacia, dire che nella creazione di un personaggio, di una *fictio*, di un *plot* o di una trama, l'autore e l'autrice si mettono in gioco "di persona personalmente", avrebbe detto Camilleri¹⁵.

⁶ J. Gottschall, *L'istinto di narrare*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

⁷ C. Musatti, *Questa notte ho fatto un sogno*, Editori Riuniti, Roma 1983.

⁸ K.R. Popper - J.C. Eccles, *L'io e il suo cervello*, Armando, Roma 2001, p.552.

⁹ P.C. Rivoltella, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia 2014.

¹⁰ M. Bittanti (a cura di), *Intermedialità. Videogiochi, cinema, televisione, fumetti*, Unicopli, Milano 2008.

¹¹ D. Simeone, *Pedagogia dell'alterità, Diritto alla vita fondamento di tutti i diritti*, Edizioni Rezzara, Vicenza 2020, pp. 58-64.

¹² Si veda: L. Di Profio (a cura di), *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*, Mimesis edizioni, Milano 2022.

¹³ Si veda: M. Cowley, *The Literary Situation*, Viking Press, NY 1954; M. D'Amato, *Telefantasie. Nuovi paradigmi dell'immaginario*, FrancoAngeli, Milano 2007; M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento 2012; D. Novitz, *Fiction, Imagination and Emotion*, in «The Journal of Aesthetics and Art Criticism», 3, 1980, pp. 279-288.

¹⁴ Si veda: P. Mauri (a cura di), *Processo a Madame Bovary*, Cooperativa scrittori, Milano 1978.

¹⁵ Le suggestioni in questa direzione sono tante. Qui si cita: R. Bolaño, *Tra parentesi: saggi, articoli, discorsi (1998-2003)*, Adelphi, Milano 2015. R. La Capria, *False partenze. Letteratura e salti mortali. Il sentimento della letteratura*, Mondadori, Milano 2018; B. Malamud, *Per me non esiste altro. La*

Ogni personaggio della creazione narrativa è o potrebbe essere senza infingimenti un “avatar”, parola che deriva dal sanscrito¹⁶ (nell’induismo significa discesa o incarnazione di una divinità)¹⁷, e che oggi, nel significato informatico, gergale, divulgativo racchiude invece (e non si sa per quale slittamenti di senso a dispetto dell’originale significato)¹⁸ il concetto di rappresentazione grafica o digitale di un visitatore, tipicamente in un sito web, ma anche in altre circostanze virtuali. Insomma, l’*avatar* è una sorta di alter-ego, un *lector/author in fabula* opportunamente mimetizzato¹⁹: l’*avatar* siamo tutti noi che, sotto diverse forme e travestimenti, entriamo in un bosco narrativo. Ci sono infatti sostanzialmente due modi per essere *avatar*: da autore o da lettore, e in ogni caso non è detto che la strada sia sempre spianata o sia senza imprevisti.

Se siamo nel bosco narrativo come scrittori/scrittrici potremmo vivere facilmente la stessa situazione di Pirandello dinanzi a quei sei personaggi in cerca del proprio autore, ovvero potremmo esperire la dinamica (invero non infelice) del personaggio che si impone e detta legge. Si tratta qui di un’esperienza spesso raccontata dalle grandi penne italiane: Andrea Camilleri parlava della “prepotenza” di Montalbano²⁰, Eduardo de Filippo amava descrivere “l’irruenza” di Filumena Marturano come cosa che gli sfuggiva dalle mani²¹, con l’autore che aveva difficoltà a contenerla, come se fosse incappato in una tigre. Ma se ci ritroviamo nel bosco narrativo come lettori e lettrici potremmo vivere l’esperienza di chi, attraversando la virtualità della *fabula*, vorrebbe cambiare le sorti di questo o quel personaggio, muovendone i fili. Questo meccanismo è noto nella dinamica che la narratività dispiega e distribuisce a piene mani e che sta nel cuore del cuore dell’origine della *factio* narrativa: da bambini avremmo tanto voluto avvisare Cappuccetto Rosso che il lupo è infido, avremmo voluto sussurrare all’orecchio di Biancaneve che la mela è avvelenata, avremmo voluto scongiurare la morte della Piccola Fiammiferai: certo che avremmo voluto farlo, così come nel V secolo a.C. gli spettatori seduti sugli spalti del teatro greco avrebbero voluto intervenire nella tragedia di Eschilo e dire ad Agamennone che la moglie Clitemnestra era lì, pronta a tendergli una trappola con l’amante Egisto, pronta ad attirarlo in un tranello come fa il ragno sulla tela²².

Ma questa opportunità al lettore, allo spettatore (e talvolta persino all’autore sopraffatto dal suo personaggio) non è data. Allora, quando è possibile muoversi liberamente come *lupus (o lector) in fabula* nel bosco narrativo, vivendo la dimensione dell’assoluta volontà di potenza nel percorso narrativo? Questa possibilità appare oggi raggiungibile nel Metaverso.

3. Il Metaverso e il libero arbitrio come espediente narrativo

Sempre secondo Umberto Eco la letteratura si muove tra il mondo della verità e quello della menzogna, con una sorta di fascinazione perturbante nei confronti della seconda dimensione²³. La letteratura in altri termini prende posto nella turbolenta questione della verità/falsità, ovvero si muove nella relazione problematica che si viene a creare tra i vari “mondi possibili” della finzione e la “questione” mondo reale. La letteratura si dispone, quasi si sgomitola, in un territorio vastissimo che va dalla forza del falso eversivo delle contraffazioni poetiche alla forza dei mondi utopici; dalla bellezza delle storie verosimili, plausibili, storicamente attendibili e documentate (pensiamo al Seicento descritto da Manzoni) ai mondi totalmente falsificabili ma affabulanti. Insomma, la letteratura sta nel labirinto della simulazione/dissimulazione/verità. Proprio a partire dalla combinazione e dalla permutazione del vero e del falso presente nei testi poetici e letterari sin dall’antichità, si potrebbe indagare dal punto di vista epistemico ed ermeneutico lo statuto finzionale - veritativo del mondo scritto, ovvero le strategie testuali che ogni autore mette in atto per provocare e innescare il “principio di fiducia”, ov-

letteratura come dono, lezioni di scrittura, Minimum Fax, Roma 2015; E. Sabato, *Lo scrittore e i suoi fantasmi*, Meltemi, Roma 2000; A. Tabucchi, *Di tutto resta un poco*, Feltrinelli, Milano 2020.

¹⁶ D. Kinsley, *Avatar*, in *Encyclopedia of Religion*, Macmillan Publishers, New York 2005.

¹⁷ G. Flood, *L’induismo*, Einaudi, Torino 2006.

¹⁸ Si rimanda qui al saggio romanizzato: C. de Majo - F. Longo, *Vita di Isaia Carter, avatar*, Laterza, Bari 2009.

¹⁹ Si prende qui in prestito l’espressione “lector in fabula” che Umberto Eco usa in un suo lavoro di analisi testuale: U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.

²⁰ G. Fabiano, *Nel segno di Andrea Camilleri*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²¹ E. Testoni, *Eduardo de Filippo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005.

²² Per un approfondimento di questo tema (il lettore che desidera entrare nell’intreccio) si veda la letteratura classica: C. Radford, *Tears and Fiction*, in «Philosophy», 200, 1977, pp. 208-213; G. Sapp, *The Levels of Access: Subject Approaches to Fiction*, in «RQ», 4, 1986, pp. 488-497; H. Spiegelberg, *Putting Ourselves into the Place of Others: Toward a Phenomenology of Imaginary Self Transposal*, in «Human Studies», 2, 1980, pp. 169-173; J.O. Urmsion., *Fiction*, in «American Philosophical Quarterly», 2, 1976, pp. 153-157.

²³ U. Eco, *Sulla Letteratura*, cit., pp. 41-53.

vero quella disposizione d'animo che ogni lettore e ogni lettrice ha dinanzi ad un testo scritto: l'autore, anche quando descrive un mondo fantastico e poco reale, sta dicendo il vero. Noi gli crediamo. Se non gli credessimo non potremmo attraversare fiduciosi il bosco narrativo che si spalanca dinanzi.

Un romanzo (dallo stile multistrato e multilivello) di Italo Calvino intitolato *Se una notte d'inverno un viaggiatore*²⁴ comincia con l'autore che fa capolino dalle pagine e invita il lettore a mettersi comodo, a sistemare il cuscino, la poltrona, a chiudere la porta, ad allontanare il telefono, ad avvisare i famigliari di non voler essere disturbato, ad ammucciare a portata di mano tutto ciò che può servirgli (un bicchiere d'acqua, un termos, una tazza di caffè...) perché sta per cominciare un viaggio. Il viaggio, diremmo, nel Metaverso della scrittura, dove tutto è vero, purché si desideri che sia vero.

E questo viaggio è talmente realistico, talmente personale e intimo e ogni lettore e lettrice ne è talmente consapevole che quando, ad esempio, vi è la traduzione cinematografica di un libro che abbiamo letto (e amato), siamo talmente impregnati dalle suggestioni del viaggio personale compiuto tra le pagine che molto spesso criticiamo o non approviamo le scelte di un regista, il quale probabilmente ha il solo torto di aver intrapreso lo stesso cammino nello stesso bosco narrativo, ma con sentimenti diversi dai nostri. Insomma, il viaggio nel Metaverso della letteratura, è un viaggio che prevede, se non il libero arbitrio delle scelte (non ci si può opporre alla morte di Madame Bovary, in altri termini), senz'altro la libertà di attraversarlo nella disposizione d'animo che più ci aggrada. Ed è questa disposizione d'animo sempre diversa e sempre nuova che attribuisce colore e sapore al viaggio letterario, e lo rende sempre diverso e spesso indimenticabile. Del resto, le biografie e le autobiografie raccontano spesso che l'esistenza artistica (o la venuta al mondo dell'arte) di molti poeti, scrittori, scienziati, filosofi, registi, letterati e pittori è cominciata con la lettura di un libro che ha risvegliato, per usare le parole kantiane, dal "sonno dogmatico" e ha gettato tra le braccia della vita autentica. Ha cambiato sentimenti, emozioni e pareri: prima di entrare nel libro eravamo "più bambini" e poi ne siamo usciti più maturi, più consapevoli, più consci.

La potenza della letteratura sta nella sua capacità di cambiarci anche totalmente, di convertirci, di smentirci, di persuaderci per sempre intorno a qualcosa, a qualcuno. Per lo scrittore argentino Borges (che oltre ad essere un grande lettore amava dire di sé stesso che era un bibliotecario che amava il suo *studium*, una stanza nascosta e dedicata solo alla lettura come era nelle usanze dei grandi signori rinascimentali) i libri non perderanno mai nulla in termini di fascino e di fiducia: i libri, ripeteva Borges, sono infatti vivi al tatto, non solo alla vista e sono ponti gettati tra il ricordo e la speranza, tra un confuso ieri e un domani incerto. Per questo hanno la dote rarissima di animare il presente ma senza inquietarlo: «Si parla della scomparsa del libro; io credo che sia impossibile. Si dirà: che differenza c'è tra un libro e un disco? La differenza è che un disco lo si ascolta per l'oblio, è qualcosa di meccanico, quindi di effimero. Un libro lo si legge per la memoria»²⁵. E per affrontare il futuro. Non è arbitrario allora paragonare il mondo letterario al mondo del Metaverso inteso non più come realtà remota o ipotetica bensì prossima nella vasta giurisdizione di Internet vissuto e fruito a questo punto della sua e della nostra storia contemporanea come unico mondo virtuale universale, totalmente immersivo: la Rete tutta è destinata a diventare, nelle aspirazioni di sviluppatori e provider, quella realtà viva al tatto e dunque attraversabile, vivibile, esperibile non solo con la mente ma con tutti i sensi.

Il Metaverso consente l'ingresso (gratuito o meno ancora non si sa...) in un mondo altro che può presentarsi come perfetta simulazione del reale, quella copia del reale che tanto affascinava Umberto Eco, oppure come alternativa estrema al mondo reale, dove la realtà è capovolta al pari di *Alice nel paese delle meraviglie* e il tempo segue altri ritmi e altri calendari.

E non è un caso che il Metaverso sia apparso per la prima volta nella letteratura tra le pagine di un romanzo di fantascienza e nella letteratura utopica e distopica²⁶.

Ma non basta: la realtà del Metaverso, sin dai suoi esordi, consente quella discrezionalità e autonomia della scelta che può essere intesa come la prima grande espressione di libero arbitrio nella dimensione virtuale e che costruisce una delle caratteristiche più interessanti di questa esperienza "iperdigitale".

²⁴ I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino 1979. In realtà *Se una notte d'inverno un viaggiatore* gioca con il lettore, e l'autore procede attraverso un'ulteriore immedesimazione che vede scrittore e lettore sovrapporsi l'un l'altro: è molto più che rottura della quarta parete, si tratta del lettore che diventa il protagonista perché in fondo il libro racconta sempre e solo la stessa esperienza, ovvero parla della bellezza del leggere e degli innumerevoli modi con cui si legge.

²⁵ J.L. Borges, *La biblioteca inglese. Lezioni sulla letteratura*, Einaudi, Torino 2006, p. 89.

²⁶ Si tratta di *Snow Crash* un romanzo di fantascienza *postcyberpunk* di Neal Stephenson pubblicato nel 1992.

Il giornalista e scrittore Matthew Ball, autore di un testo invero divulgativo ma importante per una prima disamina di questa nuova realtà spiega con una certa puntualità questa caratteristica del Metaverso sin dai suoi esordi e in tempi non sospetti, si direbbe:

Alcuni osservatori fanno risalire la storia dei “proto-Metaversi” agli Anni Cinquanta, quando si imposero i computer mainframe: per la prima volta era possibile condividere e scambiarsi messaggi puramente digitali attraverso una rete di dispositivi diversi. Ma l’inizio vero e proprio della storia si colloca negli Anni Settanta, con la creazione di mondi virtuali testuali conosciuti come Multi-User Dungeon. I MUD erano in effetti una versione basata su software del gioco di ruolo Dungeons&Dragon. Usando i comandi testuali che somigliavano al linguaggio umano, i giocatori potevano interagire tra loro, esplorare un mondo immaginario popolato da personaggi e mostri non sottoposti al loro controllo, ottenere potenziamenti e acquisire conoscenze, e alla fine recuperare un calice magico, sconfiggendo un mago malvagio o salvare una principessa. La crescente popolarità di MUD ispirò la creazione delle Multi-User Shared Allucinations (o MUSH, allucinazioni condivise multi-utente) o Multi-User Experiences (MUX, esperienze multi-utente). A differenza dei MUD, nei quali i giocatori dovevano svolgere determinati ruoli nel contesto di una storia specifica solitamente di ambientazione fantastica, le MUSH e le MUX consentivano ai partecipanti di definire insieme, in modo collaborativo, il mondo e il suo obiettivo. I giocatori potevano scegliere di ambientare la loro MUSH in un’aula di tribunale e di assumere i ruoli di imputato, avvocato, accusatore, giudice e membro della giuria²⁷.

La caratteristica dunque del primo Metaverso è la sua vicinanza con il mondo ipotetico (spesso utopico) e la condizione di porta d’accesso ai diversi destini e alle diverse storie, lasciando un ampio margine di discrezionalità: il *lector in metaversus*, si direbbe, sceglie il bosco narrativo che più gli aggrada e poi sceglie quale ruolo interpretare, con la più grande libertà di manovra e facendo esperienza di autodeliberazione.

Ora, il libero arbitrio nella sua concezione prima e pura si costruisce come concetto filosofico e teologico secondo il quale ogni persona ha il potere di decidere gli scopi del proprio agire e pensare a dispetto e nonostante fattori sovranaturali (quali il destino) o naturali (quali il determinismo)²⁸. Questo nella letteratura si traduce con quanto diceva Umberto Eco secondo il quale solo la narrativa è maestra di libero arbitrio²⁹, perché lo scrittore può svincolarsi da ogni impaccio e sapere convenzionale, da ogni imposizione culturale e da ogni scuola, per esercitare la propria fantasia e il proprio ingegno costruendo paradossalmente proprio dei vincoli non più removibili: ad esempio i *Promessi Sposi* è inchiodato al Seicento e il lettore deve rimanere lì, non può muoversi da lì e quello è uno dei vincoli del romanzo che lo costringe a pensare come un parroco del Seicento, come una giovane sposa del Seicento, come un “bravo” del Seicento, ecc. Ebbene il Metaverso con le sue costruzioni arbitrarie e sempre diverse ma sempre tangibili, sembra realizzare proprio la sintesi perfetta di un libero arbitrio che non soggiace più ad alcun vincolo ma solo alla fantasia e alla volontà di chi vi accede.

4. Metaverso e letteratura per l’infanzia

L’idea di Metaverso, nella sua accezione informatica, assume un carattere particolare se declinata nella dimensione infantile e adolescenziale. Occorre, però, una precisazione preliminare. La letteratura per l’infanzia, nel proprio statuto epistemologico, prevede, infatti, non solo lo studio delle narrazioni rivolte ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze, ma anche di tutti quei racconti che hanno le generazioni più giovani come protagoniste. L’accostamento di queste due prospettive, così differenti, ma così profondamente interconnesse, può offrire l’occasione per importanti riflessioni e analisi. Non si tratta di mera comparazione stilistica e di cogliere comunanze tematiche, quanto piuttosto di mettere in campo strategie interpretative volte a evidenziare affinità, a seguire tracce, ad oltrepassare soglie inaspettate, a suggerire interpretazioni particolari. Lo sguardo dell’infanzia e sull’infanzia, infatti, anche quando mediato dalla penna dello scrittore, permette al lettore di attivare punti di vista insoliti e, talvolta, impensati, riguardo ai fenomeni sociali, antropologici e immaginativi che caratterizzano le varie epoche. Inoltre, l’analisi storica delle fonti narrative permette di osservare quei fenomeni sia da un punto di vista diacronico, scoprendone le inevitabili trasformazioni nel progredire delle società

²⁷ M. Ball, *Metaverso. Cosa significa, chi lo controllerà, e perché sta rivoluzionando le nostre vite*, Garzanti, Milano 2022, pp. 26-27.

²⁸ M. De Caro - M. Mori - E. Spinelli (a cura di), *Libero arbitrio. Storia di una controversia filosofica*, Carocci, Roma 2014.

²⁹ U. Eco, *Sulla Letteratura*, cit., p. 90.

‘reali’ di riferimento, sia da quello sincronico, mettendone in evidenza i dettagli e cercando di individuare i fili che le connettono all’interno dell’immaginario collettivo.

È nelle fonti narrative, infatti, che i grandi fenomeni sociali e ‘culturali’, le scoperte scientifiche e l’impatto delle nuove tecnologie sulla collettività, vengono scomposti, ri-assemblati, rielaborati e restituiti attraverso un apparato metaforico potente al quale ciascun lettore può attingere per creare un ponte di senso all’interno della complessità del ‘reale’. Apparato metaforico che, nelle migliori occasioni, è in grado di suggerire un cambio di passo, quando non, addirittura, indicare l’ipotesi di trasformare radicalmente il proprio presente.

Per quanto riguarda il Metaverso, le cui rappresentazioni, come abbiamo visto in precedenza, sono molteplici e ricchissime di sfumature, si deve risalire ad una sorta di “archeologia”, nell’accezione foucaultiana³⁰, del virtuale³¹. In particolare sono le variegate manifestazioni del movimento cyberpunk³² – dagli esperimenti di realtà virtuale³³ alle performance artistiche di Stelarc e della Orlan³⁴, dalle riflessioni visionarie di Pierre Levy³⁵ alle rivendicazioni di Donna Haraway³⁶, dai primi racconti e romanzi di Gibson, Sterling (ecc.) al film *The Matrix*³⁷ che ne sancisce la massima diffusione immaginativa – ad avere influenzato l’attuale immagine mainstream di quell’altrove, profondamente connesso alla simulazione di realtà realizzata dai computer. Altrove definito, prima ancora che Metaverso, *Cyberspace*, ovvero quella matrice tridimensionale nella quale, in *Neuromancer* di William Gibson³⁸ vive la mente dei “console cowboys” quando il loro sistema nervoso è collegato al computer.

5. La “seconda natura”

Come i “cowboy dell’interfaccia” di Gibson i protagonisti delle narrazioni cyberpunk hanno la possibilità, attraverso le tecnologie informatiche, e in particolare la RV – di dotarsi di una “seconda natura”, complementare a quella umana, avendo a disposizione «due corpi e due esistenze, vissuti in due mondi temporanei e non sovrapponibili³⁹»: un Qui, nel quale si vive l’esperienza tradizionalmente umana e un Altrove nel quale sperimentare una nuova forma di esistenza. Si è scelto di non utilizzare il termine ‘reale’ per il Qui dal momento che per gli autori cyberpunk l’Altrove è considerato altrettanto vero, concreto, tangibile – in una parola ‘reale’ – sebbene più oscuro, minaccioso e anarchicamente sregolato rispetto all’altro. In quelle prime forme di Metaverso informatico si muovono, infatti, personaggi borderline, emarginati, «il cui ruolo sociale è secondario, la cui vita è precaria, il cui habitat naturale è il suburbio, la cui prassi quotidiana è l’espedito⁴⁰».

Raramente, nelle prime fasi del cyberpunk, i protagonisti trovano nell’Altrove digitale un’occasione di riscatto, intenti come sono a barcamenarsi in ambienti degradati, intrisi di violenza e pericolosamente tentacolari.

Eppure, come sottolinea Nick Land, è proprio in quelle narrazioni che viene, in qualche modo, inventato il nostro futuro. Il filosofo britannico, infatti, le definisce “iperstizioni⁴¹”, ovvero forme narrative che si collocano fra la profezia e la superstizione, in grado di segnalare in maniera inconfondibile la direzione della storia umana; o quanto meno di quella occidentale o di derivazione occidentale.

Il cyberpunk infiamma l’intensità della finzione: un’accozzaglia tecno-compresa di gerghi eteroglossi, deformati dal flusso monetario. Ambientato in un futuro così vicino da poterlo toccare: infittito dalla commercializzazione ipertrofica, dalla morte termica sociopolitica, dall’ibridazione culturale, dalla femminizzazione, dai sistemi d’informazione programmabili, dall’ipercriminalità, dalla nascita dell’interfaccia neurale, dallo spazio e dall’intelligenza artificiale, dalla vendita di memoria, dai trapianti di personalità, dalle mutazioni corporee, dai virus informatici e organici, dai processi dinamici non lineari, dalla progettazione molecolare, dalle droghe, dalle armi,

³⁰ Si veda in proposito M. Foucault, *L’archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971 (ed. or. 1969).

³¹ A. Caronia, *Archeologie del virtuale. Teorie, scritture, schemi*, Ombre corte, Verona 2001.

³² B. Bethke, *Cyberpunk*, in «Amazing Science Fiction Stories Magazine», 1983, 57, 4, November.

³³ Di seguito RV.

³⁴ Si veda, in proposito: T. Macrì, *Il corpo postorganico. Sconfinamenti della performance*, Costa & Nolan, Genova 2006.

³⁵ Con particolare riferimento a: P. Levy, *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996; P. Levy, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 1999; P. Levy, *Cyberdemocrazia. Saggio di filosofia politica*, Mimesis, Milano 2008.

³⁶ D. Haraway, *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*, Routledge, New York and London 1989; D. Haraway, *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York and London 1991.

³⁷ Film realizzato dalle sorelle Wachowski nel 1999.

³⁸ W. Gibson, *Neuromancer*, Ace, New York 1984.

³⁹ A. Caronia, *Houdini e Faust. Breve storia del cyberpunk*, Baldini & Castoldi, Milano 1997, p. 141.

⁴⁰ Ivi, p. 19.

⁴¹ N. Land, *Hyperstition: An Introduction: Delphi Carstens interviews Nick Land*, 2009. Orphan Drift Archive <https://www.orphandriftarchive.com/articles/hyperstition-an-introduction/>.

dalla schizofrenia. Esplora le opportunità mimetiche del feticismo mistificatorio: denaro anonimo, identità elettroniche fittizie, zone di sparizione, narrative pseudo-finzionali, virus nascosti nelle banche dati, prodotti che nascondono replicatori d'armi... effetti speciali mai visti⁴².

Termini quali cyberspazio, intelligenza artificiale, aidoru, matrice, transumanesimo, Metaverso, sprawl – ma si potrebbe continuare a lungo – sono, infatti, tutti inventati dalla letteratura e dalla cultura Cyberpunk a metà degli anni Ottanta e arrivati fino alla nostra contemporaneità superando i confini dell'Altrove narrativo e mescolandosi con il Qui dell'economia, della finanza, dei complessi processi politici e sociali in atto. Ma è lo stesso movimento cyberpunk a mettere in guardia dall'avvento di un futuro prossimo del quale, negli anni Ottanta, ancora non c'è traccia visibile se non agli occhi esperti e visionari di artisti di una sottocultura che comincia a muovere i primi passi. Il cyberpunk, infatti, benché profondamente e inesorabilmente affascinato dalle potenzialità delle tecnologie informatiche, paventa che le continue, sistematiche, più o meno organizzate, incursioni nel Metaverso possano condurre ad un annichimento dell'umano o, al contrario, ad uno sviluppo ipertrofico delle sue caratteristiche negative quali l'esaltazione dell'aggressività, della violenza, delle pulsioni distruttive. Il rischio più spesso palesato dagli autori nelle loro opere è che il cibernauta, completamente immerso nella rete, perda sé stesso, la propria personalità e, in particolare, la propria umanità. Eventi traumatici o virus sempre più minacciosi e dalle caratteristiche inquietanti, potrebbero impedire ai cybernauti il ritorno alla loro dimensione primigenia, quella umano-corporea.

Interessante, in questo senso, l'esempio offerto da *Tron*, un film diretto da Steven Lisberger⁴³ e prodotto da Walt Disney Production. La pellicola, davvero pionieristica sotto tanti aspetti, ma sottovalutata dalla critica e snobbata dal giovanissimo pubblico al quale è rivolta, racconta un'irreversibile incursione nel Metaverso. Il protagonista del film, Kevin Flynn, ideatore di videogiochi, nel tentativo di dimostrare una frode compiuta ai suoi danni, si fa digitalizzare e innestare nella memoria del computer, ma lì si trova invischiato in un Altrove dal quale non gli è consentito uscire. A oltre venti anni di distanza è il sequel del film, *Tron Legacy* (USA, 2010), a riaprire la questione, mai formalmente chiusa, della dicotomia qui/altrove virtuale, fornendo una chiave interpretativa completamente differente rispetto a quella proposta da Lisberger all'inizio degli anni Ottanta. Se nel primo film «il rischio di perdersi in rete rappresentava il timore, quasi il terrore, di rinunciare al proprio qui e al proprio essere umani, ora la prospettiva si sposta sulle possibilità offerte dall'altrove come complemento alla realtà⁴⁴».

Negli anni Ottanta di *Tron*, come della maggior parte delle narrazioni cyberpunk, il vero problema degli autori (e degli artisti) a proposito dell'avventura virtuale, è quello di trovare una mediazione tra ciò che sta dentro e ciò che rimane fuori, tra il corporeo e l'immateriale, tra il Qui e l'Altrove.

Un vero punto di svolta è rappresentato dal romanzo di Neal Stephenson: *L'era del diamante. Il sussidiario illustrato della giovinetta*⁴⁵. Lì, infatti, il Metaverso contamina il Qui nel quale la giovanissima protagonista, Nell, vive. L'altrove, attraverso un libro, si estroflette nella quotidianità della bambina e, inevitabilmente, la trasforma.

Il romanzo è ambientato in una futura Shanghai, governata da un potere tecnocratico basato sulla nanotecnologia; una megalopoli nella quale la popolazione è divisa in classi sociali rigide e invalicabili. A mantenere l'ordine sociale provvede anche un imponente apparato burocratico-educativo volto a confermare, fin dall'infanzia, la permanenza della popolazione all'interno del proprio ceto. Qualcosa, però, non funziona come dovrebbe.

La copia pirata di un sussidiario interattivo realizzato in carta intelligente – ovvero, con «un reticolo di computer infinitesimali infilato tra due mediatron⁴⁶» – per la nipotina di un capo tribù, viene trafugata e consegnata a Nell, una bambina di quattro anni che abita nei bassifondi. Quel libro, dotato di avanzatissimi compilatori di materia, non solo è in grado di interagire con le immagini e il testo e renderli realistici, se non addirittura reali, ma si trasforma e cresce con Nell, adattandosi alle sue esigenze conoscitive. La bambina povera che abita nel ghetto trova, dunque, nel «sussidiario illustrato della giovinetta» un'occasione unica ed irripetibile di cambia-

⁴² N. Land, *Collasso: Scritti 1987-1994*, LUISS University Press, Roma 2020, pos. 4000 Kindle edition.

⁴³ Uscito nelle sale cinematografiche nel 1982.

⁴⁴ A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012, p. 34.

⁴⁵ Uscito in Italia nel 1997 per Shake Edizioni. Pubblicato per la prima volta nel 1995.

⁴⁶ N. Stephenson, *L'era del diamante. Il sussidiario illustrato della giovinetta*, Shake edizioni, Milano 1997, p. 62.

mento e di emancipazione: attraverso quello ha, infatti, la possibilità di accedere ad un sapere che le sarebbe stato completamente precluso⁴⁷.

Quel libro, dunque, rappresenta, per sineddoche, il mondo stesso dell'educazione e dell'istruzione e diventa metafora, per Stephenson, della battaglia contro le disuguaglianze, che possono essere sconfitte solo tramite una reale parificazione delle opportunità.

Tornando al romanzo, fin dal primo contatto, tra Nell e il sussidiario, tra il Qui di Shangai e il Metaverso realizzato dalle nanotecnologie, si instaura un rapporto simbiotico: l'uno influenza l'altro e nulla potrà più essere come prima.

«Cos'è un'avventura?» chiese Nell. Era una parola scritta sulla pagina. Poi entrambe le pagine si riempiono delle immagini animate di cose splendide: bambine in armatura che combattono draghi a fil di spada, e bambine a cavallo di unicorni in mezzo alla foresta, e bambine appese a liane o che nuotano nell'oceano azzurro o pilotano navi spaziali. Nell passò molto tempo a guardare le figure e dopo un po' tutte le bambine cominciarono a sembrare sue versioni più grandicelle⁴⁸.

Di esperienza in esperienza, di concetto in concetto, di lettura in lettura, Nell e il libro crescono insieme, cambiano insieme, insieme trasformano la realtà, dentro e fuori la pagina, e insieme si spingono fino a pensare di potere riprogrammare il futuro stesso dell'umanità.

Benché *L'era del diamante* non possa in alcun modo essere considerato un libro per ragazzi/e, apre, in qualche modo, l'accesso del cyberpunk nella letteratura per l'infanzia. E lo fa attraverso quella caratteristica di resilienza e di progettualità al limite dell'utopico propria di molte narrazioni che hanno come protagonisti privilegiati bambini/e e ragazzi/e; a partire dalla fiaba.

6. Metaverso e videogame

L'editoria rivolta alle generazioni più giovani ha via via trasformato il nucleo stesso delle narrazioni cyberpunk, evidenziandone il carattere profondamente iniziatico. Il viaggio nell'altrove virtuale diventa, infatti, l'occasione privilegiata per esplorare i problemi legati ai processi di crescita e per proporre alternative a una civiltà, la nostra, profondamente in declino. Il Metaverso diviene, in questo senso, metafora potente e attiva di metamorfosi e palesa come, anche se giocato da personaggi "di carta" tra le pagine di un libro, l'ambiente virtuale possa trasformarsi da altrove seducente, ma insidioso e sommamente pericoloso, a vero e proprio luogo di solidarietà e di formazione. Il Metaverso, infatti, non è più solo un altrove nel quale rifugiarsi e/o perdersi, ma diventa luogo di riscatto e di liberazione, di trasformazione e di crescita. E come tale viene esplorato dagli autori che mettono in evidenza come le due realtà, quella umana e quella virtuale, presentino interconnessioni sempre più marcate e gli scambi tra una e l'altra siano intensi ed efficaci in entrambe le direzioni.

Le emozioni, i sentimenti, il temperamento dei protagonisti non cambiano nel passaggio tra il qui e l'altrove, se mai si accrescono, si approfondiscono, si dilatano in direzioni inaspettate. Il fatto di rivolgersi alle generazioni più giovani consente agli autori di soffermarsi su aspetti che, forse, in altri tipi di scrittura, sarebbero stati tralasciati o considerati marginali. Il caso di *Corpo virtuale* di Pat Cadigan è, in questo senso, quanto mai significativo.

Nel racconto l'autrice introduce il tema della RV come occasione concreta di sperimentazione esistenziale. Max, il protagonista, ha tredici anni e, a causa di un incidente, che lui stesso definisce "stupido", è rimasto completamente paralizzato.

Mentre gli adulti che lo circondano sono spiazzati di fronte ad una situazione tanto terribile, Max trova la forza di rimettersi in gioco e di continuare a vivere grazie alla RV. Una strumentazione estremamente all'avanguardia gli permette, infatti, di connettersi all'apparato sensoriale dell'amica Sarah Jane.

Si comincia con la vista e l'udito.

⁴⁷ Stephenson trova qui l'occasione per denunciare come chi appartenga a contesti socio-culturali periferici e/o si trovi in situazione di povertà educativa, difficilmente, senza strumenti adeguati, possa raggiungere risultati soddisfacenti.

⁴⁸ N. Stephenson, *L'era del diamante*, cit., p. 102.

Furono portate altre apparecchiature e, senza quasi rendermene conto, mi trovai addosso questa specie di visore...Mi stavo guardando intorno. In effetti non ero io a guardarmi intorno, ma Sarah Jane: si era allacciata una piccola telecamera sulla fronte e io potevo vedere e sentire tutto ciò che vedeva e sentiva lei. [...] La signora Mankiller mi guardò negli occhi, anche se, in realtà, stava guardando nell'occhio della telecamera sulla fronte di Sarah Jane. «Andrai a scuola» sentenziò. «E anche in altri posti. Sarah Jane ti porterà a scuola, i tuoi ti porteranno a casa, al cinema, a teatro, al picnic, in chiesa, ovunque. Con i tuoi amici andrai in altri posti. E se farai il bravo – continuò – potrei anche decidere di farti visitare la riserva indiana e di presentarti ai miei amici⁴⁹.

Poi, grazie ad altri strumenti, alla vista e all'udito si aggiunge anche il tatto finché, senso dopo senso, la simbiosi tra Max e Sarah Jane diviene totale.

Se nel Qui, grazie all'amica, Max riesce a partecipare alle attività quotidiane, è nel Metaverso – chiamato semplicemente il Web, nel racconto – che il ragazzino può esprimere tutte le sue capacità e potenzialità, senza prendere in considerazione i propri limiti fisici e imparando a confrontarsi con diverse realtà, alcune estremamente complesse, ma in particolare con sé stesso.

Corpo virtuale di Pat Cadigan consente, a chi legge, di tralasciare lo sguardo abituale sulla realtà per farsi testimone di un percorso alternativo, di una rinnovata consapevolezza di sé e di continue aperture al possibile; anche a partire da situazioni estreme. Inoltre in questa occasione l'autrice, più che altrove, sottolinea come, se utilizzate per finalità positive, le tecnologie informatiche possano rivelarsi un supporto prezioso per il miglioramento delle condizioni umane. Soprattutto quando quelle condizioni sono precarie e problematiche. In questo senso il Metaverso consente, nelle narrazioni, la possibilità di un riscatto dai limiti imposti dalla fisicità e dalla finitudine proprie dell'umano.

Anche il Metaverso, però, non fa sconti: solo chi è in grado di scovare i pericoli, di superare le prove, di scoprire le regole che regolano l'Altrove, può “surfare⁵⁰” tra una dimensione e l'altra senza farsi sopraffare.

Come impara a sue spese Robert, uno dei protagonisti di *Nel castello dei sogni* di Stephen Bowkett, ciò che accade nel Web⁵¹ può avere delle ripercussioni anche gravi nel Qui. Esaminando una strana ferita sulla sua mano, infatti, il dottor Esdaile, specialista in “mal di web”, constata:

«... la pelle non si è tagliata, ma sotto c'è un livido piuttosto profondo, e il sangue è filtrato fuori ... la mia supposizione, per quel che vale, è che Robert abbia ricevuto una ferita alla mano giocando nel web, e che fosse talmente coinvolto che il segno è apparso nella realtà... Forse Robert si è fatto prendere la mano ... O forse – aggiunse Esdaile come se la cosa gli venisse in mente per la prima volta – c'è qualcosa nel gioco stesso che ti convince che è reale⁵²».

Quello che emerge dal racconto di Bowkett e dalla maggior parte delle narrazioni ‘cyberpunk’ rivolte a bambini/e e ragazzi/e riguarda il fatto che il Metaverso contiene una imprescindibile dimensione ludica e per essere affrontato i protagonisti, proprio come farebbero con un videogame, devono mapparne il territorio, individuarne i limiti e scoprire le regole nascoste che lo regolano. I mondi “altri” generati dall'informatica, infatti, si basano su norme ben precise che disciplinano l'intera simulazione: chi vuole condurre positivamente la propria esistenza nel Metaverso, deve rispettarne lo statuto. D'altra parte, come ribadisce Huizinga, «ogni gioco ha le sue regole. Esse determinano ciò che varrà dentro quel mondo temporaneo delimitato dal gioco stesso. Le regole del gioco sono assolutamente obbligatorie e inconfutabili⁵³».

Naturalmente la dimensione ludica, pur essendo più esplicita nelle narrazioni dedicate ai più giovani, è presente nella maggior parte delle opere legate al Metaverso inteso nella sua accezione informatica.

7. Contaminazioni tra Qui e Altrove

Un altro elemento estremamente interessante riguarda le connessioni, le contaminazioni, le inevitabili incursioni del ‘reale’ nel Metaverso e viceversa, propri della narrazione cyberpunk più matura. I confini tra il Qui e

⁴⁹ P. Cadigan, *Corpo virtuale*, Mondadori, Milano 1999, pp. 11-12.

⁵⁰ J.C. Herz, *Surfing on the Internet. A nethead's adventure on-line*, Little, Brown, London 1995.

⁵¹ Anche qui, come nel racconto di Pat Cadigan, il Metaverso viene denotato semplicemente come Web.

⁵² S. Bowkett, *Nel castello dei sogni*, Mondadori, Milano 1997, p. 79.

⁵³ J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002, p. 15.

l'Altrove, in quelle storie, si fanno sempre più sfumati e la possibilità sciamanica di transitare dall'uno all'altro diviene più labile e gli strumenti di connessione sempre più impalpabili. Prima i grandi computer – macchinari giganteschi ritenuti, alla fine degli anni Ottanta, necessari per realizzare le operazioni di calcolo indispensabili per trasferire un umano nel web – poi, prendendo spunto dalle scoperte scientifiche e dalle loro ipotetiche applicazioni tecnologiche, microchip innestabili direttamente nella corteccia cerebrale e via via fino alle nanotecnologie capaci di rendere il passaggio da qui all'altrove praticamente simultaneo.

Certo è che, anche nelle narrazioni più estreme, per accedere al Metaverso occorre un mezzo, un medium in grado di creare una connessione attiva tra due realtà diverse. E questo accade per tutte le tipologie di Metaverso, compreso il Sottosopra della nota serie TV *Stranger Things*⁵⁴ nella quale l'omonimo gioco di ruolo funge da portale per attraversare i mondi, almeno nella fase iniziale. Il concetto di Metaverso, dunque, avvicinandoci alla contemporaneità, assume caratteristiche sempre nuove e sempre più complesse. A ben guardare può essere associato a quell'idea anche una delle due realtà, antitetiche e complementari, nelle quali vivono i protagonisti di alcune serie distopiche per giovani adulti pubblicate a partire dal 2005: *The Maze Runner*⁵⁵ e *Divergent*⁵⁶ in primis. Se nella prima serie i protagonisti adolescenti sono, in qualche modo, consapevoli di essere stati sottratti alla propria realtà per accedere ad una sua versione alternativa della quale sono gli unici interpreti, per quanto riguarda la seconda serie la situazione si rivela assai più complessa. I protagonisti di *Divergent* sono, infatti, gli inconsapevoli interpreti – almeno all'inizio della narrazione – di un esperimento sociale che li ha relegati in un mondo 'altro', appositamente progettato per bandire soprusi, prevaricazioni e lotte di classe. La scoperta della effettiva situazione da parte dei "confinati" e la successiva contaminazione tra i due "mondi", porta, inevitabilmente, ad un sovvertimento dell'ordine stabilito, piuttosto che alla auspicata convivenza pacifica e solidale.

Va sottolineato, però, come anche nelle due serie distopiche indicate, la tecnologia informatica sia preposta a generare un Metaverso completamente separato, almeno teoricamente, dal Qui. Ancora una volta, dunque, l'informatica rappresenta l'elemento fondante di un Altrove che assomiglia sempre più a ciò che riconosciamo come 'reale': siamo ormai lontanissimi dalle forme geometriche squadrate, dai colori intensi e artificiali, da quei fasci di luce canalizzata e abbagliante che avevano caratterizzato *Tron* e molte successive sceneggiature. Un ulteriore, radicale, cambiamento nella funzione e fruizione delle tecnologie per l'accesso al Metaverso e alla sua sostanzialità deriva dal film *Avatar* di James Cameron⁵⁷. Lì le 'macchine' di RV permettono al protagonista di accedere fisicamente ad un altrove concreto, ovvero non simulato dal computer: il mondo di Pandora. Si tratta davvero di un cambiamento importante che porta a ridefinire la prospettiva propria del cyberpunk e ad aprire lo studio dell'immaginario ad una ulteriore categoria riferibile non più al Metaverso, ma a quella, successiva e consequenziale, di Multiverso⁵⁸. Molti autori, registi e programmatori di videogame, infatti, hanno colto le suggestioni fornite dalle controverse e assai dibattute teorie scientifiche relative all'esistenza di universi paralleli e le hanno trasferite, interpretandole ognuno a proprio modo, nelle loro opere.

Romanzi come *Nelle pieghe del tempo* di L'Engle⁵⁹, saghe come *Multiversum* di Leonardo Patrignani⁶⁰ o *L'attraversaspecchi* di Christelle Dabos⁶¹, film come *Interstellar*⁶² e serie TV come *Fringe*⁶³, mostrano come la narrazione sia in grado di esplorare e di sondare le suggestioni offerte dalla scienza e dalla tecnologia, in direzioni che non riguardano esclusivamente la fantascienza, ma più in generale il genere fantastico, il fantasy e, qualche volta, anche il fiabesco. Come sottolinea bene Manganelli, infatti:

vi è un solo modo totalmente errato di percorrere, descrivere, inventare il mondo e la pagina, ed è quello di camminare sulla sua superficie, ignorando che strade e proposizioni non sono che fratture segnaletiche, gli indizi astuti degli aditi segreti. Occorre [dunque] sollevare le botole delle parole, per scoprire altre botole, e scendere così un precipizio di occulte invenzioni; così che per scrivere, per leggere questo infinitamente riscritto palinsesto universa-

⁵⁴ Serie TV ideata da Duffer Brothers. Prima stagione 1996.

⁵⁵ Serie di romanzi scritti da James Dashner tra il 2011 e il 2014.

⁵⁶ Serie di romanzi scritti da Veronica Roth tra il 2012 e il 2013.

⁵⁷ Uscito nelle sale cinematografiche nel 2009.

⁵⁸ Per approfondire: B.S.DeWitt – N. Graham (a cura di), *The Many-Worlds Interpretation of Quantum Mechanics*, Princeton University Press, Princeton 1973; «Nature», vol. 448, 7149, 2007, pp. 1-104 (numero monografico interamente dedicato al Multiverso); S.W. Hawking – T. Hertog, *A smooth exit from eternal inflation?*, «Journal of High Energy Physics volume», 147, 2018.

⁵⁹ M. L'Engle, *Nelle pieghe del tempo*, Bompiani, Milano 1994 (Pubblicato per la prima volta nel 1963)

⁶⁰ Pubblicata da Mondadori a partire dal 2012.

⁶¹ Pubblicata in Italia a partire dal 2018.

⁶² Film di Christopher Nolan, uscito nelle sale nel 2014.

⁶³ Serie TV ideata da J.J. Abrams. Prima stagione 2008.

le, dobbiamo farci talpa, rettile, formicaleone, e scovare tane, cunicoli, finché tutta la creazione sia un prezioso e fragile termitaio di parole⁶⁴.

La dimensione del racconto, in qualunque sua forma, può rappresentare una via privilegiata per addentrarsi nelle profondità del vivere contemporaneo, accettandone le sfide, anche a partire dal tema che si sta analizzando.

Dalla narrazione del Metaverso a quella del Multiverso, dunque, il paradigma della complessità si articola, si scompone, si amplifica estendendo anche al mondo adulto, almeno dal punto di vista immaginativo-narrativo, un processo fondamentale nei processi di crescita e di scoperta della realtà: il “facciamo finta che...”. Non si tratta più, però, o almeno non più, di un mero gioco infantile, ma della consapevolezza che il nostro presente sia talmente complesso e difficilmente interpretabile che solo la dimensione ludica – il parallelismo tra il Metaverso e i videogame è, come abbiamo visto, una concretezza in letteratura e in molti studi ... – e tutto il suo apparato di simulazione possa aiutare non tanto a conoscerlo, quanto ad affrontarlo.

Anna Antoniazzi, Angela Arsenà
Università di Genova

Riferimenti bibliografici

- Adler A., *La conoscenza dell'uomo nella Psicologia Individuale*, Newton, Roma 1998
 Antoniazzi A., *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012
 Ball M., *Metaverso. Cosa significa, chi lo controllerà, e perché sta rivoluzionando le nostre vite*, Garzanti, Milano 2022
 Bethke B., *Cyberpunk*, in «Amazing Science Fiction Stories Magazine», 57 (4), November 1983
 Bittanti M. (a cura di), *Intermedialità. Videogiochi, cinema, televisione, fumetti*, Unicopli, Milano 2008
 Bolaño R., *Tra parentesi: saggi, articoli, discorsi (1998-2003)*, Adelphi, Milano 2015
 Borges J.L., *La biblioteca inglese. Lezioni sulla letteratura*, Einaudi, Torino 2006
 Bowkett S., *Nel castello dei sogni*, Mondadori, Milano 1997
 Cadigan P., *Corpo virtuale*, Mondadori, Milano 1999
 Calvino I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino 1979
 Capizzi A., *L'uomo a due anime. Dall'infanzia mimica, dalla comicità adolescenziale, al tragico come scelta adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1988
 Caronia A., *Archeologie del virtuale. Teorie, scritture, schemi*, Ombre corte, Verona 2001
 Caronia A., *Houdini e Faust. Breve storia del cyberpunk*, Baldini & Castoldi, Milano 1997
 Cowley M., *The Literary Situation*, Viking Press, NY 1954
 Dallari M., *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento 2012
 D'Amato M., *Telefantasia. Nuovi paradigmi dell'immaginario*, FrancoAngeli, Milano 2007
 De Caro M.- Mori M.- Spinelli E. (a cura di), *Libero arbitrio. Storia di una controversia filosofica*, Carocci, Roma 2014
 de Majo C. - Longo F., *Vita di Isaia Carter, avatar*, Laterza, Bari 2009
 DeWitt B.S. – Graham N. (a cura di), *The Many-Worlds Interpretation of Quantum Mechanics*, Princeton University Press, Princeton 1973
 Di Profio L. (a cura di), *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*, Mimesis edizioni, Milano 2022
 Eco U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979
 Eco U., *Sulla Letteratura*, Bompiani, Milano, 2002
 Fabiano G., *Nel segno di Andrea Camilleri*, FrancoAngeli, Milano 2016
 Flood G., *L'induismo*, Einaudi, Torino 2006
 Foucault M., *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1971
 Gibson W., *Neuromancer*, Ace, New York 1984
 Gottschall J., *L'istinto di narrare*, Bollati Boringhieri, Torino 2014
 Hawking S.W. – Hertog T., *A smooth exit from eternal inflation?*, «Journal of High Energy Physics volume», 2018, p. 147

⁶⁴ G. Manganelli, *La letteratura come menzogna*, Adelphi, Milano 2004, p. 61.

- Haraway D., *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*, Routledge, New York and London 1989
- Haraway D., *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York and London 1991
- Herz J.C., *Surfing on the Internet. A nethead's adventure on-line*, Little, Brown, London 1995
- Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002
- Kinsley D., *Avat ra*, in «Encyclopedia of Religion», Macmillan Publishers, New York 2005
- La Capria R., *False partenze. Letteratura e salti mortali. Il sentimento della letteratura*, Mondadori, Milano 2018
- Land N., *Collasso: Scritti 1987-1994*, LUISS University Press, Roma 2020
- Land N., *Hyperstition: An Introduction: Delphi Carstens interviews Nick Land*, 2009. Reperibile presso Orphan Drift Archive <https://www.orphandrifftarchive.com/articles/hyperstition-an-introduction/>
- L'Engle M., *Nelle pieghe del tempo*, Bompani, Milano 1994
- Levy P., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 1999
- Levy P., *Cyberdemocrazia. Saggio di filosofia politica*, Mimesis, Milano 2008
- Levy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996
- Macrì T., *Il corpo postorganico. Sconfinamenti della performance*, Costa & Nolan, Genova 2006
- Malamud B., *Per me non esiste altro. La letteratura come dono, lezioni di scrittura*, Minimum Fax, Roma 2015
- Malavasi P. - Polenghi S. - Rivoltella P.C. (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita & Pensiero, Milano 2005
- Manganelli G., *La letteratura come menzogna*, Adelphi, Milano 2004
- Mauri P. (a cura di), *Processo a Madame Bovary*, Cooperativa scrittori, Milano 1978
- Musatti C., *Questa notte ho fatto un sogno*, Editori Riuniti, Roma 1983
- Novitz D., *Fiction, Imagination and Emotion*, in «The Journal of Aesthetics and Art Criticism», 3, 1980, pp. 279-288
- Popper K.R. - Eccles J.C., *L'io e il suo cervello*, Armando, Roma 2001
- Radford C., *Tears and Fiction*, in «Philosophy», 200, 1977, pp. 208-213
- Rivoltella P.C. (a cura di), *Educare per i media: strumenti e metodi per la formazione*, EDUCatt, Milano 2005
- Rivoltella P.C., *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia 2014
- Simeone D., *Pedagogia dell'alterità, Diritto alla vita fondamento di tutti i diritti*, Edizioni Rezzara, Vicenza 2020
- Sabato E., *Lo scrittore e i suoi fantasmi*, Meltemi, Roma 2000
- Sapp G., *The Levels of Access: Subject Approaches to Fiction*, in «RQ», 4, 1986, pp. 488-497
- Spiegelberg H., *Putting Ourselves into the Place of Others: Toward a Phenomenology of Imaginary Self Transposal*, in «Human Studies», 2, 1980, pp. 169-173
- Stephenson N., *L'era del diamante. Il sussidiario illustrato della giovinetta*, Shake edizioni, Milano 1997
- Tabucchi A., *Di tutto resta un poco*, Feltrinelli, Milano 2020
- Testoni E., *Eduardo de Filippo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005
- Urmson J.O., *Fiction*, in «American Philosophical Quarterly», 2, 1976, pp. 153-157
- Zolla E., *Lo stupore infantile*, Adelphi, Milano 1995

Literacy Infantile e Digital Literacy: due entità che co-evolvono in una “Terra di mezzo” dai confini poco delineati e da uno spazio ancora da esplorare e definire

n. 9
maggio
2023

anno XL

*Child Literacy and Digital Literacy:
two entities that co-evolve into a "Middle Earth"
with poorly delineated boundaries and a space
yet to be explored and defined*

Alessandro Barca

Conferire una ‘forma narrativa’ a ciò che accade, attraverso l’azione, di chi scrive o legge, all’interno di una relazione ci fa sentire accolti, ci permette di dare una forma agli eventi interni e alle situazioni che attraversano la nostra vita. Questo è ciò che produce la fiaba: un impatto psicologico ed educativo attraverso cui le fiabe parlano a ciascuno in un modo diverso in base alle diverse età e alle fasi di sviluppo. Scopo di questo contributo è, sia quello di esaminare il valore delle fiabe a livello psicologico, educativo e didattico, evidenziando l’importanza della Literacy infantile per la costruzione di personalità equilibrate all’interno della complessa società odierna, sia di delineare l’evoluzione della Literacy infantile in Digital Literacy, sottolineando come i cambiamenti introdotti dai new media come i libri digitali crossmediali e transmediali, rendono necessario un ripensamento del modo di apprendere e insegnare.

Parole chiave

Fiabe; Literacy infantile; Digital Literacy; Lettura; Libri digitali

Giving a 'narrative form' to what happens, through the action, of those who write or read, within a relationship makes us feel welcomed, allows us to give shape to internal events and situations that cross our lives. This is what the fairy tale produces: a psychological and educational impact through which fairy tales speak to each one in a different way according to different ages and stages of development. The aim of this contribution is, both to examine the value of fairy tales at a psychological, educational and didactic level, highlighting the importance of Child Literacy for the construction of balanced personalities within today's complex society, and to outline the evolution of Child Literacy into Digital Literacy, underlining how the changes introduced by new media such as cross-media and transmedia digital books, They require a rethinking of the way we learn and teach.

Keywords

Fairy tales; Child literacy; Digital Literacy; Reading; Digital Books

✉ Corresponding author: alessandro.barca@uniba.it

1. Le favole, le fiabe e le storie come viatico per uno sviluppo armonico e catalizzatore di emozioni e nuovi linguaggi

Le fiabe e le favole riflettono la predisposizione dell'uomo verso l'azione sociale: aiutano a trasformare il mondo per renderlo un posto migliore e a trasformare noi stessi per realizzare questo nuovo mondo. Rappresentano la possibilità per il/la bambino/a di tuffarsi nell'immaginario e, attraverso lo stupore e la meraviglia che ne proviene, stimolare la curiosità, ampliare la creatività e le proprie potenzialità cognitive ed emozionali oltre che riconoscere, comprendere ed affrontare sentimenti ed emozioni che li accompagnano durante la loro crescita. Le fiabe così come le favole e le storie rivestono un ruolo primario nello sviluppo evolutivo armonico di un/a bambino/a. Come afferma Maria Rita Parsi

La fiaba è il DNA dell'anima [...] che contiene i segreti, gli insegnamenti, le strategie, i rituali, gli obiettivi. [...] Ogni fiaba e l'atto di inventare fiabe prevedono, rivelano, consentono la scoperta, l'indagine, l'approfondimento e, spesso, la soluzione di ogni particolare e peculiare situazione che il soggetto, di volta in volta, di fiaba in fiaba, intende affrontare nel proprio inconscio che è tassello dell'inconscio collettivo¹.

Conferire una 'forma narrativa' a ciò che accade, attraverso l'azione, propria o di chi ci narra una storia, all'interno di un clima e di una relazione ci fa sentire accolti, ci permette fin da quando si è piccoli, di dare una forma, almeno momentanea, agli eventi interni e alle situazioni². L'orientamento narrativo in psicologia, così come in pedagogia, individua nel pensiero narrativo un sistema interpretativo e rappresentativo alternativo da preferirsi – perlomeno nel contesto sociale e relazionale – a quello logico-paradigmatico poiché in grado di costituire, attraverso la costruzione di storie, un modello interpretativo delle azioni sociali umane³. La narrazione è un'abilità multidimensionale che comprende molte competenze, acquisite dall'individuo durante lo sviluppo, abilità di tipo cognitivo, emotivo-affettivo e sociale, oltre a quelle di ordine linguistico⁴. Il pensiero narrativo, stimolato ulteriormente dalla lettura di favole e fiabe, permette, inoltre, di rinnovare il patrimonio culturale della società di riferimento e, allo stesso tempo, concedere stabilità e coerenza interna alla persona⁵. Come sottolinea Bettelheim⁶, le fiabe, le favole, in quanto opere letterarie, sono opere d'arte ed esercitano sul bambino un forte impatto psicologico ed educativo e parlano a ciascuno in un modo diverso in base alle diverse età e alle fasi di sviluppo.

La fiaba ha, infatti, molteplici funzioni: rinsaldare l'attaccamento con le figure di riferimento⁷; stimolare curiosità, immaginazione, creatività, aiutando a pensare criticamente e a comunicare in modo interattivo; insegnare senza dover spiegare; mostrare come gestire le emozioni aiutando a costruire la resilienza emotiva; condurre ad un mondo parallelo che è il proprio Sé. Su questo ultimo punto Gianni Rodari scrisse

Una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità. Provoca una serie infinita di reazioni a catena coinvolgendo nella sua caduta suoni ed immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere⁸.

Attraverso le fiabe si riesce ad accedere direttamente al cuore del bambino spesso facendo emergere ciò che vi è custodito gelosamente e che è difficile per lui da esprimere a parole. Il particolare linguaggio simbolico ci permette, infatti, di creare un legame unico con il bambino permettendoci di accedere al suo mondo emotivo per poterlo aiutare non solo a capire ma a dare un nome a determinate sensazioni ed emozioni e, molto spesso, anche a gestirle; «saper riconoscere, comprendere e gestire la propria sfera emotiva e quella altrui è fon-

¹ L. Gioppato, *Noi siamo favole*, Ed Salani, Milano 2009, pp. 5-6.

² Cfr. J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2006 (1ª ed. digitale 2015).

³ Cfr. F. Bocci - F. Franceschelli, *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», Anno II, n. 1, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2014.

⁴ Cfr. D. Rollo (Ed.), *Narrazione e sviluppo psicologico*, Carocci, Roma 2007.

⁵ L. Todaro, *Libri per l'Infanzia. Lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Anicia, Roma 2020, p. 100.

⁶ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2015, da Id., *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, Knopf, New York 1976.

⁷ Cfr. J. Holmes, *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

⁸ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1974, p. 15.

damentale per ogni persona ma ancor di più per i bambini soprattutto nel periodo prescolare e nei primi anni di scuola quando si iniziano a scoprire il mondo delle emozioni»⁹.

La fiaba, così come la favola o le storie in genere, rappresentano, pertanto, uno strumento altamente educativo per lo sviluppo psicologico, emotivo, relazionale e morale; attraverso questo genere letterario, si riesce a comprendere se stessi e gli altri e ad accettare la propria identità. «La fiaba nutre e arricchisce la fantasia, dilata il mondo dell'esperienza infantile, favorisce e accelera il processo di maturazione globale della personalità, potenzia il patrimonio linguistico e i mezzi espressivi, soddisfa i bisogni profondi di natura affettiva, affina il senso estetico, è iniziazione al culto del buono del bello e del vero»¹⁰. Ma affinché possa considerarsi davvero formativa è necessario che catturi l'attenzione, susciti curiosità e stimoli fantasia ed immaginazione in chi la legge; come sostiene Bettelheim, deve armonizzarsi con le ansie e le aspirazioni di chi legge, toccare i vari aspetti della sua personalità e aiutarlo a prendere atto delle eventuali difficoltà che si possono incontrare, promuovendo la fiducia in se stessi e nel futuro¹¹.

Ci si potrà chiedere come fanno favole, fiabe e storie ad insegnare qualcosa bambini e ai giovani lettori se i luoghi, i personaggi, le esperienze sono così lontani da ciò che la nostra società percepisce e vive. In realtà esse parlano di emozioni, sentimenti e problemi universali ma soprattutto si rivolgono all'io di chi ascolta o legge e, attraverso l'induzione, insegnano comportamenti corretti. Per anni si è sempre stati convinti che fosse meglio leggere ai bambini solo storie positive, a lieto fine, dove vissero tutti felici e contenti: storie che comunque non evidenziassero il cosiddetto "lato oscuro", la parte peggiore che c'è dentro ognuno di noi. In realtà molti psicanalisti hanno, invece, evidenziato che, al contrario è giusto mostrare la realtà anche se talvolta appare crudele e incomprensibile, poiché nella vita è inevitabile avere delle difficoltà, così come è possibile che alcuni uomini agiscano spinti dall'ira o dall'ansia ad essere aggressivi, egoisti, ecc., ma ciò che rende formativa la fiaba è proprio la sua capacità di far comprendere, anche ai più piccoli, che solo chi non si tira indietro ma affronta le avversità e le difficoltà inaspettate e spesso anche immeritate della vita, può riuscire a superare gli ostacoli e uscirne vincitore.

Ne *Il mondo incantato* di Bettelheim¹² è esplicativo l'esempio de 'I tre porcellini' dove vengono palesati due principi: quello di realtà, rappresentato dal porcellino più anziano e quello di piacere, che si identifica nei due porcellini più giovani. I tre porcellini, oramai soli e minacciati dal lupo, devono costruirsi un rifugio solido e sicuro; il porcellino più anziano è l'unico previdente che non si fa prendere dalla fretta di tornare a giocare, ma con forza e coraggio si dedica con cura alla costruzione di una casa resistente e sicura e si procura del cibo da conservare; gli altri due fratelli, invece, seguendo il principio di piacere, cercano un'immediata gratificazione, preferiscono mangiare tutto e giocare, senza preoccuparsi del futuro e dei pericoli della realtà.

Il lupo nella storia rappresenta tutte le forze inconsce nocive come il male, l'egoismo, l'odio, da cui occorre imparare a difendersi e che si può sconfiggere solo mediante la forza del proprio io. Seppure il lupo sia, quindi, una proiezione della cattiveria, la stessa storia narrata o letta, dice come sia possibile affrontarlo in modo costruttivo.

Lo stesso modo in cui il porcellino più grande si procura il cibo, senza per questo cadere preda del lupo né cedere alle sue offerte, mostra a chi legge o ascolta, che esiste un'enorme differenza fra mangiare e divorare. Il bambino comprende subito a livello inconscio la differenza fra il principio di piacere incontrollato (quello del lupo ma anche dei porcellini più piccoli), che ha il sopravvento quando l'individuo vuole divorare tutto e subito, ignorando le conseguenze, e il principio di realtà, secondo il quale ciascuno si dà intelligentemente da fare per procurarsi il cibo (come il porcellino più grande).

Tutto ciò fa capire, quindi, al bambino in che modo debba crescere e comportarsi, senza dirglielo esplicitamente, ma orientandolo verso personali conclusioni¹³.

Questo è ovviamente solo uno dei tantissimi esempi di come la favola e la fiaba, nonostante apparentemente lontane dalla realtà, attraverso il simbolismo ed un linguaggio semplice e mai ambiguo siano fortemente educative e formative.

⁹ V. Arlati, *Emozioni in fiaba*, Red Edizioni, Milano 2019, pp. 7-10.

¹⁰ A. Nobile, *Letteratura giovanile. L'infanzia e il suo libro nella civiltà tecnologica*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 63-64.

¹¹ G. Cristofaro, *Perché narrare le fiabe*, Anicia, Roma 2016, p. 25.

¹² Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit.

¹³ Cfr. A. Barca, *Il potere educativo delle favole e delle fiabe per riconoscere, comprendere e affrontare le emozioni. Una ricerca sul campo*, «QTimes. Journal of education. Technology and Social Studies», Anno XIII - n. 4, Anicia Editore, Roma 2021.

2. La *Literacy* infantile e le new generation nella complessa società odierna

Siamo di fronte ad una serie di repentini cambiamenti che modificano le nostre condizioni sociali, economiche, politiche e, soprattutto, culturali; la globalizzazione, il crescere dei flussi migratori, le trasformazioni delle strutture familiari e dei comportamenti sociali, sono solo alcuni dei fattori che pongono nuove sfide e necessità¹⁴. Le profonde trasformazioni scientifiche e tecnologiche, le complesse esigenze dell'odierna società liquida e i conseguenti nessi tra *new technology*, dinamiche pedagogiche e processi didattici ed educativi, hanno, infatti, permesso il profilarsi di un polisemico concetto di educazione che si sforza, oggi più che mai, di tradurre i bisogni e le tendenze delle nuove generazioni per porsi al servizio dell'intera civiltà¹⁵.

La società odierna, che ha trasformato il modo in cui conosciamo, apprendiamo, comunichiamo e ci evolviamo¹⁶, sembra essere permeata da molteplici dimensioni che portano i nostri giovani, *nativi digitali*¹⁷ per usare la definizione di Prensky, o *millennials* – termine coniato invece da William Strauss e Neil Howe¹⁸, a vivere privi di una vera progettualità, in situazioni sempre più spesso di confusione e conflittualità, che possono sfociare in eterna insoddisfazione e solitudine.

In questa precaria e mutevole condizione, dove da un lato vi è un aumento spropositato della libertà e dall'altra una crisi dovuta alla mancanza di fattori di regolazione del sistema sociale, i ragazzi, nel bene e nel male, trovano nel Web, grazie ai new media digitali, dei valori ma anche dei modelli e degli stili di vita da seguire.

Anche e soprattutto le agenzie educative e formative, come scuola ed università, risentono di questi repentini cambiamenti; i metodi di apprendimento, di studio e di lettura così come le pratiche di scrittura sono cambiati: non occorre più sfogliare dizionari o voluminose enciclopedie da sottolineare con matita, colori o evidenziatori, basta digitare tre o quattro parole su un motore di ricerca oppure selezionare con il mouse, copiare, incollare e salvare le informazioni che ci occorrono, accorciando i tempi e moltiplicando le fonti. Tutto è a portata di un click: ciò che ieri sembrava impossibile, utopico, oggi è realtà¹⁹.

Come afferma giustamente Bottino «Da un lato, quindi, c'è la necessità di far fronte ai nuovi bisogni educativi e formativi, sviluppando competenze che permettano di affrontare, con strumenti adeguati, una realtà profondamente cambiata, dall'altro, c'è anche la necessità di superare difficoltà che, seppur tradizionalmente presenti nei nostri sistemi educativi, hanno bisogno di essere affrontate con nuovi strumenti e strategie»²⁰. Viviamo, come profeticamente asseriva Levy,²¹ circa trent'anni fa, nell'età del secondo diluvio universale, un diluvio di informazioni e strumenti dove è difficile discernere cosa idoneo, attendibile, giusto o meno. Si determina l'esigenza di nuovi modelli per lo sviluppo armonico che dovranno porre al centro sempre la cultura, il pensiero critico come risorse sempre più strategiche per il progresso sociale e per una sempre maggiore qualità della vita, ma senza dimenticare di tener conto di tutti quegli strumenti digitali, oramai d'uso comune, fin dalla tenerissima età, essenziali sotto molti punti di vista, che, utilizzati correttamente, aiutino a fronteggiare questa realtà così mutevole e complessa.

2.1 Il rapporto tra la lettura e i nativi digitali

Sicuramente il rapporto tra i nativi digitali e i libri, siano essi cartacei o digitali, non è del tutto negativo come potrebbe apparire. Pare doveroso, per rigore scientifico, evidenziare, però, come la metafora del nativo digitale coniato da Prensky sia stata, dallo stesso studioso, sostituita. Lo stesso si interroga più e più volte

Come potremmo definire questa nuova persona digitalmente potenziata? Homo Sapiens Digitale, o umano digitale, forse. La chiave per comprendere questa evoluzione risiede nel riconoscere che esso include sia il digitale sia il saggio. [...] La saggezza (vista) come la capacità di individuare soluzioni a problemi umani complicati che siano

¹⁴ A. Collins - R. Halverson, *The second educational revolution: rethinking education in the age of technology*, «Journal of Computer Assisted Learning», 26(1), 2010. pp. 18–27, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>.

¹⁵ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2011.

¹⁶ Cfr. Z. Bauman, *Intervista sull'educazione* (Alba Purcheddu Ed.), Anicia, Roma 2005.

¹⁷ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, «On the Horizon», 1–6, Cambridge University Press 2001, Vol. 9(5), <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

¹⁸ W. Strauss - N. Howe., *Generazioni: la storia del futuro dell'America, dal 1584 al 2069*, vol. 544., Penna, New York 1991.

¹⁹ C. Laneve, *Modelli tecnologici e processi formativi: Ricerche e proposte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2009, p. 9.

²⁰ R. Bottino, *Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche*, in V. Campione (Ed.), *La Didattica nell'era digitale*, Il Mulino, Bologna 2015, p. 287.

²¹ P. Levy, *Intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1994.

emotivamente soddisfacenti, contestualmente appropriate, creative e pratiche [...] un cercatore di saggezza 'digitale' allora o un essere digitalmente saggio²².

Più volte si sente dire dai docenti che, nonostante i ragazzi, siano sempre connessi e informati su tutto ciò che accade nel mondo in tempo reale, non leggono, hanno un lessico misero e che anche per questo non riescono a comprendere ciò che invece devono leggere. In realtà, nonostante i numeri siano ancora piuttosto sconfortanti e altalenanti, aumenta il numero di lettori in Italia: dal 2000, dove gli italiani che hanno dichiarato di leggere almeno un libro all'anno erano il 38,6% si è passati poi al 46,8% nel 2010 per poi purtroppo diminuire nuovamente nel 2016 arrivando al 40,5%. Nel 2017, i dati hanno registrato solo una leggera risalita, fermandosi al 41% fino a registrare una stabilità fino al 2019 e poi, per fortuna, un'ulteriore crescita di +0,4% nel 2020 ed un ulteriore aumento giungendo al 41,8% nel 2021. In particolare, la quota più alta di lettori continua ad essere quella dei giovani, dove ha letto almeno un libro per motivi non scolastici o professionali il 58,6% dei ragazzi tra gli 11 e i 14 anni²³.

Già Dresang²⁴ sottolinea come la lettura, a partire dagli anni '90, sia andata incontro a un cambiamento strutturale all'insegna di tre concetti: connettività, accesso, interattività. Parlare di connettività vuol dire in qualche modo sottintendere alla possibilità di una navigazione ipertestuale e ipermediale, che è sicuramente diversa dall'aprire digressioni con gli amici, creare parallelismi e fare riferimenti incrociati ad altri testi, come avveniva prima dell'avvento dei testi digitali. L'utilizzo di immagini che supportano il testo, hanno da sempre rappresentato un valido supporto, soprattutto nella Letteratura per l'Infanzia ma attraverso la navigazione ipertestuale e ipermediale le stesse immagini, gli stessi disegni, o ancor più immagini animate, *gift*, video, favoriscono in misura maggiore la comprensione del testo per facilitare soprattutto le persone con difficoltà cognitive, motorie, ecc. Altra opportunità offerta dalla connettività è la possibilità di condividere un libro, una lettura con altre persone scambiando osservazioni e commenti. Si vengono a creare dei veri e propri social reading, dove attorno ad un libro, si incontrano comunità di giovani accomunati dallo stesso interesse e dal piacere di condividere con gli altri le proprie idee e le proprie passioni.

Altro concetto chiave è l'accesso alla testualità²⁵ dove, in una narrazione non sempre lineare, possono aggiungersi forme di gioco o attività collaborative.

Ultimo, ma non meno importante, è il concetto di interattività dove si fa riferimento alla fusione dell'esperienza dell'autore con quella del lettore fino ad aggiungere alle forme di *Social Authorship*²⁶.

Tutti questi aspetti ci consentono di correggere l'idea secondo cui i giovani non leggono o leggono poco: semplicemente il loro modo di leggere o gli strumenti con cui leggere sono mutati; attraverso la lettura di un libro digitale (crossmediale, transmediale) che si può metaforicamente definire un grande oceano, possono navigare con link ipertestuali e ipermediali ed esplorare e sentirsi immersi nella storia, scoprire mondi emotivi ed interiori, condividere idee e pensieri e collaborare con altri lettori per la scelta di un finale²⁷.

3. L'evoluzione della *Literacy* infantile in *Digital Literacy*: una metamorfosi continua dai confini non sempre ben definiti

Ciò che interessa al momento, non sono tanto le percentuali di lettori, né il rapporto tra la percentuale di giovani lettori di libri multimodali o digitali e quelli cartacei, ma se la natura di questa nuova forma di lettura permette apprendimenti significativi maggiori rispetto a quella dei testi stampati o, se a parità di stato, possa contribuire o meno ad accrescere la voglia del giovane lettore.

L'interazione tra tipologie testuali così diverse, suscita interrogativi e riflessioni soprattutto per la progettazione di azioni formative concrete, per avvicinare sempre più al libro il futuro lettore o il giovane lettore che per motivazioni diverse si è allontanato da ogni forma testuale.

²² M. Prensky, *Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, «TD-tecnologie didattiche», 50, 17–24, 2010 Retrieved September 30, 2022, from <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/277/210/>

²³ Istat: https://www.istat.it/it/files/2022/12/REPORT_PRODIZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf

²⁴ Cfr. E.T. Dresang, *Radical change: books for youth in digital age*, Wilson, New York 1999.

²⁵ Cfr. M. Giovagnoli, *CrossMedia. Le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano 2009.

²⁶ P.C. Rivoltella, *Scrivere digitale: Verso un nuovo alfabetismo*, «Quaderni di Didattica della scrittura», 17, 25–37, 2012, p. 316. Retrieved September 30, 2022, <http://hdl.handle.net/10807/28936>

²⁷ G. Lagrasta, *Come educare il lettore digitale. Tra spazio narrativo e comprensione umana*, Anicia, Roma 2021, p. 49.

Appare necessario, prima di intraprendere questo percorso, fare una distinzione, seppur non minuziosa, tra le varie tipologie testuali. Oltre ai cari e polverosi libri cartacei, ivi compresi anche gli albi illustrati e i libri pop-up, esistono i cosiddetti libri elettronici – libri stampati successivamente digitalizzati – a cui succedono gli audiolibri e gli E-Book. Nel tempo ulteriori passi in avanti sono stati fatti per cui l'E-Book diventa ben presto un “artefatto interattivo”²⁸ o “artefatto multimediale”²⁹, divenendo un valido supporto al processo cognitivo e metacognitivo dei lettori.

Tra questi artefatti emerge un nuovo filone, quello dei libri crossmediali³⁰ definiti da Monique De Haas, come quei libri «la cui linea narrativa dirige il ricevente da un medium al successivo»³¹. Secondo la definizione di Corrado Peperoni³² «la narrazione crossmediale è quella in cui il dipanarsi del racconto avviene attraverso molteplici canali distributivi, per creare un'unica, ma modulare, integrata ed avvolgente, esperienza di intrattenimento nella quale, almeno idealmente, ognuno dei media coinvolti fornisce il suo specifico e distinto contributo all'avanzamento della storia», dove al loro interno sembra concentrarsi l'intero ventaglio espressivo: dalle forme scritte della letteratura ai segni iconici, dalle musiche alle immagini cinetiche, dalla voce narrante agli avatar animati e parlanti, dalle *escape room* alle app game educative, in una sintassi narrativa che si sviluppa in maniera inedita, complessa, imprevedibile e coinvolgente.

Queste narrazioni crossmediali che, come in una metamorfosi continua, si evolvono in transmediali, rappresentano un nuovo ‘territorio di confine’, non ancora del tutto definito ed esplorato: uno spazio entro il quale possono coniugarsi l'intrinseca energia metamorfica delle opere della Letteratura per l'Infanzia e l'attrattività della tecnologia. La modalità visiva con cui la storia è presentata risulta attraente: il giovane lettore è proiettato nello spazio fantastico, magico, di un libro tutto da scoprire; può letteralmente entrare nell'intricato flusso del racconto, interagire, attraverso i vari sensi, con oggetti, ambienti e personaggi, nonché sfruttare le funzionalità che permettono collegamenti fra le sue parti, pur trovandosi all'interno di una struttura testuale fondamentalmente lineare e compiuta nel senso che è possibile stabilirvi un punto di partenza specifico, un percorso privilegiato e un univoco punto d'approdo che orienta e direziona la lettura³³ ma anche una struttura reticolare dove, nell'intricato e misterioso percorso da esplorare e scoprire, non esiste un unico finale ma finali aperti o, attraverso collegamenti testuali a *escape room* o *app game*, giungere a finali diversi.

La diffusione di queste due forme testuali in relazione alle trasformazioni della nostra cultura ha in qualche modo integrato i nuovi media alle nuove forme di linguaggio. Jenkins³⁴ sostiene la transmedialità dei testi che nasce nel momento in cui il digitale, nuova koinè del XXI secolo, si impone come linguaggio trasversale alle diverse forme di produzione testuale, favorendone il “travaso” cosicché non possano più essere ritenute specifiche solo di un certo tipo di media.

3.1 Le ricadute *Digital literacy* e della *Digital education* nel modo di apprendere e insegnare

I cambiamenti introdotti dai new media ed in particolare dall'introduzione di libri digitali crossmediali e transmediali, come anticipato, rendono necessario un ripensamento del modo di apprendere delle new generation nonché l'aggiornamento dei concetti chiave che sono alla base della *Digital literacy* e della *Digital education*.

Il problema non è, quindi, capire come tornare a far apprezzare o riprendere in mano i vecchi libri cartacei, ma capire come aiutare le nuove generazioni, futuri cittadini del mondo, a costruire tutte quelle competenze necessarie affinché possano leggere e comprendere il mondo che lo circonda anche attraverso queste nuove forme testuali.

Nell'obbligata transizione dal cervello che legge a un cervello che riceve input in maniera sempre più dinamica e complessa, è di estrema importanza sapere quanto la lettura contribuisca «alla nostra capacità di pensare,

²⁸ Cfr. J. Wikert, *HTML5, EPUB 3, and Ebooks vs. Web Apps* [blog post], in *O'Reilly Tools of Change for Publishing*, O'Reilly Media Inc., 2012. Retrieved September 30, 2022, from <http://toc.oreilly.com/2012/09/html5-epub-3-and-ebooks-vs-web-apps.html>

²⁹ Cfr. L. Gasparini, *Artefatti di lettura: Testualità, transtestualità ed enciclopedia come basi per i nuovi scenari nell'editoria* [Master's thesis], 2014 Politecnico di Milano. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/94042>

³⁰ Cfr. J. Jenkins, *Cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007.

³¹ Cfr. C. Dena, *Current State of Cross Media Storytelling: Preliminary Observations for Future Design* [presentation], European Information Systems Technologies Event, the Hague, Netherlands, 15 Nov, 2004. Retrieved September 30, 2022, from https://www.christydena.com/Docs/DENA_CrossMediaObservations_ppt.pdf

³² C. Peperoni, *Narrazione crossmediale 1.0*, Aracne, Roma 2009, p 41.

³³ Cfr. A.L. Morini, *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*, Anicia, Roma 2017.

³⁴ Cfr. H. Jenkins, *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*, 2009, http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html?rq=The%20Revenge%20of%20the%20Origami%20Unicorn%3A%20Seven%20Principles%20of%20Transmedia%20Storytelling (consultato gennaio 2023)

sentire, conoscere e capire gli altri esseri umani»³⁵. Se è vero, come afferma Wolf, che «non siamo nati per leggere»³⁶, in quanto la lettura non è un'attività geneticamente programmata, è altrettanto vero che un cervello che legge è straordinariamente fecondo poiché impara ad integrare più nozioni ed esperienze metaforiche, inferenziali, analogiche e affettive³⁷.

Non dovendo e non volendo arroccarci su una posizione rispetto ad un'altra ma volendo solo riflettere sulle opportunità o meno concesse da queste nuove forme di lettura, è necessario evidenziare alcune delle posizioni intraprese dagli studiosi che si sono occupati di questo filone di studio. Secondo Rivoltella ci sono molteplici conoscenze, abilità e competenze, sempre diverse e sempre più sofisticate, che vanno ben oltre la sola competenza alfabetica e che con il tradizionale libro cartaceo il giovane lettore non può acquisire e che qui si riportano integralmente:

- quando si naviga in un link ipertestuale occorre “non perdersi”, ovvero serve la capacità di concentrarsi sull'espansione del testo che quel link rappresenta senza perdere di vista l'intero contesto in cui ci si trova e il punto esatto di quel contesto da cui è partito il link;

- il social reading implica la capacità di porsi in relazione con altri lettori, sintonizzarsi sulla loro lunghezza d'onda, negoziare i significati che si stanno costruendo insieme, rendere tutto questo coerente con la testualità originale su cui si sta lavorando;

- seguire le espansioni di un testo attraverso supporti diversi (carta, Web, video) e formati diversi (libro, fumetto, sito Web, blog, social network, televisione, cinema) richiede una conoscenza dei codici e dei sottocodici che sono propri dei diversi supporti e formati e la capacità di intercettarli nel lavoro interpretativo;

- la costruzione di mondi e l'intreccio multi-livellare delle storie, tipico della serialità, richiedono competenze di formulazione delle ipotesi, abduzione, ragionamento inferenziale che già costituivano il culmine dell'attività del lettore esperto della tradizione³⁸.

Sicuramente un atteggiamento nostalgico e conservatore o il rimanere ancorati a vecchi pregiudizi, rischia di non comprendere appieno i bisogni reali di nostri giovani; se un libro digitale o un videogioco didattico o la semplice navigazione nel Web, non restano solo mero intrattenimento ma vere attività culturali, è necessario ripensare al nostro sistema formativo e al compito che da sempre la scuola e l'università sono chiamate a svolgere ossia fornire ai nostri ragazzi le chiavi d'accesso alla cultura qualunque esse siano.

Ma affinché questi new media diventino davvero strumenti di accesso alla cultura, è essenziale che si scenda dal piedistallo del docente ex cathedra e si inizi a pensare a nuovi modelli educativi, nuove metodologie, nuove strategie e nuovi ambienti di apprendimento fisici e non, in cui i media siano vere opportunità di apprendimento significativo, strumenti al servizio di docenti e studenti.

Occorre, quindi, assumere un ruolo di guida all'uso corretto delle tecnologie: cercare così di fare acquisire la competenza digitale, richiesta a gran voce anche nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa sulle 21st Century Skills³⁹, che però non deve essere confusa solo con la capacità di utilizzo dei dispositivi (alfabetizzazione informatica) ma che deve promuovere anche competenze critiche di valutazione dei prodotti e dei messaggi⁴⁰.

Questa confusione nei termini ha, infatti, generato una sorta di stereotipo secondo cui i *millennials* conoscano tutto del Web, siano abili navigatori ed esperti informatici: ma dall'indagine effettuata da varie Università, anche italiane, sull'uso dei media tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, si è evidenziato che due studenti su tre, ad esempio, non sanno come funziona Wikipedia⁴¹.

Senza sconfinare ma restando sul tema, occorrerà che i docenti diventino registi, orientatori, facilitatori di apprendimento e i ragazzi di ogni ordine e grado di scuola fino all'università tornino ad essere al centro del processo di insegnamento-apprendimento; tornino a fare comunità, integrando le proprie conoscenze con quelle altrui, restituendo, così, nuove conoscenze. Attraverso una serie di conoscenze, tra cui: quella fattuale, concettuale, procedurale e infine metacognitiva, diventino davvero competenti nella capacità di leggere, comprende-

³⁵ M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia di scienza e del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2007 p. 9.

³⁶ *Ibi*, p. 17.

³⁷ *Ibi*, p. 158.

³⁸ P.C. Rivoltella, *Scrivere digitale: Verso un nuovo alfabetismo*, cit. pp. 321-322.

³⁹ M. Ranieri, *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci, Roma 2022, p. 13.

⁴⁰ P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia 2020, p. 171.

⁴¹ S. Nirchi - S. Capogna, *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Anicia, Roma 2016, p. 319.

re e interpretare i testi di vario tipo – sonoro, scritto visivo, iconico – ma anche nella capacità di distinguere le caratteristiche essenziali di ciascun codice espressivo all'interno di un testo multimediale.

Sicuramente decidere quale supporto utilizzare per leggere un buon libro è un po' come scegliere con quale mezzo partire per un viaggio: si può decidere di raggiungere la meta con la macchina, con il treno, oppure con una bici, l'importante è, però, comprendere qual è il mezzo più adatto alle esigenze del momento e soprattutto avere una bussola o una mappa che aiuti a scegliere la strada più giusta.

Questo cambiamento apporterà ovviamente notevoli effetti sulla *literacy* infantile che, verrà a configurarsi come una *multiliteracy*⁴², una sorta di alfabetizzazione plurima che comprende oltre alle tradizionali competenze alfabetiche di letto-scrittura anche quelle multimediali o transmediali.

Con questa "invasione del digitale" è necessario avere una scuola che sviluppi contenuti e abilità all'interno di una tematica comune, che offra occasioni di rielaborazione delle conoscenze, che incentivi capacità strumentali, procedurali e critiche, senza però abbandonare o relegare ai margini ciò che di buono esiste⁴³. Basilare è far procedere di pari passo innovazione pedagogica e innovazione tecnologica cercando di farle co-evolvere in modo da accrescere la capacità dei giovani cittadini del mondo di gestire i cambiamenti ed essere resilienti, inclusivi e competenti spronandoli al pensiero critico.

Come afferma sapientemente Morcellini in un contributo dal titolo emblematico: *Interpretare criticamente il cambiamento*, per essere il cambiamento, due sono le parole chiave per affrontare le sfide che attendono docenti e studenti dentro e fuori le aule scolastiche e universitarie: il principio di precauzione e l'atteggiamento critico.

Ogni qualvolta i rischi sembrano essere superiori ai benefici, ma anche il non conoscere, in termini di conseguenze nell'adozione di nuovi stili educativi è troppo elevata, occorre il coraggio di fare un passo indietro anche a costo di essere definiti conservatori. Accanto alla prudenza, compagna di viaggio nei nuovi territori dell'innovazione didattica e della formazione, deve esserci l'atteggiamento critico. Troppe volte, infatti, di fronte allo scintillio della comunicazione proprio gli scienziati sociali hanno smesso di esercitare il loro discernimento critico per diventare entusiastici alfiere del cambiamento⁴⁴.

Alessandro Barca
Università degli Studi di Bari

Riferimenti bibliografici

Arlati V., *Emozioni in fiaba*, Red Edizioni, Milano 2019.

Baldascino R., *Insegnare e apprendere in un mondo digitale*, Tecnodid, Napoli 2015.

Barca A., *Il potere educativo delle favole e delle fiabe per riconoscere, comprendere e affrontare le emozioni. Una ricerca sul campo*, «QTimes. Journal of education. Technology and Social Studies», Anno XIII - n. 4, Anicia Editore, Roma 2021.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2011.

Id., *Intervista sull'educazione* (Alba Purcheddu Ed.), Anicia, Roma 2005.

Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2015 da *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, Knopf, New York 1976.

Bosna V., (Ed.), *Fiaba 2.0. Una ricerca sulle "best practices" nella costruzione di nuovi percorsi di scrittura ai tempi del Covid-19*, Anicia, Roma 2021.

Boccia Artieri G., *Share this! Le culture partecipative nei media*. Introduzione a H. Jenkins, *Fan, bloggers e videogamers*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Bocci, F. - Franceschelli F., *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», Anno II, n. 1, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2014.

⁴² H.M.A. Ruokamo et al., *Media Education Today and Tomorrow*, 2016 <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2016/06/MediaEducationTodayandTomorrow.pdf>

⁴³ Cfr. R. Baldascino, *Insegnare e apprendere in un mondo digitale*, Tecnodid, Napoli 2015

⁴⁴ M. Morcellini, *Interpretare criticamente il cambiamento, per essere il cambiamento*, in S. Nirchi - S. Capogna, *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Anicia, Roma 2016, p.352.

- Bottino R., *Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche*, in V. Campione (Ed.), *La Didattica nell'era digitale*, pp. 23–38, Il Mulino, Bologna 2015.
- Bruner J. S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2006 (1ª ed. digitale 2015).
- Calvani A., *Tecnologia, scuola, processi cognitivi: per una ecologia dell'apprendere*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Carioli S., *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Ead., *Multimedia and multimodal approach for dealing with internal differentiation in heterogeneous learning groups*, in Aamotsbakken B. - Matthes E. - Schütze S., (eds.), *Heterogenität Und Bildungsmedien/Heterogeneity and Educational Media*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2017.
- Collins A. - Halverson R., *The second educational revolution: rethinking education in the age of technology*, «Journal of Computer Assisted Learning», 26(1), 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Cortoni I., *La prospettiva transmediale della digital education*, in Nirchi S., Capogna S., *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Anicia, Roma 2016.
- Cristofaro G., *Perché narrare le fiabe*, Anicia, Roma 2016.
- Dena C., *Current State of Cross Media Storytelling: Preliminary Observations for Future Design* [presentation], European Information Systems Technologies Event, the Hague, Netherlands, 15 Nov, 2004. Retrieved September 30, 2022, from https://www.christydena.com/Docs/DENA_CrossMediaObservations_ppt.pdf.
- Di Blas N., *Storytelling digitale a scuola*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2016.
- Dresang E.T., *Radical change: books for youth in digital age*, Wilson, New York 1999.
- Fabiano A., *La scuola digitale. Questioni pedagogiche e didattiche*, Anicia, Roma 2016.
- Gioppato L., *Noi siamo favole*, Ed Salani, Milano 2009.
- Gasparini L., *Artefatti di lettura: Testualità, transtestualità ed enciclopedia come basi per i nuovi scenari nell'editoria* [Master's thesis], 2014 Politecnico di Milano. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/94042>.
- Giovagnoli M., *CrossMedia. Le nuove narrazioni*, Apogeo, Milano 2009.
- Holmes J., *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Istat: https://www.istat.it/it/files//2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf.
- Jenkins H., *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*, 2009, http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html?rq=The%20Revenge%20of%20the%20Origami%20Unicorn%3A%20Seven%20Principles%20of%20Transmedia%20Storytelling (consultato gennaio 2023).
- Jenkins J., *Cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007.
- Lagраста G., *Come educare il lettore digitale. Tra spazio narrativo e comprensione umana*, Anicia, Roma 2021.
- Laneve C., *Modelli tecnologici e processi formativi: Ricerche e proposte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2009.
- Levy P., *Intelligenza collettiva*, tr. It. Feltrinelli, Milano, 1994.
- Marsh J., *The techno-literacy practices of young children. Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 51–56, 2004 <https://doi.org/10.1177/1476718X0421003>.
- McGee P., *The Instructional Value of Digital Storytelling*, Routledge, New York 2015.
- Morcellini M., *Interpretare criticamente il cambiamento, per essere il cambiamento*, in Nirchi S. - Capogna S., *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Anicia, Roma 2016
- Morini A.L., *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*, Anicia, Roma 2017.
- Nirchi S. - Capogna S., *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Anicia, Roma 2016
- Nobile A., *Letteratura giovanile. L'infanzia e il suo libro nella civiltà tecnologica*, La Scuola, Brescia 1990.
- Peperoni C., *Narrazione crossmediale 1.0*, Aracne, Roma 2009.
- Postman N., *Ecologia dei media: la scuola come contropotere*, Armando Editore, Roma 2019.
- Prensky M., *Digital Natives*, Digital Immigrants Part 1, «On the Horizon», Vol. 9(5), 1–6, Cambridge University Press 2001, <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>.
- Id., *Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, «TD-tecnologie didattiche», 50, 17–24, 2010 Retrieved September 30, 2022, from <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/277/210/>.
- Ranieri M., *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci, Roma 2022.
- Rivoltella P.C., *Scrivere digitale: Verso un nuovo alfabetismo*, «Quaderni di Didattica della scrittura», 17, 25–37, 2012. Retrieved September 30, 2022, from <http://hdl.handle.net/10807/28936>.
- Id., *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia 2020.
- Id., *Narrazione transmediali. Percorsi educativi nell'immaginario digitale*, in S. Fava (ed), *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renala Lollo*, Vita e Pensiero, Milano: 2014, pp. 313 324. https://www.academia.edu/42201752/Narrazioni_transmediali_Percorsi_educativi_nellimmaginario_digitale.
- Id. - Rossi, P.G., *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano-Torino 2019.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1974.
- Rollo D. (Ed.), *Narrazione e sviluppo psicologico*, Carocci, Roma 2007.

- Ruokamo H.M.A. -Kotilainen S. - Kupiainen R. - Maasilta M., *Media education today and tomorrow* 2016, Mediakasvatusseura 2016 <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2016/06/MediaEducationTodayandTomorrow.pdf>.
- Sargeant B., *What'sis an Ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books*, «Children's Literature in Education», 46(4), 454–466, 2015 <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9243-5>.
- Schugar H. R. - Smith, C.A. - Schugar J.T., *Teaching with interactive picture e-books in grades K-6*, «The Reading Teacher», 66(8), 616–624, 2013 <https://doi.org/10.1002/trtr.1168>.
- Serafini F., *Reading the Visual: An introduction to teaching multimodal literacy*, Teachers College Press, New York and London 2013.
- Strauss W.– Howe N., *Generazioni: la storia del futuro dell'America, dal 1584 al 2069*, vol. 544. Penna, New York 1991.
- Sun J. - Flores J. - Tanguma J., *E-text books and students' learning experiences*, «Decision Sciences Journal of Innovative Education», 10(1), 63–77, 2012 <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2011.00329.x>.
- Todaro L., *Libri per l'Infanzia. Lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Anicia, Roma 2020.
- Virzì M.C., *Gli strumenti dello storytelling. Scoprire gli elementi strutturali alla base di tutte le storie*, Dini Audino autore, Roma 2018.
- Vitali S., *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*, Mondadori, Milano 2004.
- Wikert J., *HTML5, EPUB 3, and Ebooks vs. Web Apps* [blog post], in *O'Reilly Tools of Change for Publishing*, O'Reilly Media Inc., 2012 Retrieved September 30, 2022, from <http://toc.oreilly.com/2012/09/html5-epub-3-and-ebooks-vs-web-apps.html>.

Leggere nel tempo presente: prospettive di impegno pedagogico e nuove frontiere di ricerca per l'*inattesa armonia* tra realtà e metaverso

n. 9
maggio
2023

anno XL

Reading in the present time: perspectives of pedagogical engagement and new fron- tiers of research for the unexpected har- mony between reality and metaverse

Viviana La Rosa

Le storie e, più in generale, le esperienze di lettura e narrazione che caratterizzano il tempo presente si collocano in spazi, reali e virtuali, ad altissima densità di sollecitazioni. Chi intende proficuamente studiare le profonde e radicate relazioni tra letteratura per l'infanzia e processi formativi oggi non può prescindere dalla pressoché infinita varietà di prodotti ed esperienze che si collocano nel metaverso, così come non può mancare il confronto con le suggestioni di ricerca che arrivano dalle neuroscienze.

A partire da queste premesse, il contributo intende offrire una riflessione sub specie pedagogiae intorno all'esperienza della lettura in una prospettiva di possibile ed inattesa armonia tra realtà e metaverso.

Parole chiave

Lettura; narrazione; pedagogia; neuroscienze; metaverso

Stories and, more generally, the reading and storytelling experiences in the present time are located in spaces, real and virtual, with a very high density of solicitations. Those who profitably intend to study the profound and deep-rooted relations between children's literature and educational processes today cannot disregard the almost infinite variety of products and experiences that are located in the metaverse, just as they cannot miss the comparison with the research suggestions coming from neuroscience. Starting from these premises, the contribution aims to offer a sub specie pedagogiae reflection around the experience of reading in a perspective of possible and unexpected harmony between reality and metaverse.

Keywords

Reading; storytelling; pedagogy; neuroscience; metaverse

✉ Corresponding author: viviana.larosa@unikore.it

1. Il racconto è là come la vita

In un suo recente lavoro, la scrittrice Nadia Terranova¹ ricorda come, dal suo punto di vista, non esista una letteratura “per” i ragazzi, quanto piuttosto una letteratura con dei bambini o dei ragazzi dentro. Una considerazione che appare non solo ampiamente condivisibile, ma che prospetta soprattutto una via di accesso irrinunciabile per una riflessione estensiva, intensiva e pedagogicamente fondata intorno alla capacità della letteratura «senza aggettivi»² di nutrire storie capaci di esprimere condizioni formatrici nella vita dell'individuo. Va infatti rilevato come la scelta di far coincidere la letteratura per l'infanzia - pur nella specificità di linguaggi e prodotti che la contraddistinguono, da tutelare e mantenere con rigore - con la letteratura *mainstream* appaia vincente sotto il profilo dell'accoglimento di un patrimonio di studi, ricerche, indagini che da anni, ad ampio spettro euristico ed epistemologico, si preoccupano di esplorare il nesso profondo e irriducibile tra storie e genere umano.

Attorno a quello che Jonathan Gottschall chiama «istinto di narrare»³ infatti, la storia dell'umanità ha saputo autodeterminarsi e riprodursi, restituendo nei secoli la radicale rilevanza pedagogica che l'azione del narrare e dell'essere narrati esprime sul piano tanto ontogenetico quanto filogenetico.

Lo ricorda con straordinaria efficacia Roland Barthes: «Il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti; [...] il racconto si fa gioco della buona e della cattiva letteratura; internazionale, trans-storico, transculturale, il racconto è là come la vita»⁴.

E coincidendo radicalmente con la vita, è già a partire dal grembo materno che l'esperienza del narrare si radica nell'umano in divenire, laddove parole, suoni, vibrazioni tracciano le prime esperienze di apprendimento del bambino e della bambina, la loro peculiare grammatica affettiva e cognitiva. Nel venire al mondo, la lingua di chi-ha-cura narra i tempi e le forme dell'incontro con l'altro da sé, configurando i primi spazi di senso dell'esserci nel vivente, riportando calma nel caos generativo che appartiene all'universo interiore del bambino, immergendolo in un flusso di parole necessario a nutrire la *lalangue* e, attraverso questa, la lingua e la capacità di pensare e pensarsi, di narrare e di narrarsi⁵.

In parallelo, nel suo primo affacciarsi alla vita, l'*homo sapiens* ha rintracciato nella condivisione di storie la possibilità di attribuire significati al mondo, di costruire relazioni, di comunicare ed esorcizzare paure, di scambiare esperienze. Riuscendo dunque a sperimentarsi altresì quale *Homo fictus*, l'essere umano ha affinato questa capacità di “pensarsi” in storie, apprendendo strumenti per raccontare se stesso e l'altro, il dentro di sé e il fuori da sé, in una circolarità costruttiva e feconda di nuovi orizzonti di senso e in direzione di inedite occasioni di apprendimento. In questo processo generativo e ineludibile di produzione di storie, nella ininterrotta dialettica tra proiezioni immaginative e concretezza del reale, la storia delle diverse civiltà non appare più solo prodotta dalla pre-istoria, quanto piuttosto generata dalle impronte di altre storie, dal loro esaurirsi e dal loro sempre nuovo originarsi, dal gioco di oblio e memoria, rimozione e conservazione⁶.

L'azione del raccontare, dunque, non è mai neutra, ma ad essa storicamente si è accompagnata una saggezza profonda, radicata saldamente all'umano tutto. Per queste ragioni, raccontare storie è esperienza che è divenuta di tutti e per tutti, configurandosi quale dimensione elettiva di cura educativa.

Possiamo tuttavia accogliere come depositari della stessa radicata saggezza, anche in prospettiva formativa, tutte le storie, tutte le narrazioni, tutti gli incontri con personaggi e luoghi della fantasia che generano nel tempo presente, ad altissima densità di scambi e relazioni virtuali? Chi intende proficuamente studiare le profonde e radicate relazioni tra letteratura (per l'infanzia) e processi formativi può prescindere dalla pressoché infinita varietà di prodotti ed esperienze che si collocano nello spazio digitale o nel metaverso?

Il flusso di contenuti generati nelle maglie di contesti immersivi e digitali, infatti, non solo rischia di rendere incontornabile l'esplorazione del nesso storie-condizioni formatrici, ma espone altresì ogni proposito di indagine sulla letteratura per l'infanzia al rischio imperdonabile di parzialità investigativa ed euristica. Appare in tale prospettiva inderogabile la presa in carico di processi integrati di studio e di analisi, capace di accedere ad una

¹ Cfr. N. Terranova, *Un'idea di infanzia. Libri, bambini e altra letteratura*, Italo Svevo, Trieste-Roma 2019.

² Cfr. M.T. Andruetto, *Per una letteratura senza aggettivi*, Equilibri, Modena 2014.

³ Cfr. J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2018.

⁴ R. Barthes, *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in AA.VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1969, p. 7.

⁵ Cfr. V. La Rosa, *La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche*, in «Rivista Formazione. Lavoro. Persona», vol. 29 (2019).

⁶ Cfr. V. La Rosa, *Nutrire il dialogo tra le culture attraverso le storie: riflessioni pedagogiche*, in «Educazione interculturale», vol. 18 (2020).

più articolata e complessa esplorazione tanto dei nuovi linguaggi prodotti dalla fiction narrativa, quanto dei luoghi inediti di produzione di storie e contenuti.

Negli ultimi anni, l'urgenza di investire in prospettive di ricerca più avanzate ha prodotto degli esiti di riflessione certamente interessanti sul più generale terreno della narratologia, sostanzialmente convergenti nel prospettare come necessario un approccio di ricerca integrato: in questa direzione, come sottolinea Maria Nikolajeva, appare necessario evadere dai confini epistemologici definiti dal costruttivismo, per allargare piuttosto lo sguardo a nuove frontiere di studio, come ad esempio la poetica cognitiva e la letteratura evolutiva critica⁷, che consentono altresì di accedere ad una comprensione più completa non solo dei processi sottesi all'esperienza della lettura, ma anche della dimensione *embodied* connessa all'immersione nelle storie.

In parallelo, appare opportuno seguire quella che, già a partire dal 1995, si configura quale «narrative turn»⁸, svolta narrativa, e che con chiarezza ha lasciato emergere quanto le storie possano condizionare l'agire umano. La sempre più evoluta consapevolezza che la finzione narrativa esercita un ruolo nel definire comportamenti, abitudini, esperienze di vita e di apprendimento impone considerazioni di radicale rilevanza pedagogica in ordine al tipo di storie con cui entrano in contatto bambini e bambine oggi e consegna alla responsabilità di una costante vigilanza pedagogica anche il monitoraggio intorno alla capacità delle storie di determinare autentiche condizioni formatrici. La consapevolezza del potere delle storie di definire lo spazio del nostro vivere impone altresì, in parallelo, una funzione di costante critica e cura in ordine all'incessante evolvere di prodotti narrativi e testi, soprattutto nel contesto di narrazioni idealmente generate negli spazi virtuali del metaverso. Un'attenzione critica, in altre parole, alla distanza cruciale tra «narratives» e «stories»⁹, tra livello diegetico ed extradiegetico delle storie.

Come ben segnala Gottschall in un suo recente lavoro, infatti, il ruolo che le storie svolgono nella nostra esistenza non si lega solo alla possibilità di mettere in campo un vero e proprio istinto di narrare, profondamente radicato e legato alla nostra condizione umana, ma va letto anche nei suoi aspetti apparentemente meno lineari o potenzialmente perturbanti: le storie hanno la capacità di condizionare il modo in cui pensiamo, anche in senso negativo: «Le persone che raccontano storie lanciano incantesimi che permettono loro di entrare nelle nostre menti, dove modificano ciò che percepiamo, cosa che cambia il nostro modo di pensare, cosa che a sua volta può cambiare il modo in cui spendiamo, votiamo e proviamo interesse»¹⁰.

Il tema diventa di rilevanza cruciale nella società che stiamo sperimentando, laddove la circolazione di storie attraverso social network e altre forme di comunicazione digitale ha subito una rapida accelerazione. Come segnala Gottschall, se si considera il tempo complessivo che ciascuno di noi impiega nella fruizione di storie (lo studioso, per estensione, include anche quelle prodotte ad uso dei diversi social network), ci si rende conto che l'immersione in storie (siano esse buone o cattive storie) copre larga parte della nostra quotidianità. Il nodo cruciale di questa proliferazione di contenuti narrativi è, per buona parte, ravvisabile altresì nella capacità autoproduttiva che ciascuno soggetto sente di poter esprimere in ordine a storie di cui si rende artefice. Se, infatti, nella storia dell'umanità l'esercizio più autentico di *poiesis* si è sempre confrontato con forme codificate di plot, strutture, personaggi che, nel loro complesso, hanno in qualche misura espresso funzione di controllo intersoggettivo sulle narrazioni prodotte, le grandi narrazioni del tempo presente rischiano di sfuggire totalmente ad ogni possibile azione di monitoraggio e supervisione formativa.

Un tema, questo, destinato a divenire centrale poiché anche la produzione finzionale rivolta ai più giovani non è esente da questi elementi di criticità e presenta ricadute non secondarie sul piano dei processi formativi. Solo per fare un esempio, come messo in luce da Van der Layer et al.¹¹, il contatto con le storie è in grado di attivare quello che gli studiosi definiscono «trasporto narrativo», inteso come stato mentale in grado di produrre effetti persuasivi duraturi senza che vi sia attenta valutazione e argomentazione. In altre parole, sostiene ancora Van der Layer¹² le storie hanno la capacità non solo di attivare risposte emotive, ma anche di sollecitare la cosiddetta persuasione narrativa.

⁷ Cfr. M. Nikolajeva, *What is it Like to be a Child? Childness in the Age of Neuroscience*, in «Child Lit Educ», vol. 50 (2019), pp. 23–37.

⁸ C. Salmon, *Storytelling. La fabbrica delle storie*, Fazi 2008.

⁹ Cfr. *Ibidem*.

¹⁰ J. Gottschall, *Il lato oscuro delle storie*, Bollati Boringhieri, Torino 2022, p. 29.

¹¹ Cfr. T. Van Laer et. al., *The Extended Transportation-Imagery Model: A Meta-Analysis of the Antecedents and Consequences of Consumers' Narrative Transportation*, in «Journal of Consumer Research», vol. 40, n. 5 (2014), pp. 797–817.

¹² Cfr. T. Van Laer, S. Feiereisen, L.M. Visconti, *Storytelling in the digital era: A meta-analysis of relevant moderators of the narrative transportation effect*, in «Journal of Business Research», vol. 96 (2019), pp. 135–146.

Un dato che è confermato dagli studi prodotti nell'area delle neuroscienze: le narrazioni con cui entriamo in contatto sollecitano costantemente il nostro cervello, che risponde a ciò che legge attraverso l'attivazione di aree specifiche. Non solo, la nostra mente appare destinata a cambiare forma in funzione degli incontri di carta e virtuali che sperimenta e degli universi narrativi che attraversa.

«L'evoluzione ha plasmato la mente per la narrazione, così che potesse essere plasmata dalla narrazione», segnala a tal proposito Jonathan Gottschall, ed è anche per questa ragione che un tentativo di comprensione del rapporto tra letteratura e infanzia richiede un approccio multiprospettico, capace di integrare la complessità dei diversi livelli interpretativi entro una cornice di senso pedagogicamente fondata.

2. Per una riflessione *sub specie pedagogiae*

La ricerca educativa (e non solo) negli ultimi anni si è molto concentrata sulla funzione che l'immersione nella narrazione esercita in vista della formazione del bambino e, più in particolare, nella costruzione di quel "cervello che legge" di cui parla Maryanne Wolf¹³. Da questo terreno di lavoro emerge come il contatto con lettura/narrazione determina maggiori competenze di *emergent literacy*, un incremento del vocabolario "attivo", più avanzate competenze linguistiche e di alfabetizzazione, anche nel caso di contatto con albi illustrati, e importanti benefici sul piano dello sviluppo cognitivo e della costruzione di una teoria della mente¹⁴. La lettura condivisa precoce appare anche cruciale ai fini dell'empowerment emotivo e cognitivo, contribuendo ad alimentare i processi di regolazione emotiva e agendo da rinforzo sullo sviluppo cognitivo.

La familiarità con gli albi illustrati, come ci segnala Maria Nikolajeva, sembra in particolare rappresentare occasione privilegiata per promuovere nel bambino capacità di comprensione dei sentimenti altrui e nel favorire, dunque, una *emotional literacy*¹⁵. Gli iconotesti, attraverso l'interdipendenza tra testo e immagini, consentono l'immersione piena nella narrazione e nella sperimentazione a tutto tondo, seppur mediata, delle emozioni proposte, aiutando il piccolo lettore anche a comprendere meglio gli stati mentali dell'altro. Una peculiarità, quest'ultima, che ben ci illustrano gli studi che si fondano sulla scoperta dei neuroni specchio: attraverso un cosiddetto meccanismo di "comprensione dall'interno", chi osserva reazioni emotive altrui è in grado di comprenderle perché sperimenta processi e rappresentazioni simili, meccanismo che si attiva anche quando l'emozione è rappresentata in opere d'arte, libri, film¹⁶. Questo fronte di ricerca ha consentito altresì di approfondire lo studio sull'empatia e sulle connessioni tra narrativa, fiction letteraria e capacità di risposte empatiche del lettore.

Come ampiamente riscontrato dagli studi di area neuroscientifica, quanto più è precoce il contatto tra libro e lettore, tanto più significativa sarà la risposta del cervello, atteso che nei primi tre anni di vita le connessioni sinaptiche raggiungono un picco e si definisce l'80% del volume del sistema nervoso. Nel quadro di questa straordinaria plasticità cerebrale, però, si verifica il fenomeno del cosiddetto *pruning*, o potatura: il cervello che apprende "pota" miliardi di connessioni tra le cellule cerebrali, stabilendo quali esperienze sono salienti, e dunque meritevoli di essere replicate, e quali invece sono irrilevanti e, pertanto, sacrificabili. È evidente che la scelta degli stimoli e delle sollecitazioni proposte ai bambini, così come gli spazi e i dispositivi attraverso cui è sperimentata la lettura/narrazione, in questa fase di vita avrà delle ricadute cruciali nella loro storia di forma-

¹³ Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

¹⁴ Per un approfondimento sul tema si vedano: R.A. Mar, K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, in «Perspective on Psychological Science», n.3 (2008), pp. 173-192; R.A. Mar, H. Oatley, J. Peterson, *Exploring the link Between Reading fiction and Empathy. Ruling out individual Differences and Examining Outcomes*, in «Communications. The European Journal of Communication», n. 34 (2009), pp. 407-428; D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, in «Science», vol. 342, n. 6156 (2013), pp. 377-380; M. Djikic, K. Oatley, M. Moldoveanu, *Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy*, in «Scientific Study of Literature», vol. 3, n.1 (2013), pp. 28-47; M. Nikolajeva, *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 2014.

¹⁵ Per un approfondimento sul tema, si vedano della stessa autrice: M. Nikolajeva, *Reading Other People's Minds Through Words and Images*, in «Children's Literature in Education», vol. 43, n. 3 (2012), pp. 273-291; Ead., *Picturebooks and Emotional Literacy*, in «The Reading Teacher», vol. 67, n. 4 (2013), pp. 249-254; Ead., *The Penguin Looked Sad. Picturebooks, Empathy and Theory of Mind*, in B. Kümmerling-Meibauer (ed.) *Picturebooks: Representation and Narration*, Routledge, New York 2014a, pp. 121-138; Ead., *Emotion Ekphrasis: Representation of Emotions in Children's Picturebooks*, in D. Machin (ed.), *Visual Communication*, De Gruyter Mouton, Berlin 2014b, pp. 711-729; Ead., *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*, John Benjamins, Amsterdam 2014c; Ead., *Emotions in picturebooks*, in B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, 2017

¹⁶ Cfr. V. Gallese, A. Goldman, *Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading*, in «Trends in Cognitive Sciences», vol. 2, n. 12 (1998); Cfr. V. Gallese, *The 'Shared Manifold' hypothesis: From mirror neurons to empathy*, in «Conscious Studies», n.8 (2001), pp. 33-50; S. Keen, *Empathy and the Novel*, Oxford University Press, Oxford 2007; C. Sinigaglia, G. Rizzolatti, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006; G. Rizzolatti, C. Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

zione (tenuto anche conto del patrimonio di informazioni che ci arriva dall'epigenetica) ed è pertanto necessario prestare la massima attenzione alle scelte formative da compiersi.

L'eccezionale plasticità del cervello e la sua capacità di rispondere epigeneticamente agli stimoli ambientali, infatti, se da una parte ha consentito all'uomo di imparare a leggere (non siamo nati per leggere, ricorda Maryanne Wolf¹⁷), dall'altro risponde, attraverso processi evolutivi, all'esperienza stessa della lettura. Quello che leggiamo, come leggiamo e le ragioni per cui leggiamo, in altre parole, cambiano il mondo in cui pensiamo, cambiamenti che stanno progredendo adesso ad un ritmo sempre più rapido¹⁸.

La neuroscienziata cognitivista allude proprio dell'esplosione della cultura digitale e delle nuove forme di lettura che essa ha prodotto. L'utilizzo di strumenti digitali di lettura (come tablet, ebook reader, ecc.) consente una diversa modalità di accesso alla storia, di costruzione di nessi e significati, legati anche alla possibilità di esplorare manualmente e visivamente contenuti e spazi virtuali. Gli effetti di queste nuove forme di immersione nella lettura riverberano sul piano dei circuiti "reading-brain", sempre determinati e co-creati da fattori naturali e ambientali, incluso certamente anche il mezzo attraverso cui la lettura è sperimentata.

Va altresì segnalato come il primo incontro tra libro e lettore sia oggi sempre più spesso mediato da un dispositivo digitale, esperienza che attiva un contatto estetico e cognitivo diverso rispetto a quello offerto dal libro nella sua materialità. Tale immersione esperienziale inedita ha certamente suscitato l'allarme, su più fronti, di studiosi e educatori, tendenzialmente orientati a ritenere sempre preferibile il contatto con il libro stampato. Realisticamente, tuttavia, l'esplosione della cultura digitale e il parallelo affinarsi della qualità di testi digitali e di prodotti correlati alla narrazione come app e podcast richiede che si esplori molto seriamente l'esperienza di lettura nel tempo presente, assumendo necessariamente di dover rivedere prospettive di lavoro e quadri teorici ed epistemologici di riferimento¹⁹.

Nelle more di questo processo di attenta analisi dell'esperienza di lettura nel tempo presente, appare certamente cruciale, ad esempio, l'indagine intorno al peculiare rapporto che si struttura tra corpo e lettura, anche in relazione all'impatto che il cervello (digitale) che legge produce a livello corporeo.

Va infatti tenuto presente che l'esperienza di lettura mediata da un tablet o da altro dispositivo di lettura apre ad una diversa modalità di accesso alla storia, di costruzione di nessi e significati, legati anche alla possibilità di esplorare manualmente e visivamente contenuti e spazi virtuali²⁰.

Per quanto l'interconnessione tra corpo e lettura possa sembrare controintuitiva, vista la radicata convinzione, propria della cultura occidentale, che la lettura sia azione *disembodied*, vanno invece prese in seria considerazione le suggestioni che arrivano dalla ricerca educativo-didattica sull'*embodiment cognition* e che enfatizzano la natura incarnata del conoscere e del ricordare, del percepire, dell'emozionarsi. Lettura e narrazione non sono esperienze solo intellettuali e spirituali; esse hanno una natura essenzialmente corporea, non solo perché raccontano i corpi dei personaggi, ma anche perché riflettono e traducono in storie i paradossi del corpo, attivando altresì una risposta "incarnata" a ciò che si legge. Il lettore, infatti, risponde a ciò che legge anche a livello corporeo attraverso simulazioni percettive e risposte neuromotorie innescate dalla storia letta.

Il *reading body* partecipa a quel più ampio processo di costruzione di senso che accompagna l'esperienza di contatto con le storie e che si nutre anche di un'immersione culturale, storica, fisica nello spazio e nel tempo nei quali la lettura stessa ha sede, consentendo esperienze incarnate di spazialità. Il corpo che legge diviene così cassa di risonanza delle avventure e delle esperienze rilanciate nella fiction narrativa: esso tende infatti ad allinearsi con la prospettiva spazio temporale ed emozionale dei protagonisti delle storie e si attiva tanto sul piano fisico, che sul piano neuromotorio²¹.

«Gli attributi della mente – segnala in questo senso McLaughlin – sono conquiste del corpo...i corpi leggono»²². Un aspetto di cruciale rilevanza, questo, ancor più quando si fa riferimento a corpi bambini, sia perché la risposta del bambino lettore al corpo narrato è diversa rispetto a quella dell'adulto, sia perché i corpi infantili rap-

¹⁷ Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro*, cit.

¹⁸ M. Wolf., *Reader come home. The reading brain in a digital world*, New York, Harper Collins, 2018, p. 3.

¹⁹ Cfr. G. Al-Yagout, M. Nikolajeva, *Digital picturebooks*, in *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, 2017, p. 277.

²⁰ Cfr. G. Merchant, *Keep taking the tablets: iPads, story apps and early literacy*, in «Australian Journal of Language & Literacy», vol. 38, n. 1(2015), pp. 3–11; A. Mangen, A. van der Weel, *The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research*, in «Literacy», vol. 50, n. 3 (2016), pp. 116–124.

²¹ Cfr. N. Dames, *The Physiology of the Novel: Reading, Neural Science, and the Form of Victorian Fiction*, Oxford University Press, Oxford 2007; M. H. Fischer, R. A. Zwaan., *Embodied Language: A Review of the Role of the Motor System in Language Comprehension*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology», vol. 61, n. 6 (2008), pp. 825–850; G. Silverman, *Bodies and Books. Reading and the Fantasy of Communion in Nineteenth-century America*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2012.

²² T. McLaughlin, *Reading and the Body: the Physical Practice of Reading*, New York, Palgrave Macmillan 2015, p. 2.

presentati risentono delle proiezioni adulte di chi scrive di questi corpi, con tutte le implicazioni emotive, culturali, psicologiche, ideologiche ed educative che ne derivano. Non possiamo del resto dimenticare come nei libri per bambini abbondino corpi animali e corpi magici, così come personaggi antropomorfizzati, e come la rappresentazione del corpo bambino non sia mai azione neutra, ma carica di significati, esito di una non facile (e spesso non consapevole) negoziazione tra adulto scrittore e bambino lettore.

Sul piano della riflessione più strettamente pedagogica, la connessione tra corpo-letto e corpo-lettore appare determinante sotto il profilo delle capacità/possibilità di apprendimento, nella costruzione di strategie del sapere e dell'apprendere: se il modo in cui pensiamo è condizionato dall'esperienza di lettura, occorre allora concordare con la Wolf in ordine alla necessità di sviluppare un cervello bilaterale in grado di gestire proficuamente tanto la lettura del libro cartaceo, quanto quella su dispositivo digitale. Non solo, ma occorre altresì raccogliere la sfida di un cervello e di un corpo che, nella loro indissolubile sinergia, possano e sappiano rispondere attivamente alle sfide poste dalla società contemporanea, non solo sul piano di una risposta significativa alla sua trasformazione in senso digitale, ma anche sul terreno della salvaguardia di quei processi cognitivi che si strutturano su tempi processuali e che richiedono non rapidità, ma al contrario sapiente lentezza. Processi lenti, occorre ricordarlo, che si nutrono della lettura profonda, immersiva, paziente. Se è vero, come ricorda Kundera, che esiste un legame stretto tra lentezza e memoria, tra velocità e oblio²³, i tempi e la qualità della relazione tra lettore e storia assumono rilevanza radicale per una riflessione *sub specie pedagogiae*, ancor più nella necessaria conciliazione tra la pluralità di culture, linguaggi, narrazioni di sé che attraversano questa nostra stagione di vita.

Al contrario, la lettura attraverso dispositivi digitali e l'immersione quotidiana nella molteplicità di esperienze virtuali stanno gradualmente intercettando e trasformando quei più lenti processi cognitivi preposti alla costruzione del pensiero critico e riflessivo, dell'immaginazione, dell'empatia. In questo quadro, segnala la Wolf, l'essere umano sta gradualmente perdendo quella pazienza cognitiva che è preposta ad una autentica e significativa (in senso formativo) immersione nei mondi immaginari.

È per questa ragione che appare saggio raccogliere l'invito della studiosa in direzione di un *festina lente* come cifra strategica e necessaria dell'esperienza di lettura nel tempo presente²⁴, spazio di recupero di quella «inattesa armonia»²⁵ tra realtà e metaverso, tra ambienti digitali e gli spazi elettivi che appartengono ai processi formativi.

Nello spazio (reale e virtuale) di questo lento affrettarsi, infatti, sembra giocarsi la complessa partita tra l'essere umano e il restare umano, al cui termine non può darsi vittoria che non sia riferita all'ineludibile dialogo tra spazi, esperienze, incontri fatati generati tra reale e virtuale.

Viviana La Rosa
Università degli Studi di Enna "Kore"

Riferimenti bibliografici

- Al-Yagout G., Nikolajeva M., *Digital picturebooks*, in *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, 2017.
- Al-Yagout G., Nikolajeva M., *Re-Conceptualising Picturebook Theory in the Digital Age*, in «BLFT: Nordic Journal of ChildLit Aesthetics», n. 6 (2015).
- Andruetto M.T., *Per una letteratura senza aggettivi*, Equilibri, Modena 2014.
- Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Barthes R., *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in AA.VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1969.
- Beseghi E., Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.
- Campagnaro, M., *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- Calvino I., *Lezioni Americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti 1988.

²³ M. Kundera, *La lentezza*, Milano, Adelphi 1995, p. 45.

²⁴ Cfr. M. Wolf., *Reader come home. The reading brain in a digital word*, cit.

²⁵ I. Calvino, *Lezioni Americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti 1988, p. 47

- Dames N., *The Physiology of the Novel: Reading, Neural Science, and the Form of Victorian Fiction*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Djikić M., Oatley K., Moldoveanu M., *Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy*, in «Scientific Study of Literature», vol. 3, n. 1 (2013), pp. 28-47.
- Dresang E., McClelland K., *Radical Change: Digital Age Literature and Learning*, in «Theory Into Practice», vol. 38, n. 3 (1999), pp. 160-167.
- Dresang E., *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age*, H. W. Winston, New York 1999.
- Dresang E., *Radical Change Theory, Postmodernism, and Contemporary Picturebooks*, in L. R. Sipe, S. Pantaleo (eds), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*, Routledge, London 2008.
- Fischer M H., Zwaan R. A., *Embodied Language: A Review of the Role of the Motor System in Language Comprehension*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology», vol. 61, n. 6 (2008), pp. 825-850.
- Gallese V., *The 'Shared Manifold' hypothesis: From mirror neurons to empathy*, in «Conscious Studies», n. 8 (2001), pp. 33-50.
- Gallese V., Goldman A., *Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading*, in «Trends in Cognitive Sciences», vol. 2, n. 12 (1998).
- Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.
- Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2018.
- Gottschall J., *Il lato oscuro delle storie*, Bollati Boringhieri, Torino 2022, p. 29.
- Keen S., *Empathy and the Novel*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Kidd D.C., Castano E., *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, in «Science», vol. 342, n. 6156 (2013), pp. 377-380.
- Kundera M., *La lentezza*, Milano, Adelphi 1995.
- La Rosa V., *La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche*, in «Rivista Formazione. Lavoro. Persona», vol. 29 (2019).
- La Rosa V., *Nutrire il dialogo tra le culture attraverso le storie: riflessioni pedagogiche*, in «Educazione interculturale», vol. 18 (2020).
- Mangen A., van der Weel A., *The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research*, in «Literacy», vol. 50, n.3 (2016), pp. 116-124.
- Mar R.A., Oatley K., *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, in «Perspective on Psychological Science», n.3 (2008), pp. 173-192.
- Mar R.A., Oatley K., Peterson J., *Exploring the link Between Reading fiction and Empathy. Ruling out individual Differences and Examining Outcomes*, in «Communications. The European Journal of Communication», n. 34 (2009), pp. 407-428.
- Merchant G., *Keep taking the tablets: iPads, story apps and early literacy*, in «Australian Journal of Language & Literacy», vol.38, n.1 (2015), pp. 3-11.
- McLaughlin T., *Reading and the Body: the Physical Practice of Reading*, New York, Palgrave Macmillan 2015.
- Nikolajeva M., Scott C., *How Picturebooks Work*, Garland, New York 2001.
- Nikolajeva M., *Reading Other People's Minds Through Words and Images*, in «Children's Literature in Education», vol. 43, n. 3 (2012), pp. 273-291.
- Ead., *Picturebooks and Emotional Literacy*, in «The Reading Teacher», vol. 67, n. 4 (2013), pp. 249-254.
- Ead., *The Penguin Looked Sad. Picturebooks, Empathy and Theory of Mind*, in B. Kümmerling-Meibauer (ed.) *Picturebooks: Representation and Narration*, Routledge, New York 2014a, pp. 121-138.
- Ead., *Emotion Ekphrasis: Representation of Emotions in Children's Picturebooks*, in D. Machin (ed.), *Visual Communication*, De Gruyter Mouton, Berlin 2014b, pp. 711-729.
- Ead., *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*, John Benjamins, Amsterdam 2014c.
- Ead., *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 2014d.
- Ead., *Emotions in picturebooks*, in B. Kummerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, 2017.
- Ead., *What is it Like to be a Child? Childness in the Age of Neuroscience*, in «Child Lit Educ», 50 (2019), pp. 23-37.
- Paladin L., *Come legge il cervello del bambino da zero a sei anni*, Idest, Campi Bisenzio 2021.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Salmon C., *Storytelling. La fabbrica delle storie*, Fazi 2008.
- Silverman G., *Bodies and Books. Reading and the Fantasy of Communion in Nineteenth-century America*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2012.
- Sinigaglia C., Rizzolatti G., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006.

- Terranova N., *Un'idea di infanzia. Libri, bambini e altra letteratura*, Italo Svevo, Trieste-Roma 2019.
- Van Laer T.et. al., *The Extended Transportation-Imagery Model: A Meta-Analysis of the Antecedents and Consequences of Consumers' Narrative Transportation*, in «Journal of Consumer Research», vol. 40, n. 5 (2014), pp. 797-817.
- Van Laer T., Feiereisen S., Visconti L.M., *Storytelling in the digital era: A meta-analysis of relevant moderators of the narrative transportation effect*, in «Journal of Business Research», vol. 96 (2019), pp. 135–146
- Yokota Junko J., Teale W. H., *Picture Books and the Digital World*, in «The Reading Teacher», vol. 67, n. 8 (2014).
- Wolf M., *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Wolf M., *Reader come home. The reading brain in a digital world*, New York, Harper Collins, 2018.

Filigrana nello spazio mondo nella narrazione dell'infanzia

n. 9
maggio
2023

anno XL

Watermark in the world space in the narration of childhood

Sandra Chistolini, Matteo Villanova

Il disinvestimento educativo derivante dalla Pandemia ha interessato tutte le fasce d'età producendo derive nella offerta educativa e creando processi di frustrazione nella comunicazione tra famiglia e scuola. Nel caso specifico dell'infanzia, gli adulti significativi, genitori ed insegnanti, hanno cercato di restituire valore e significato alla comunicazione interpersonale usando una forma di narrazione rispondente a bisogni etico-sperimentali riconducibili a meccanismi di sollecitazione neuro-strutturali. Nei bambini che narrano durante l'esperienza in outdoor education, la Scienza riscopre l'influenza dell'ambiente sulla struttura epigenetica e l'azione che le emozioni producono nella modulazione della espressione fenotipica del Genoma umano attraverso l'Educazione.

Parole chiave

Disinvestimento educativo; epigenetica emozionale; immagine mentale; outdoor education; Pandemia

The educational disinvestment deriving from the Pandemic has affected all age groups, producing drifts in the educational offer and creating frustration processes in the communication between family and school. In the specific case of childhood, significant adults, parents and teachers, have tried to restore value and meaning to interpersonal communication using a form of narration that responds to ethical-experimental needs attributable to neuro-structural solicitation mechanisms. In children who narrate during the outdoor education experience, Science rediscovers the influence of the environment on the epigenetic structure and the action that emotions produce in the modulation of the phenotypic expression of the human Genome through Education..

Keywords

Educational divestment; emotional epigenetics; mental image; outdoor education; Pandemic

✉ Corresponding author: sandra.chistolini@uniroma3.it; matteo.villanova@uniroma3.it

1. Introduzione

La riflessione che segue intende coniugare la prospettiva pedagogica con l'evidenza scientifica derivata dalla epigenetica. L'ambiente influenza e modifica i geni migliorando abilità e prestazioni.

In un ambiente di Outdoor education nel quale i bambini sperimentano situazioni ricche di suggestioni, nascono emozioni che sprigionano riflessioni intellettuali condensate in specifiche narrazioni. La letteratura ne risulta rinnovata poiché si alimenta di quei cambiamenti che sono viva testimonianza di ogni particolare vicenda umana capace di ricrearsi in ogni momento. Accade spesso di osservare come nell'esperienza del mondo i bambini siano parte integrante di un universo che si sente e che gli adulti vorrebbero fosse meglio comunicato con il linguaggio. Sappiamo che la parola non giunge immediatamente allo scoperto. Essa è preceduta da quanto si prova, si sperimenta e si vive in quella esperienza unica che è la vita nello spazio mondo.

Giuseppina Pizzigoni nella raccolta delle sue lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia scriveva che era necessario estendere il concetto comune di scuola, probabilmente ancora troppo ristretto, fino a «sentire che scuola è il mondo»¹. Condividendo questa convinzione pedagogica esaminiamo gli aspetti epistemologici e normativi che conducono alla creazione del libro dei bambini e per i bambini. Ci riferiamo al momento in cui si vive una specifica esperienza, come quella della pandemia, divenuta intenzionalmente educativa per opera dei maestri e nella quale il mondo entra quale ambiente di insegnamento e di apprendimento. In tale ambiente, la guida incoraggiante degli educatori produce un effetto rigenerativo del pensiero e dell'azione dell'infanzia. Il linguaggio che ne scaturisce rappresenta l'elaborazione concreta dell'immersione in un contesto avvolgente la persona al punto da spingerla a creare materialmente quanto inizialmente sperimentato in forma incompiuta.

Per i due anni che vanno dal mese di marzo 2020 al mese di marzo 2022, possono essere documentate tre occasioni di formazione che testimoniano come il metodo sperimentale abbia condotto a orientare la narrazione dell'infanzia verso la conoscenza del mondo, fino a giungere alla produzione di testi prima dei soli bambini, poi dei bambini e degli insegnanti, ed infine degli educatori sperimentatori insieme ai bambini. L'ambiente scolastico allargato al mondo include l'esperienza della scuola all'aperto divenuta presupposto indispensabile e traguardo raggiunto nel cammino narrativo disegnato intorno alla pandemia.

2. Rendere il fatto una occasione di educazione

La ricognizione che presentiamo privilegia la dimensione qualitativa della ricerca e segue una metodologia con una duplice valenza argomentativo-critica, mista². In primo luogo, è di natura empirico-sperimentale a carattere induttivo e in secondo luogo è di natura medico-scientifico a carattere deduttivo. L'educazione all'aperto è argomento sottoposto a critica, venuto alla ribalta durante la pandemia come contrasto all'isolamento ed incoraggiamento ad istruire nonostante la regola della distanza sociale. L'educazione all'aperto, o outdoor education, è la premessa della creazione linguistica; è l'ambito sperimentale nel quale si evidenziano i processi di apprendimento e di sviluppo del bambino. Apprendimento del linguaggio e della capacità narrativa, sviluppo delle funzioni neuronali.

Rispetto alla prima valenza, il procedimento di analisi della realtà, in un contesto di outdoor education, e di costruzione del linguaggio narrativo, si muove dal vissuto dell'infanzia raccolto dagli educatori e diviene sperimentazione sul campo. La rappresentazione della realtà avviene attraverso una narrazione concreta che si consolida in una trama rinvenibile nella produzione del racconto recante un contenuto etico-sociale.

Rispetto alla seconda valenza, il procedimento di analisi del prodotto creato attraverso la narrazione vale a dire il libro, la favola, mostra le sequenze neuro-strutturali che presiedono alla rappresentazione del mondo nell'infanzia.

Durante la prima settimana di chiusura della scuola a causa del coronavirus il primo pensiero è stato quello di raccogliere l'esperienza dell'isolamento forzato, osservando i bambini e aiutandoli a narrare questa particolare esperienza di vita. Dare un senso alla giornata passata in casa, invece che a scuola, con una consegna nella quale anche i genitori venivano coinvolti, ha significato aprire un nuovo dialogo con la famiglia. I genitori, prima lontani molte ore al giorno, ora erano sempre accanto ai figli e potevano vestire l'abito del maestro per solleci-

¹ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Ufficio di Propaganda della "Rinnovata", Milano 1931, p. 9.

² S. Mantovani, *Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, pp. 27-33; D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 129-145.

tare a vedere quello che stava accadendo, per dare i nomi alle cose e per elaborare esperienze e concetti. Il gioco, la registrazione orale e la rappresentazione iconografica hanno dato la struttura fondamentale allo scenario che doveva condurre alla narrazione dell'esperienza in modo da poterla memorizzare e trasferire nel testo scritto. Il processo doveva necessariamente concludersi in poco tempo proprio per cogliere l'attimo di una esperienza unica che avrebbe lasciato un segno nella vita dei bambini ma che adesso era necessario intercettare nella sua verità essenziale, non alterata dal ricordo successivo. Che cosa sperimentavano i bambini nei primi giorni di pandemia, prima ancora che si possedesse la cura utile ad allontanare il contagio? Quindi in condizioni di insicurezza e di richiamo continuo a seguire le norme igienico-sanitarie dalle quali dipendeva il benessere di tutti. Sin dall'inizio del progetto è stata condivisa l'idea di produrre un libro nel quale raccogliere che cosa i bambini pensassero e provassero in un momento così sensazionale. Idee ed emozioni, paure e speranze da registrare con attenzione e cura e soprattutto, in modo tempestivo, oggi non domani o il prossimo mese. La prima settimana del coronavirus in casa, raccontata da cento bambini della scuola dell'infanzia con esperienza pregressa di scuola all'aperto dava origine a tre libricini nei quali, in filigrana, emergevano i significati nascosti e profondi di quello che accadeva e la rappresentazione del fatto che interessava il mondo intero. La rivoluzione del ritmo della vita quotidiana; l'obbedienza a regole comuni indispensabili per la salute; la distanza sociale per salvaguardare le persone; la chiusura della scuola per evitare il contagio; la separazione dai nonni per proteggerli. Non solo, la descrizione del coronavirus spesso definito "mostro" esercitava quasi una funzione catartica, liberando dalla paura, perché un mostro i bambini sanno bene come affrontarlo!

3. La trilogia sul Coronavirus

Scienza e fantasia si mescolavano e, dal punto di vista dell'educazione, emergevano potentemente i desideri dei bambini alla verità, alla bellezza, alla bontà, alla giustizia. Verità sulla portata sanitaria del virus; bellezza nell'invenzione dei mezzi per esorcizzare il male; bontà nella grande spinta di solidarietà dimostrata ad esempio dagli aiuti di medici, infermieri, carabinieri, addetti alla protezione civile, volontari; giustizia nel rispetto di tutti delle regole.

I tre libricini prodotti dai bambini:

1. *La corona di Virus. Il Coronavirus raccontato dai bambini della Scuola dell'Infanzia;*
2. *Il Signor COVID-19 e il Signor PUFIC-20. Tra bene e male vince il bene e si trasporta il male;*
3. *Le avventure del virus COVID-19. Il campione del mondo e la solidarietà dei bambini;*

sono il risultato della simbiosi profonda tra la scienza, ovvero la ricerca della verità; il senso estetico, ovvero l'impegno a mantenere la bellezza delle cose vicine; il sentimento morale, ovvero la bontà verso gli altri; la giustizia, ovvero essere responsabili verso il bene comune.

Giuseppina Pizzigoni osserva che per i bambini un fatto del quale si condivide l'esperienza costituisce un vero e proprio centro d'interesse. Bisogna partire da quel fatto per educare eticamente a vivere bene.

Ed è così che se nel primo libricino i bambini conoscono e raccontano chi è e da dove viene il coronavirus. Nel secondo libricino affrontano il tema del rapporto tra il bene e il male con la personificazione di due personaggi antagonisti che portano a scegliere secondo principi di convivenza e benessere, di pace e di fiducia nelle istituzioni. Parole generate dal vissuto e scaturite dell'esperienza. Nel terzo libricino emerge la promessa per un futuro migliore che sicuramente potrà scaturire dall'impegno di tutti e quindi il ritorno della felicità per tutti.

Come ricorda Sara Bertuzzi unica costante realizzatrice del metodo sperimentale nella scuola dell'infanzia siamo consapevoli che ogni fatto è destinato ad essere una occasione per educare³. I bambini ascoltano, osservano, domandano. Le insegnanti hanno il compito di raccogliere la sfida data dal fatto e farne scaturire una occasione educativa.

Un altro aspetto derivato da questa formazione è quello della creazione della comunità educante intessuta tra l'università che ha promosso il progetto, la scuola e la famiglia, il Comune di Roma che ha premiato i cento bambini, riconoscendo il valore di quanto realizzato in una Trilogia nata dalla pandemia.

³ S. Chistolini S., *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, Franco Angeli, Milano 2020; Ead., *Il Signor COVID-19 e il Signor PUFIC-20. Tra bene e male vince il bene e si trasporta il male*, Youcanprint, Lecce 2020; Ead., *La corona di Virus. Il coronavirus raccontato dai bambini della Scuola dell'Infanzia*, Youcanprint, Lecce 2020; Ead., *Le avventure del virus COVID-19. Il campione del mondo e la solidarietà dei bambini*, Youcanprint, Lecce 2020.

Il pensiero filosofico dei bambini fa comprendere come l'esperienza e l'empatia conducano alla decodifica del fatto permettendo il passaggio del visto e sentito, al narrato e disegnato.

Se nell'esperienza si esplica la reale attività del bambino, in particolari condizioni di apprendimento virtuale, siamo condotti a guidare la produzione di testi nei quali è possibile ritrovare l'intensa interiorità dell'infanzia che nell'elaborazione del fatto educa sé stessa.

4. La formazione degli adulti in ascolto dell'infanzia

Il rientro a scuola nell'autunno 2020 è stato il nuovo fatto, la seconda occasione di educazione. Il malessere dell'infanzia registrato nell'era del post pandemia invitava i docenti a cercare alternative significative alla lezione virtuale, considerata anche l'alterazione dei precedenti ritmi di vita, come documentato da diversi studi e ricerche⁴.

Nasceva così il progetto inteso a conoscere come la scuola stesse vivendo l'epoca successiva alla quarantena da COVID-19. Dopo sei incontri volontari online ed una videoconferenza è stato possibile pubblicare il volume *Digito Ergo Sum* (2022)⁵. Si tratta di un testo interattivo che raccoglie le testimonianze di alunni, genitori, insegnanti, dirigenti che narrano il loro ricordo della pandemia. Una esperienza appena lasciata alle spalle e che ciascuno era in grado di richiamare alla mente per gli aspetti che maggiormente avevano segnato il senso di isolamento sociale e di separazione dai gruppi amicali.

Per i bambini la mancanza dell'ambiente scolastico aveva rappresentato una perdita rilevante che in alcuni casi aveva prodotto la regressione negli apprendimenti.

Per gli insegnanti era necessario intervenire con abilità di recupero e di sostegno soprattutto per chi aveva sofferto maggiormente di caduta di motivazione allo studio e trascuratezza degli impegni scolastici.

In questo caso l'iter di creazione del testo seguiva un processo di evidenziazione delle condizioni dell'infanzia secondo la visualizzazione che ne davano gli adulti.

Mentre nella Trilogia i bambini parlavano in prima persona e nel momento stesso in cui sperimentavano il distanziamento sociale, qui erano gli adulti a parlare dei bambini ed erano i docenti, insieme agli studenti universitari a scegliere quali bambini campionare per comprendere dalla loro narrazione l'esperienza della quarantena.

Inoltre, la narrazione avveniva a diversi mesi di distanza dalla prima menzione del contagio e dopo che la ricerca scientifica era intervenuta con nuove sicurezze sul vaccino.

Spaccati diversi uniti dallo stesso intento progettuale di ricerca inteso a rappresentare esperienze dalle quali si potesse estrapolare la filigrana del messaggio educativo.

5. Una favola bilingue nata nell'outdoor education

La terza occasione di formazione dalla quale è nato un testo scritto caratterizzato dalla intenzionalità educativa verso l'infanzia è stata il Corso di perfezionamento⁶ per la preparazione di docenti e genitori all'introduzione dell'outdoor education nella scuola.

Le sessioni di scuola all'aperto e la sperimentazione in parchi naturali hanno favorito la scrittura della favola di Daria di Bernardo dal titolo *Cappuccetto Viola e il lupo* (2022)⁷, tradotta in inglese da Diana Agnese Pallotta con audio.

Il linguaggio simbolico e metaforico conduce ad esaminare la filigrana dei significati che si nascondono dietro le immagini dei personaggi che si muovono in un bosco fantastico ed anche ricco di potenzialità.

⁴ Bao X., Qu H., Zhang R., Hogan T. P., *Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», XVII, 17, 2020; R. Ferrero-Guillén, J. Díez-González, P. Verde, R. Álvarez, H. Perez, *Table Organization Optimization in Schools for Preserving the Social Distance during the COVID-19 Pandemic*, «Applied Sciences», X, 23, 2020, pp. 8392.

Y. Shinomiya, A. Yoshizaki, E. Murata, T.X. Fujisawa, M. Taniike, I. Mohri, *Sleep and the General Behavior of Infants and Parents during the Closure of Schools as a Result of the COVID-19 Pandemic: Comparison with 2019 Data*, «Children», 8, 2021.

⁵ S. Chistolini (a cura di), *Digito Ergo Sum. Università e scuola nell'epoca del COVID-19. I Quaderni di Pedagogia Digitale*, Pensa MultiMedia Editore s.r.l., Lecce 2022.

⁶ S. Chistolini (a cura di), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, Franco Angeli, Milano 2022.

⁷ D. Di Bernardo et al., *Cappuccetto Viola e il lupo/Little Purple Riding Hood and the Wolf*, Pensa MultiMedia Editore s.r.l., Lecce 2022.

La fiaba tradizionale del noto *Cappuccetto Rosso* di Charles Perrault e dei fratelli Grimm è rovesciata e diventa addirittura una favola. Si supera la trama della bambina divorata dal lupo ed anche quella della morte del lupo. Il nuovo testo contiene un insegnamento morale coerente con il senso dell'inclusione e con l'educazione al rispetto degli animali per allinearsi al valore dell'interazione positiva tra persona-ambiente-mondo animale.

La bambina con il copricapo viola esplora il bosco, ne è attratta ed il lupo è un amico dai poteri magici. Una bella amicizia che avvolge la protagonista con gli elementi naturali e l'ambiente è accogliente, caldo, rassicurante, grande quanto il mondo.

Le emozioni sono trasferite sul personaggio e il bambino che legge la favola si può immedesimare nella situazione, ripercorrendo la vicenda con la sua fantasia.

Le immagini disegnate aiutano a sognare. Il bosco incantato dove anche gli alberi hanno comportamenti umani facilita la trasposizione in un mondo irreali che attutisce il dolore e fa dimenticare la sofferenza. Un modo per sfuggire ad un contesto scomodo, ed anche un modo per pensare che la fantasia possa in qualche momento aiutare a superare gli ostacoli che si presentano nel cammino della vita.

Nella Trilogia sul Coronavirus il virus poteva essere sconfitto spedendolo con un'astronave nello spazio lontano fino a farne perdere le tracce. Invece, in *Cappuccetto Viola* la sofferenza esistenziale trasforma la bambina in un altro da sé. Una fuga dalla realtà per entrare in un'altra realtà sospesa tra liberazione e negazione dell'esistenza terrena.

6. La parola, connessione fra mondo esterno e mondo interno

Procediamo a questo punto con la riflessione che compone la lettura pedagogica con l'evidenza dell'analisi epigenetica.

La digitalizzazione del linguaggio quale processo necessario alla diffusione di rete ha impoverito il messaggio veicolato attraverso i vari devices privandolo di fatto di un enorme patrimonio di Comunicazione analogica, quindi di trasmissione globale di risonanza emozionale individuale.

Già prima della nascita, nel grembo materno e fino alla conclusione del processo di mielinizzazione delle fibre nervose (circa il primo anno di vita) la relazione con il mondo è solo non verbale (analogica quindi ovvero puramente emozionale) e negli individui destinati a divenire destrimani è localizzata, come didatticamente schematizzato, nell'emisfero destro (olistico, che percepisce meglio la forma, l'insieme, il tutto, le chiome del disegno di un bosco), man mano che poi si associa l'esperienza cognitivo-emotiva al linguaggio nella sua espressione sintattica e pragmatica, sempre più la Comunicazione Verbale diventerà maggiormente rappresentata e localizzata nell'Emisfero sinistro (digitale, critico, analitico, che percepisce meglio i dettagli, i particolari, ovvero i rami e le foglie dello stesso disegno raffigurante un bosco).

Tali differenze sono rappresentate non solo dalle sfumature linguistiche e meta-comunicazionali ma soprattutto della costanza di comparazione fra C.V. (Comunicazione Verbale) e C.N.V. (Comunicazione Non Verbale) fra i due emisferi, destro e sinistro, collegati fra di loro dalla formazione anatomica del Corpo calloso.

Questa dinamica è alla base quindi della integrazione e della dominanza emisferica che in età evolutiva è nella piena espressione della sua plasticità neuronale, ovvero di potenzialità di sollecitazione somato-psichica⁸.

Stiamo parlando della dinamica che comporta la modulazione della espressione fenotipica attraverso meccanismi epigenetici attivati dalla spinta emozionale ambientale che in una efficacia di utilizzo consapevole assume valore educativo.

7. Le parole e l'immagine mentale

Insieme al comportamento quale esempio rappresentante Modelli identitari valoriali la parola dunque evoca immagini mentali intese come elementi di attivazione della memoria sensoriale a carattere non solo visivo ma anche uditivo, cenestesico, olfattivo, gustativo ed anche sinestesico.

⁸ M. Villanova, *Educazione psicomotoria*, La Sapienza Editore, Roma 2020.

Il sistema di acquisizione emotivo-cognitiva porta ad una associazione stabile fra sperimentazione affettiva e costruzione di un patrimonio di memoria soggettiva del singolo individuo che si somma a quella memoria genomica della Specie.

Nello sviluppo emotivo-cognitivo ed affettivo-relazionale verso l'adulto mediante l'interazione con l'ambiente e la reciprocità delle relazioni l'importanza della C.V. (Comunicazione Verbale) ovvero quanto espresso con le parole raggiunge al massimo il 35% della comunicazione globale umana adulta ma la C.N.V.(Comunicazione Non Verbale), ovvero la "fuga di messaggi" meta-comunicazionali che raggiungono l'emisfero destro invece rappresenta tutto il restante 65% e resta quindi la massima espressione della possibilità di trasmissione di esperienze emozionali ed affettive rivelandosi prioritaria ed insostituibile.

Si comprende quindi il disinvestimento semiotico globale e di specificità semantica operato dalla formazione prevalentemente a distanza durante l'epoca pandemica quale condizione parzialmente deumanizzante della valenza di efficacia maturativa del messaggio veicolato.

Infatti, la Semiotica come Teoria generale dei Simboli e dei Segni è articolata in Semantica (rapporto fra il Segno e cosa vuole indicare), Sintassi (rapporto fra i singoli Segni) e Pragmatica (rapporto fra i segni e chi li deve decodificare⁹. La Semiologia diventa invece il commento e la comprensione generale soprattutto a livello linguistico di quanto viene comunicato. Tutto il mondo senso-percettivo che durante lo sviluppo mentale raggiunge l'individuo man mano e sempre più riceve la necessità di essere ricondotto ad una parola nota e condivisibile pena la perdita di autenticità del significato. Le lingue semitiche ad esempio offrono migliore opportunità di far sopravvivere la parte emotiva e di interfaccia globale rispetto alle lingue moderne soprattutto ad utilizzo tecnico perché il riconoscimento dell'immagine mentale legata alla lettera senza articoli o preposizioni spinge ad una maggiore necessità di associazione proiettiva fantasmatica. L'aspetto narrativo diventa perciò un prezioso strumento per veicolare quanto necessario ad una efficace costruzione educativa in infanzia ed adolescenza ma anche successivamente nella educazione permanente degli adulti.

8. Le risonanze emozionali quali stimoli neuronali riparatori sulla cito-architettura neuronale

La ripetizione senso-percettiva ottenuta attraverso l'immersione globale nell'ambiente maggiormente in outdoor e comunque nel coinvolgimento relazionale narrativo ottiene uno stimolo ripetuto e diversificato che diventa prima una attivazione e poi una frequentazione sinaptica.

La parola ne diventa comunque il potente l'attivatore semantico (nella sua capacità di stimolare) o il silenziatore se non stimola né coinvolgimento e né entusiasmo non suscitando quindi "*Profonda meraviglia*" o "*Awe*"¹⁰. Attraverso il processo di associazione simbolica durante le "*prime abitudini*" la plasticità neuronale è programmata a reagire in modo assolutamente prevedibile a stimoli acquisiti durante la relazione intensa con l'ambiente emozionale esterno in cui cresce. Le abitudini, cattive o buone, diventano identitarie, organiche, di necessità, dipendenza e appartenenza¹¹.

L'esperienza dell'*outdoor education* quindi più è precoce e più risulta efficace a patto che venga favorita dalla relazione prima con l'adulto significativo di riferimento e sistemica in seguito, avviando infatti verso l'autonomia di accesso alla moltitudine e vastità ambientale che diverrà il potenziale neuronale del futuro individuo e la sua capacità di vivere nella prosocialità e nella cittadinanza attiva.

Le esperienze senso-percettive agiscono attraverso l'evocazione di immagini mentali che non sono solo visive ma sempre sinestesiche attraverso l'integrazione di tutti gli altri sensi e non sono solo limitate all'azione sui meccanismi della Funzione psichica della Memoria attraverso il ricordo ma presentano riverberi sulla Affettività ed attraverso questa sulla Ideazione.

C'è un'azione molto più profonda ed incisiva che giunge attraverso le emozioni dell'ambiente a sollecitare meccanismi epigenetici endocellulari ed ad innescare, attraverso attività *acetilazione* e *transmetilazione* all'interno dell'espressione fenotipica del genoma neuronale, modificazioni di lettura del DNA cellulare a parità di patrimonio genomico.

⁹ M. Villanova, *Introduzione alle Scienze della Prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2006.

¹⁰ A. Chirico, A. Gaggioli, *La profonda meraviglia*, San Paolo Edizioni, Cimisello Balsamo 2021.

¹¹ M. Villanova, *Affiancamento educativo alle sostanze di uso voluttuario*, La Sapienza Editore, Roma 2021.

Tale azione, attivata in uno stato di Coscienza modificata dalla concentrazione sulla lettura e sulla trama del racconto, è alla base dei processi che fanno della narrazione un potente mezzo evocativo trans neuronale e di azione sulla plasticità neuronale tanto più intensa quanto un individuo è in crescita.

9. Verso un Modello teorico universale di consapevolezza e trascendenza

L'incremento delle arborizzazioni sinaptiche è proporzionale alla varietà di sollecitazione strutturale linguistica e morfo-sintattica, nelle sue variabili sintattiche e contestuali alla modalità di utilizzo che si fa del linguaggio all'interno della relazione emotivo-affettiva che diviene poi educativa assumendo significato in Pedagogia sociale.

Dalla reale consapevolezza che dalla qualità e quantità delle emozioni somministrate in corso di plasticità neuronale durante il neuro-sviluppo dipende il destino non solo di quel giovane individuo in età scolare ma addirittura dell'intera Specie umana.

Nasce un patto formativo basato sulla acquisizione di un Modello concettuale teorico che legghi quanto veicolato dalle Agenzie di Formazione primaria più esterne e tardive rispetto allo sviluppo neuronale (ma purtroppo anche più influenti sul Sistema limbico) come i Social Media, attraverso il linguaggio, la parola e la dimensione pragmatica di questa che agisce direttamente su meccanismi di Genomica evolutiva.

Avere consapevolezza di tali processi in ogni attività rivolta a veicolare contenuti modificanti nel profondo contenuti di riferimento valoriale e comparativistico sia esistenziale che antropologico significa considerare l'apporto di tutte le Agenzie di formazione primaria ma principalmente l'azione modulante di social e mass Media e la capacità che hanno di costruzione di un immaginario sociale di riferimento. Il *Modello Strutturale Estetico Biologico* è un modello medico pedagogico originale¹² ed unisce la forma alla sostanza interpretando la relazione fra Epigenetica (che consente di "leggere" il Dna in modo diverso secondo le necessità di adattamento all'ambiente nella sua espressione fenotipica) ed Educazione intesa come consapevolezza di suscitare e veicolare emozioni, attraverso l'immagine mentale, che abbiano valore strutturante nella maturazione in età evolutiva e trans-generazionalmente.

10. Conclusioni

Introdurre nella formazione curricolare trasversale dei professionisti della relazione educativa e della futura comunità educante tali tematiche diventa quindi un urgente presidio educativo e compensatorio di affiancamento efficace, integrazione, inclusione e reinclusione¹³ rispetto a quanto accaduto nell'epoca pandemica attraverso l'obbiectivabile disinvestimento formativo.

Come si può avvertire dalla notevole regressione di rendimento scolastico e curricolare in genere, nonché di efficacia educativa che ha colpito non solo i piccoli ma, quello che più grave, per l'impatto sull'*environment* di stimolazione linguistico-valoriale, anche le aspettative degli adulti.

L'adulto significativo, investito di tale ruolo rappresentante la genitorialità identificativa (genitori, insegnanti, ma chiunque sia "imitabile" come stile di vita e valori proposti) ha il compito di presentare il mondo delle sensazioni a chi è in crescita condividendone le emozioni e rendendole fruibili dalle giovani Menti in formazione.

Una nuova e prevalente necessità formativa universale e permanente di cui tenere conto costantemente al di là del nozionismo e della sufficienza e rassegnazione per molto tempo espresse nella modalità di relazione vissuta a distanza. Tale vuoto di relazione, di identificazione, di appartenenza, di valorialità, presenta rischi che vanno oltre ogni aspettativa.

La povertà di comparazione meta-comunicazionale e l'inaridimento espressivo delle emozioni genera un grande vuoto identificativo che diventa il presupposto per ogni tipo di dipendenza: dalle sostanze (alcol, droghe) alla ludopatia sino alla vulnerabilità nei confronti degli influencers.

¹² Id., *Introduzione alle Scienze della Prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2006.

¹³ Id., *Emotional, affective and sexual inclusion for Childhood, Adolescence and Parenting*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactic», VI, 1, 2022.

L'imminente passaggio alle realtà virtuali, che potrebbe essere molto utile e vantaggioso arricchendo di nuovi elementi sempre più preziosi, potrebbe diventare una trappola senza ritorno ed il *Metaverso* la fine di ogni effettiva possibilità di affiancamento educativo consapevole.

Nella Meraviglia narrativa dell'Outdoor si coglie infatti tutta la naturale continuità, del resto mai interrotta fra Medicina e Pedagogia nella loro funzione di Prevenzione primaria attraverso l'Educazione e di cura della Persona nella sua globalità ed unità psico-fisica.

L'atto narrativo nel contesto della filigrana dello spazio mondo dell'infanzia diventa un atto educativo completo che pone le basi per una maturazione emotivo-cognitiva ed affettivo-relazionale rivolta alla futura autonomia di pensiero ed al significato profondo attraverso la diversificazione delle scelte della libertà di ciascun individuo.

L'esperienza in Outdoor rappresenta quindi l'anello di congiunzione fra processo educativo e Pedagogia curativa andando a modificare attraverso l'attivazione emozionale la lettura di quanto già presente in ciascun individuo.

La consapevolezza di attivazione epigenetica consente di modulare la curva educativa secondo parabole che consentano di rendere al meglio l'espressione delle potenzialità fenotipiche, in una visione sempre più adattativa di provenienza lamarckiana dell'individuo e sempre meno espulsiva secondo principi di selezione cruenta di provenienza darwiniana.

La Specie umana infatti è quella che accoglie, educa, cura, recupera, valorizza e apprezza la specialità insostituibile della alterità nella ricchezza della biodiversità quale punto di forza.

Nella proiezione del futuro evolutivo umano il ritorno ad una autenticità di stimolo biologico, attraverso la narrazione di un ritorno alla spontaneità narrativa dell'Outdoor può costruire uno meraviglioso spazio mondo in cui maturare in un cambiamento continuo ed efficace all'ambiente che cambia. Nostro compito è renderlo il più possibile adattativo per ciascuno nel modo meno cruento ed espulsivo possibile, privilegiando inclusione ed integrazione, attraverso i processi della narrazione della realtà sperimentata.

Quelle caratteristiche che anche potrebbero essere considerate fragilità in un Modello evolucionistico adattativo diventano invece una caratteristica di investimento verso la diversificazione e la stessa possibilità di adattamento della Specie.

Sandra Chistolini, Matteo Villanova
Università degli Studi Roma Tre

Riferimenti bibliografici

- Bao X., Qu H., Zhang R., Hogan T. P., *Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», XVII, 17, 2020.
- Chirico A., Gaggioli A., *La profonda meraviglia*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2021.
- Chistolini S., *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Chistolini S., *Il Signor COVID-19 e il Signor PUFIC-20. Tra bene e male vince il bene e si trasporta il male*, Youcanprint, Lecce 2020.
- Chistolini S., *La corona di Virus. Il coronavirus raccontato dai bambini della Scuola dell'Infanzia*, Youcanprint, Lecce 2020.
- Chistolini S., *Le avventure del virus COVID-19. Il campione del mondo e la solidarietà dei bambini*, Youcanprint, Lecce 2020.
- Chistolini S. (a cura di), *Digito Ergo Sum. Università e scuola nell'epoca del COVID-19. I Quaderni di Pedagogia Digitale*, Pensa MultiMedia Editore s.r.l., Lecce 2022.
- Chistolini S. (a cura di), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, Franco Angeli, Milano 2022.
- Di Bernardo D. et al., *Cappuccetto Viola e il lupo/Little Purple Riding Hood and the Wolf*, Pensa MultiMedia Editore s.r.l., Lecce 2022.
- Ferrero-Guillén R., Díez-González J., Verde P., Álvarez R., Perez H., 2020: *Table Organization Optimization in Schools for Preserving the Social Distance during the COVID-19 Pandemic*, «Applied Sciences», X, 23, 2020, pp. 8392.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E., *Non accettarmi come sono*, Bur, Milano 2011.
- Levi-Montalcini R., *NGF La Molecola della Vita*, Treccani Editore, Roma 2019.

- Mantovani S., *Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, pp. 1-34.
- Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.
- Pizzigoni G., *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Croce Rossa Italiana. Comitato Centrale, n. 31, Tipografia di Ettore Ferraboschi, Reggio Emilia 1930-VIII.
- Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Ufficio di Propaganda della "Rinnovata", Milano 1931.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, [Raffaello Cortina Editore](#), Milano 2006.
- Shinomiya Y., Yoshizaki A., Murata E., Fujisawa T.X., Taniike M., Mohri I., *Sleep and the General Behavior of Infants and Parents during the Closure of Schools as a Result of the COVID-19 Pandemic: Comparison with 2019 Data*, «Children», 8, 2021.
- Villanova M., *Introduzione alle Scienze della Prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2006.
- Villanova M., *Educazione psicomotoria*, La Sapienza Editore, Roma 2020.
- Villanova M., *Affiancamento educativo alle sostanze di uso voluttuario*, La Sapienza Editore, Roma 2021.
- Villanova M., *Emotional, affective and sexual inclusion for Childhood, Adolescence and Parenting*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactis», VI, 1, 2022.

Spazi e strumenti narrativi tra virtuale e realtà

Štúdium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-458

Il podcast: l'altro verso della children's e-lit

n. 9
maggio
2023

The podcast: the other side of the children's e-lit

anno XL

Maria Beatrice Abbati, Piergiuseppe Ellerani

Il digitale ha già cambiato il modo di pensare e di agire, modificando nei giovani le forme di accesso alla conoscenza. Si sono estese le possibilità di imparare favorendo forme di apprendimento immersivo, più adatte ai modi di conoscere degli studenti. Anche la lettura ne è coinvolta, e con l'integrazione dei dispositivi è emersa la nuova children's e-lit. Il podcast è tra i prodotti che ibridano le forme della lettura, con un nascente apparato di evidenze. Il saggio propone un'esperienza didattica attraverso la quale i podcast e il palinsesto digitale sono co-costruiti dagli studenti con gli insegnanti, come rielaborazione di contenuti di e-lit, di produzione di testi di letteratura e di giornalismo. Il percorso è stato accompagnato da strumenti di (auto)valutazione formativa.

Parole chiave

Podcast; Children's e-lit; Didattica; Digitale; Formazione

Digital world have already changed the way of thinking and acting, shifting young people's forms of access to knowledge and learning. Reading is also affected, and with the integration of devices, the new children's e-lit has emerged. The possibilities of learning with digital tools have been extended, enhancing immersive forms of learning, more appropriate to young people's ways of learning. The podcast is one of the products that hybridise reading, with an emerging body of evidence. The essay offers a didactic experience where podcasts and the digital list of topics are co-constructed by the students with teachers, such as the re-elaboration of e-lit content, production of literature and journalism texts. The training was accompanied by formative (self)assessment tools.

Keywords

Podcast; Children's e-lit; Didactic; Digital; Education

✉ Corresponding author: mariabeatriceabbati@iccappuccinibrindisi.edu.it; piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

1. La children's e-lit: le nuove prospettive del digitale nella letteratura dell'infanzia

Il recente "Manifesto del digitale nella scuola" enuncia e porta a sintesi una cultura che, attraverso la comprensione dei processi di modificazione e di amplificazione degli apprendimenti, ha destabilizzato un certo ordine di pensiero:

«Il digitale ha già cambiato il modo in cui pensiamo e facciamo, e la scuola non può non tenerne conto [...] ha cambiato gli stili di pensiero, i linguaggi, le modalità e le forme della comunicazione e la trasmissione dei saperi [...] ha cambiato i modi e gli stili di apprendimento, facendo emergere forme "creative" di esso che non emergono tanto dalla pratica delle molteplici soluzioni messe alla prova sperimentalmente, ma dalla visione e progettazione di un'idea del futuro generata da un'intelligenza capace di esplorare il nuovo e di gestire l'incertezza [...]»¹.

La lettura, intesa come misura di fruizione ed espansione culturale soggettiva e collettiva, è stata coinvolta nei ragionamenti "sul" digitale, accompagnata dall'inevitabile traiettoria evolutiva dell'ibridazione dei supporti. Maragliano poneva la questione già molto tempo fa, operando una distinzione ancora attuale: «il multimediale gli piace [al giovane] perché gli tiene occupate zone corporee (e mentali) più estese di quelle occupate dalla lettura, perché lo vincola a un rapporto di complicità. [...] L'apprendimento multimediale opera per immersione, l'apprendimento monomediale per astrazione»². Analogamente, la declinazione al digitale della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza fa emergere un quadro poliedrico che la pone, a pieno titolo, nelle narrazioni digitali contemporanee. La *children's e-lit* (letteratura elettronica dei ragazzi)³ appartiene oramai all'ecosistema digitale della letteratura per l'infanzia, con una variegata morfologia di format e linguaggi, dalle app ai diversi generi e narrativa basate sul web, dalla fan-fiction e dai romanzi scritti per i cellulari. In questo scenario, che già presenta una forma di lettura e di interpretazione nuova del digitale, comprendere le implicazioni sulla fruizione, l'apprendimento e l'insegnamento potrebbe essere di utilità al fine di qualificare didattiche ed educazioni (alla lettura ma non solo). Ovvero, offrire qualche ulteriore riflessione su come la multimodalità cognitiva ed emotiva del digitale, e delle sue componenti interattive, fornisca scenari propri alle forme dell'apprendimento⁴; o individui possibili forme di dialogo e integrazione fra media per ri-costruire percorsi al piacere di leggere, amplificandone gli esiti tra gli studenti⁵. È per altro ovvio che il contesto tecnologicamente ibrido, che circonda infanzia e adolescenza, influenza i mondi della lettura in cui i bambini sono immersi dalla nascita:

«le più recenti formule testuali digitali sono state progettate combinando musiche, suoni, disegni animati per richiamare il lettore all'interno della storia e permettere di interagire con personaggi, ambienti, le stesse storie. L'interazione con i testi così diversi, rispetto al libro stampato, suscita interrogativi, porta a ridiscutere il concetto stesso di lettura lineare (e di lettore), di cosa proporre e di come leggere, specialmente nei primissimi passaggi di avvicinamento a questo mondo»⁶.

Il fenomeno della children's e-lit è per questo interessante: riapre osservazioni ampie e diversificate da molte angolature come, per esempio, la rilevanza delle differenti tipologie dei testi⁷, le loro caratteristiche multimediali-multimodali e narratologiche⁸, il modo di influire sull'esperienza di lettura dei bambini; oppure la simulazione che, nel contesto di gioco(video) digitale, attrae a tal punto da renderla esperienza emotiva⁹; al pari della sensazione di immersione esercitata dai molti stimoli che accompagnano la lettura nel digitale. Apprendere è dunque un fatto immersivo perché si "incorpora" mobilitando e orchestrando cognizione, emozione, e azione:

¹ A.F. De Toni - R. Masiero - S. Tagliagambe (eds.), *Per un manifesto del digitale nella scuola*, Mimesis, Milano-Udine 2022, pp. 17-18.

² R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Edizioni Laterza, Bari 1994, pp. 16-17.

³ M. Manresa - N. Real, *Digital literature for children: texts, readers and educational practices*, Peter Lang, Brussels 2015.

⁴ D. Kachorsky, *Digital Children's Literature: Current Understandings and Future Directions*, in K. Coats, D. Stevenson, V. Yenika-Agbaw (eds), *A Companion to Children's Literature*, John Wiley & Sons, London 2022, pp. 258-270.

⁵ G. Al-Yaqout - M. Nikolajeva, *Re-conceptualising picturebook theory in the digital age*, «Barnelitterært Forskningstidsskrift», 6(11), 2015, pp. 269-271; M.T. Trisciuzzi (ed.) *Frontiere. Nuovi orizzonti della letteratura per l'infanzia*, ETS, Firenze 2020.

⁶ S. Carioli (eds.), *Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici*, Edizioni Sinestesie, Avellino, 2021, p.32.

⁷ A. Parola, *Scritture medialità: una riflessione su opportunità e problematiche*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 15(1), 2015, pp. 150-158.

⁸ L. Ramada Prieto, *Common Places in Children's E-Lit. A Journey through the Defining Spaces of Electronic Literature*, in M. Manresa, N. Real (eds.), *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*, Bruxelles, Peter Lang 2015, pp. 37-53.

⁹ Ead., *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, «Studi Sulla Formazione», 17(2), 2015, pp. 105-117; Ead., *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2018.

con le differenti tipologie di testi digitali si amplifica il potenziale delle letture, generando un'opportunità di rinnovamento delle pratiche didattiche che potrebbe far bene alla scuola. Nella recente produzione della children's e-lit sono evidenziati tre aspetti chiave che la definiscono: che sia *codificata*, ovvero che coinvolga un codice elaborato in un computer (ciò che viene visualizzato dal soggetto è diverso da ciò che è presente nel codice); che sia *interattiva*, ovvero che presenti cicli di feedback e un'azione bilaterale (sia del testo che del lettore); che *rompa* la linearità discorsiva¹⁰. Il che pone la questione della qualità dei contenuti della children's e-lit poichè, attraverso di esso, si influenzano apprendimento ed esperienza¹¹.

2. Il podcast: un laboratorio di metaverso¹² per la children's e-lit?

Un'interessante prospettiva di letteratura digitale per l'infanzia e l'adolescenza, è rappresentata dai podcast. Il termine è inteso come l'unione di "iPod" (il piccolo lettore multimediale di Apple) con "broadcast", e indica un sistema che permette di scaricare in modo automatico episodi nei formati audio, video e immagini impaginate¹³. È comprensibile come il podcast possa rappresentare un punto di avanzamento, nella doppia funzione, di fruire e/o produrre contenuti per la children's e-lit (e non solo). Da una parte l'ascolto diffuso e on-demand su piattaforme dedicate, la libertà nell'utilizzo attraverso i dispositivi in situazioni di mobilità, la molteplicità dei supporti per la diffusione, la pluralità degli interessi tematici per l'accessibilità¹⁴; dall'altra la possibilità di creare e produrre formati scelti in base a obiettivi di apprendimento, categorie di destinatari, grandi temi di studio, all'interno di didattiche digitali attive e generative di creazioni. Il podcast avvicina alla radio, in alcuni casi ne è alimento, rappresenta l'integrazione efficace anche con altri contesti digitali, come i blog, le testate online, i social network.

Dal punto di vista didattico, possiamo attribuire al podcast alcune ulteriori funzioni: la prima è di *fruizione* come prodotto per l'apprendimento personalizzato; la seconda è di *realizzazione* dell'artefatto digitale, da parte degli studenti, all'interno di progetti estesi a più aree curriculari (*fruibile* per altri studenti); la terza è di *valutazione* nella prospettiva formativa. Nell'insieme, la sua produzione richiede di padroneggiare un numero di capacità interdipendenti che, oltre alle digitali, comprende quelle di ricerca e analisi delle informazioni, di categorizzazione e di creazione di schemi logici, di stesura e modifica di una sceneggiatura, di ricerca e selezione di brani musicali per la colonna sonora del podcast, di prove ripetute per esercitarsi nella pronuncia e nella fluidità del parlato, di creazione di copertine e impaginazioni. Ne consegue che sono implicate soft skills - la creazione di podcast avviene solitamente in team - che promuovono la motivazione e l'impegno, la cognizione e l'apprendimento, l'autonomia e le opportunità innovative di comunicazione¹⁵.

Una breve rassegna di studi sull'uso didattico - limitata ad alunni e studenti come soggetti diretti delle indagini - mostra alcune traiettorie ed esiti potenzialmente interessanti, sia dal punto di vista degli apprendimenti, sia di estensione della didattica digitale nella scuola. Una prima traiettoria - che possiamo correlare alla funzione di fruizione - indica un ampio utilizzo nell'apprendimento ludico delle lingue¹⁶, uno sviluppo del vocabolario scientifico degli studenti¹⁷, una maggiore capacità di utilizzare un lessico pertinente¹⁸. Una seconda traiettoria - che possiamo correlare alla funzione di realizzazione - indica come il podcast mostrerebbe efficacia per ap-

¹⁰ Id. L. Ramada Prieto, *Common Places in Children's E-Lit...*, pp. 37-53.

¹¹ N. Kucirkova, *How and Why to Read and Create Children's Digital Books*, Book, UCL Press 2018.

¹² S. Colazzo - R. Maragliano (eds), *Metaverso e realtà dell'educazione*, StudiumEdizioni, Roma 2022.

¹³ A. Pian, *Didattica con il podcastig*, Edizioni Laterza, Bari 2009, p. 5.

¹⁴ Le serie tematiche, le narrazioni, le storie, le fiabe, le favole, fino ad estendersi a lezioni, inchieste, presentazioni, interviste, possono essere ascoltate con podcast dedicati, solitamente in episodi brevi, indipendenti, sequenziali.

¹⁵ S.M. Palenque, *The power of podcasting: perspectives on pedagogy*, «Journal of Instructional Research», 5, 2016, pp. 4-7.

¹⁶ S. Acosta - T. Garza, *The Podcasting Playbook: A Typology of Evidence-Based Pedagogy for PreK-12 Classrooms with English Language Learners*, «Research In The Schools», (18)2, 2011, pp 40-57.

¹⁷ S.M. Putman - T. Kingsley, *The atoms family: Using podcasts to enhance the development of science vocabulary*, «The Reading Teacher», 63(2), 2009, pp. 100-108; T. Abdulrahman - N. Basalamah - M.R. Widodo, *The impact of podcasts on EFL student's listening comprehension*, «International Journal of Language Education», (2)2 pp. 23-33, 2018; E.M. Unterrainer, *Mobile Learning in Foreign Language Learning: Podcasts and Lexicon Acquisition in the Elementary Instruction of Italian*, in L. Bradley - S. Thoušny (eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing*, Proceedings EUROCALL Conference, Gothenburg, 2012, pp. 296-301;

¹⁸ A. Razaghi - L.F. Faruji - M. Salehi, *Audio podcast retelling versus corpus-based learning and vocabulary knowledge development of English language learners*, «Anatolian Journal of Education», 7(1), 2022, pp. 181-196.

prendere tecniche di scrittura narrativa¹⁹. Le fasi di ascolto di una narrazione o di una storia, individualmente o in gruppi, e l'attivazione successiva di una discussione²⁰, sono risultate generative per ulteriori connessioni e analisi di personaggi, di sviluppo della trama, di apprendimento di nuovi elementi per migliorare scrittura e produzione di altri podcast, di studi in autonomia da parte degli studenti. La fruibilità del podcast attraverso i dispositivi mobili, diviene un'opportunità per imparare ovunque, oltre alla classe, sia individualmente che con altri. Questo permette di attribuire ad essi il potenziale di risorsa portatile, sempre disponibile, per assistere gli studenti quando potrebbero avere necessità di recupero, di verifica, di confronto delle informazioni; oppure di acquisire nuove informazioni, anche da fonti altre rispetto a quelle prodotte nelle scuole, in tempi a loro più congruenti, per esempio quando sono in viaggio, o durante spostamenti tra luoghi, o anche nei loro momenti liberi²¹. Le ricerche sulla lettura ad alta voce sono inoltre un fattore di interesse che può riguardare l'uso e la produzione dei podcast: esse mostrano che aumenta la percezione e il riconoscimento emotivo, la comprensione del testo e le capacità cognitive di base, elevando le cifre di empowerment negli studenti²². Il fatto che la produzione dei podcast richieda di leggere ad alta voce, ascoltare più volte, scegliere toni e forme della postura vocale, è rilevante nella prospettiva del coinvolgimento linguaggio-corpo.

Altre rassegne di studi, estese invece agli studenti universitari, mostrerebbero un'influenza positiva sulla motivazione intrinseca, sulla percezione di compiti intesi come interessanti e stimolanti, sul maggiore senso di appartenenza che deriva dall'utilizzo e dalla creazione condivisa di prodotti digitali²³. Il fattore cooperazione risulta evidente: la realizzazione dei podcast implica interdipendenze di competenze che solitamente vengono attivate dal lavoro in team, al fine di lavorare insieme con obiettivi comuni²⁴.

In sintesi, il podcast può essere un costrutto di quella cultura digitale già qualificata come "multimedia": in epoca di "eduverso" rappresenta una piattaforma del pensiero didattico di rottura con la cultura libreria della riproducibilità delineando, per contro, le traiettorie non lineari più attuali alla drammaturgia didattica²⁵, bioeducativa, che sa mettere in scena la scuola della vita, della partecipazione, del coinvolgimento del corpo, dell'arte vissuta come esperienza. Il podcast si è ampiamente progredito come risorsa popolare per la comunicazione, espanso dai media del digitale (le testate giornalistiche), dallo streaming musicale on-demand (Spotify il più rappresentativo) fino ad essere intercettato nelle versioni educative (la diffusione dei risultati della ricerca). Coniugato con le webradio, scolastiche o universitarie, rappresenta un prodotto che sostanzia ulteriormente l'infrastruttura comunicativa e apprenditiva del digitale: in questa prospettiva il podcast è sintesi di "multiversi" per ispirare una didattica dell'essere e del fare per lo sviluppo delle intelligenze. È già "metaverso"²⁶ poiché in grado di rappresentare le narrazioni di sé e della conoscenza attraverso quel "doppio" digitale podcastizzato che abita anche i social media.

3. Un caso esplorativo: il laboratorio di podcast attraverso testi di children's e-lit

Nell'Istituto Comprensivo di Brindisi si è avviato un caso esplorativo²⁷ nelle aree tecnologiche, linguistiche e di geostoria, assumendo le direttrici proposte dalla didattica laboratoriale cooperativa e della progettazione nel

¹⁹ K. Qaddour, *The Use of Podcasts to Enhance Narrative Writing Skills*, «English Teaching Forum», 55(4), 2017, pp. 28-31; J.P. Cain, *A qualitative study on the effect of podcasting strategies (studycasts) to support 7th grade student motivation and learning outcomes*, «Middle School Journal», (51)3, 2020, pp. 19-25.

²⁰ H. Morgan, *Focus on Technology: Creating and Using Podcasts Promotes Student Engagement and Learning*, «Childhood Education», (91)1, 2015, pp. 71-73.

²¹ A. Kukulka-Hulme - L. Shield, *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*, «ReCALL», 20(3), 2008, pp. 271-289; D. Kiger - D. Herro - D. Prunty, *Examining the Influence of a Mobile Learning Intervention on Third Grade Math Achievement*, «Journal of Research on Technology in Education», (45)1, 2012, pp. 61-82; K. Ciampa - T.L. Gallagher, *Getting in Touch: Use of Mobile Devices in the Elementary Classroom*, «Computers in the Schools», (30)4, 2013, pp. 309-328.

²² F. Batini - M. Bartolucci, *La lettura a voce alta come pratica didattica per l'empowerment di funzioni cognitive e di comprensione del testo*, «Atti del Convegno SIRD», PensaMultimedia, Lecce 2020, pp. 322-332.

²³ C. Dale - G. Povey, *An evaluation of learner-generated content and podcasting*, «Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education», 8(1), 2009, pp. 117-123; S. McMinn, *Podcasting Possibilities: Increasing Time and Motivation*, «Learning Forum» Eifel Proceedings 2008, pp. 212-215.

²⁴ J. Stoltenkamp - J. Mapuva - Y. Khumalo - C. Kies, *Rolling out Podcasting to Enhance Teaching and Learning: A Case of the University of the Western Cape*, «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», 8(1), 2011, pp. 1-21; G. Salmon - M. Nie, *Doubling the life of iPods*, in G. Salmon - P. Edirisighe (eds), *Podcasting for learning in universities*, New York, Open University Press 2008, pp. 20-32.

²⁵ P. Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Scholè, Brescia 2022.

²⁶ M. Ball, *The Metaverse: And How it Will Revolutionize Everything*, New York, Liveright 2022.

²⁷ Le classi considerate sono le seconde della secondaria di primo grado: nell'anno scolastico 21-22 sono stati realizzati tre laboratori con studenti delle classi prime, seconde e terze, coinvolgendo 60 partecipanti; nell'anno scolastico 22-23 con studenti delle classi seconde, coinvolgendo 80 partecipanti. Nell'arco dei due anni scolastici gli insegnanti curricolari coinvolti sono stati 12.

digitale. All'interno dell'attività di promozione alla lettura prevista dal progetto d'Istituto, il podcast è stato immaginato come artefatto denso di significati sia per le fasi di elaborazione sia per la successiva fruizione attraverso una piattaforma dedicata²⁸. Il laboratorio di produzione ha impegnato gli studenti per trenta ore, realizzando complessivamente una lista di dodici prodotti. L'obiettivo generale del caso esplorativo intendeva sperimentare forme ibride di lettura a partire dai testi di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza in uso nelle classi e affiancarlo con la produzione di podcast dedicati, articolati in tipologie testuali di letteratura, di intervista impossibile, giornalistiche. La realizzazione degli artefatti e i processi implicati nelle attività sono stati accompagnati con strumenti della valutazione formativa.

Il laboratorio è stato progettato secondo i principi dei gruppi di lavoro cooperativi²⁹ e interpretato come ecosistema di apprendimento che comprende sia le attività che i suoi esiti, riconoscendone il riferimento storico-culturale alla co-costruzione della conoscenza³⁰. La classe è così intesa come grande teatro dell'apprendimento nella quale si giocano differenti ruoli e scene, dove ognuno è attore principale e comparsa, regista e scenografo: diviene l'espressione che meglio comunica le credenze, le tradizioni, i linguaggi della scuola, coinvolgendo nell'azione. In altre parole, il contesto della classe esprime la cultura che vi si respira, compreso l'imparare il digitale attraverso il digitale.

Le attività progettate e l'organizzazione didattica hanno cercato di generare apprendimento ponendo in relazione le risorse e i contenuti dei libri di letteratura per l'infanzia, le informazioni elaborate durante i lavori, le attività progettate per l'apprendimento, i prodotti utilizzati e realizzati (podcast). Si è proposto di operare secondo le caratteristiche di una comunità di ricerca, in team di progetto, così che il laboratorio divenisse spazio del pensare e dell'agire con metodo, al fine di raggiungere alcuni risultati come esito di una comunità di esperti (gli studenti ricercatori) confrontatasi anche con esperti di comunità attive esterne alla classe.

La progettazione didattica ha considerato, inoltre, l'organizzazione, la costruzione e la realizzazione di artefatti con caratteristiche specifiche, secondo le diverse tipologie possibili di podcast³¹: di letteratura, di intervista impossibile, giornalistiche. Al centro vi è stato il recupero della narrazione con tutti i portati di sviluppo dell'intelligenza, del sé³², delle capacità per raggiungere i traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo: elevare la qualità del parlato e della scrittura, conoscere la propria voce, produrre scenografie, produrre testi per l'ascolto, creare digitale, popolare i social media con autoproduzioni, promuovere cittadinanza (digitale) attiva e critica.

3.1. Gli elementi di progettazione didattica del podcast

Il tema della promozione della lettura e di conoscenza dei testi di children's e-lit è stato dunque il contesto che ha permesso di dare espressione alle diverse tipologie di podcast. In una prima sintesi, il team di insegnanti ha operato per creare la sceneggiatura e le modalità di fruizione, gli obiettivi curricolari, individuando i testi delle letture. Questa azione è stata condivisa con studentesse e studenti, ed è stata la premessa per definire e originare diverse "collane" di podcast scolastici (di letteratura, di interviste impossibili, giornalistiche). Durante la fase laboratoriale, il ruolo di facilitatore dei processi di apprendimento assunto dagli insegnanti, ha permesso di realizzare i podcast collettivamente, fornire stimoli riflessivi, affiancare gli studenti nella costruzione e sperimentazione della produzione di testi e immagini, di uso della voce, di utilizzare la piattaforma dedicata, di divulgare gli artefatti a differenti destinatari attraverso i social. La valutazione di tipo formativo ha accompagnato tutte le fasi del laboratorio, attraverso la realizzazione preventiva e condivisa di un format specifico con descrittori e indicatori di processo (cfr tab.3).

Le descrizioni delle fasi realizzate traccia il percorso svolto, le implicazioni didattiche, la formazione delle competenze digitali secondo le specifiche proposte di DigiComp.2.2 e delle Indicazioni Nazionali (cfr tab.1, tab. 2):

a) *documentazione e ricerca*. Sono introdotti i temi da indagare e formati i piccoli gruppi di ricerca (ogni gruppo opera sui temi da selezionare, sui testi da utilizzare per rendere distintivi i podcast, sui materiali integrativi e di approfondimento utili a costruire una maggiore efficacia dei podcast). Già in questa fase - con esempi e accompagnamento degli insegnanti - gli studenti sperimentano forme di lettura espressiva ad alta voce dei ma-

²⁸ La piattaforma predisposta e utilizzata nel progetto è all'indirizzo: <https://www.spreaker.com/user/15787211>.

²⁹ M. Comoglio - M. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma 1996.

³⁰ E. De Corte, *Historical developments in the understanding of learning*, in H. Dumont - D. Instance - F. Benavides (eds), *The nature of learning*, Paris, OECD 2010, pp. 36-60.

³¹ A. Pian, *Didattica con ...* p.38.

³² J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli 1997.

teriali selezionati, come esercitazione in aula, ponendo attenzione all'incedere narrativo e ai suoi costrutti. Nella stessa fase sono stati introdotti i software per la realizzazione degli artefatti, i materiali di libera fruizione per scopi educativi, le piattaforme dedicate per la costruzione dei podcast. Le azioni svolte dagli studenti sono di ricerca del materiale testuale di approfondimento e delle informazioni a supporto dell'introduzione del tema e dell'autore del testo; di ricerca musicale e grafica del materiale di accompagnamento e supporto per il "confezionamento" del podcast. Gli insegnanti hanno svolto azioni di osservazione, supervisione, aiuto. Alcuni prodotti intermedi richiesti nella fase sono stati le mappe digitali con i link dei prodotti e contenuti audio e grafici di possibile interesse per la realizzazione, mentre i processi per l'apprendimento sono riconosciuti nel ricercare, selezionare, categorizzare, comunicare e argomentare;

b) *discussione e revisione materiali*. Il lavoro svolto è presentato, condiviso e valutato all'interno del gruppo classe. Dall'insieme dei brani, viene ipotizzata una prima lista di podcast, selezionata attraverso le argomentazioni degli studenti, che andrà a formare il palinsesto nella piattaforma dedicata. Sono rilevanti le argomentazioni, le tessiture con i libri originali, lo spessore della teatralità e dell'espressività manifestata: la scelta avviene attraverso una discussione guidata. Le azioni svolte dagli studenti sono di condivisione dei brani e materiali selezionati e raccolti da ogni gruppo per poi scegliere collettivamente i più significativi, e operare una critica costruttiva sulla selezione. Gli insegnanti hanno svolto azioni di valutazione in itinere. Il diario di bordo e di discussione guidata è il prodotto intermedio, mentre i processi per l'apprendimento sono definiti nel produrre, valutare e fornire feedback;

c) *rielaborazione*. I brani, oltre ad essere interpretati, letti ad alta voce, sono accompagnati da una breve nota introduttiva scritta, in grado di contestualizzare la proposta. Questa nota elaborata dagli studenti ha lo scopo di accompagnare il podcast che sarà successivamente fruito nella piattaforma dedicata. Attraverso la nota viene esplicitato la tipologia del podcast che verrà ascoltato. In questa fase gli studenti attuano quanto esercitato attraverso la lettura espressiva ad alta voce. La padronanza espressiva diviene rilevante per scegliere la voce e l'interpretazione per la registrazione finale del podcast. Le azioni svolte dagli studenti sono di aggiornamento degli artefatti a seguito delle osservazioni tra pari e di scrittura delle note introduttive. Gli insegnanti hanno svolto azioni di osservazione e di valutazione in itinere. Alcuni prodotti intermedi richiesti sono stati la scrittura dei brani, dei testi e dei materiali introduttivi dopo il confronto con i compagni;

d) *ideazione-progettazione*. Ogni podcast prodotto e inserito nella piattaforma dedicata, ha una propria sceneggiatura (o storyboard), la cui stesura richiede di considerare la scansione temporale delle sequenze narrative, il numero di "stacchi" musicali, la loro coerenza rispetto alla tipologia del brano letterario. Inoltre il podcast si completa di grafica che lo rende riconoscibile come prodotto all'intero delle liste pubbliche nelle quali sarà reso fruibile. La sceneggiatura è dunque studiata affinché l'artefatto risulti completo per l'ascolto così come per la condivisione in rete. Le azioni svolte dagli studenti sono di stesura condivisa dello storyboard, dettagliato nei tempi di lettura dei testi e nei tempi di pausa/intermezzo musicale. Gli insegnanti hanno svolto azioni di osservazione e di valutazione delle sceneggiature. La sceneggiatura e la redazione dei testi finali per la registrazione sono i prodotti intermedi;

e) *realizzazione*. Gli studenti nei propri gruppi di lavoro, individuano i ruoli da svolgere per poter realizzare il podcast secondo la sceneggiatura (p.e.: il tecnico di registrazione e montaggio, la/le voci narranti, il tecnico musicale, il grafico, il responsabile della pubblicazione...). In questa fase sono rilevanti le esercitazioni svolte, la padronanza nell'utilizzo dei software, le autovalutazioni con gli strumenti della valutazione formativa. La revisione finale dei prodotti - prima della pubblicazione in rete - è svolta insieme da studenti e insegnanti. Le azioni svolte dagli studenti sono di registrazione della traccia audio, registrazione del commento musicale, produzione della grafica. Gli insegnanti hanno svolto la valutazione in itinere. I processi per l'apprendimento degli studenti sono di valutare e fornire feedback, condividere, selezionare procedure;

f) *pubblicazione e condivisione in rete*. Il podcast realizzato, completo della copertina e delle note, è stato pubblicato nella piattaforma dedicata³³ per la sua fruizione. Successivamente è stato promosso sui social dell'Istituto Comprensivo e con locandine apposte nei plessi con QR, mostrato e ascoltato durante la presentazione alle famiglie. Nelle discussioni durante la valutazione dei prodotti e del progetto, gli studenti hanno individuato alcuni sviluppi delle attività, prevedendo la lettura e la ulteriore produzione, da parte loro (scuola secondaria di primo grado), di fiabe e racconti da proporre agli alunni della scuola primaria, per le iniziative di avvicinamento alla lettura. Le azioni svolte dagli studenti sono di pubblicazione dei podcast nella piattaforma

³³ <https://www.speaker.com/user/15787211>

dedicata Spreaker, di realizzazione dei post sui social, di realizzazione delle locandine per la scuola. I processi per l'apprendimento degli studenti sono di valutare, condividere, comunicare con testi per i social.

3.2. Considerazioni riflessive degli insegnanti

Si è svolta una prima revisione intermedia del lavoro con gli insegnanti a conclusione dell'attività di pubblicazione dei podcast, avvenuta nei primi mesi dell'anno scolastico in corso³⁴, successiva alla valutazione dell'esperienza realizzata nelle classi con gli studenti. Sono state condotte delle interviste di tipo narrativo³⁵, in presenza, nell'arco di un periodo di due settimane, a sei insegnanti curricolari delle aree tecnologica, linguistica e geostorica coinvolti nel progetto durante i due anni scolastici. Gli esiti delle interviste sono stati trascritti e restituiti complessivamente attraverso un primo focus specifico in presenza. Le interviste hanno inteso indagare alcuni aspetti ritenuti di interesse al fine di acquisire informazioni sia per la valutazione dell'attività, sia per la riprogettazione del laboratorio durante la seconda fase dell'anno scolastico. Inoltre, si è inteso acquisire un corpo di informazioni utili per la nuova progettazione della formazione degli insegnanti dell'istituto. Il format delle interviste si è strutturato a partire dall'iniziale richiesta-stimolo di descrizione generale dell'esperienza vissuta come insegnanti, per focalizzarsi in itinere sulla percezione degli effetti negli studenti, i cui tratti esemplificativi sono stati raccolti secondo la matrice swot. Dalle interviste, è stata prodotta una prima categorizzazione caratterizzata da alcuni temi di ricorrenza. Relativamente agli esiti riscontrati negli studenti, gli elementi raccolti permettono di definire due aree emergenti, la "motivazione" e le "competenze", come è possibile riconoscere in alcuni stralci delle interviste:

[Ins_1L_] La produzione di podcast è stata immediatamente colta dagli studenti come una sfida, da vincere, per poter condividere con i compagni di classe e di scuola il lavoro sugli autori. [...] Il podcast come strumento di supporto ai compagni ha stimolato la creatività dei ragazzi con lo scopo di agevolare riconoscibilità della tematica e l'ascolto.

[Ins_2L_] [...] L'ascolto di alcuni podcast in classe e la successiva proposta di diventare noi stessi, come gruppo di insegnanti e studenti, autori di podcast per la nostra scuola ha suscitato interesse [...] Ho visto come i ragazzi abbiano migliorato la propria autostima a seguito del lavoro. [...] Penso che sia stato molto importante accompagnarli nella realizzazione, il lavoro insieme ha motivato i docenti di diversi ambiti disciplinari e ha rassicurato gli studenti e le studentesse.

[Ins_3L_] Mi ha colpito osservare come la curiosità per questo prodotto multimediale abbia accresciuto l'interesse per una lettura più approfondita dei testi. [...] E stupita di come l'attenzione alla punteggiatura per poter rendere espressiva la lettura del testo sia divenuta importante, quasi come avessero scoperto un nuovo modo di parlare.

Emergono alcune concordanze con gli elementi della ricerca presentati. Come riportato, l'area motivazionale degli studenti è fattore rilevante nella produzione dei podcast, che dunque risulterebbe confermato dalla percezione delle insegnanti. Per altro, occorre altresì rilevare che sia la novità del tema di lettura proposto, sia la modalità didattica predisposta, possono incidere sulla percezione di efficacia che i ragazzi hanno manifestato e che gli insegnanti hanno percepito. Purtroppo sono di interesse, e in parte di ulteriore conferma, i fattori emergenti, che troverebbero riscontro con attività coinvolgenti e cooperative della produzione di podcast³⁶. La sfida di integrare il digitale nello sviluppo delle competenze non-digitali, rappresenta questione tra le più problematiche, poiché richiede di immaginare e progettare attività didattiche, e con esse quanto viene richiesto agli studenti di realizzare (fare con quello che si sa), in modo coerente con lo sviluppo di padronanze. Quanto emerge dagli elementi raccolti, esemplifica una caratteristica dell'insegnante come progettista di contesti per l'apprendimento e come facilitatore delle competenze metacognitive:

[Ins_1G_] Ho riscontrato innanzitutto la competenza negli studenti di saper utilizzare gli strumenti espressivi per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti, sia tra loro che con l'insegnante. La condivisione in classe del lavoro di scrittura prodotto individualmente, ha promosso la competenza di imparare ad imparare e la collaborazione tra pari per il raggiungimento dell'obiettivo, ovvero di scrivere una sceneggiatura organica che ac-

³⁴ L'attività di ricerca si completerà a conclusione dell'anno scolastico in corso.

³⁵ R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

³⁶ A. Pian *Didattica con ...* p. 64.

coglie il contributo di ogni studente. L'acquisizione del lessico più ampio e il suo utilizzo in contesti diversi, [...] la lettura ad alta voce ed espressiva è stato un altro elemento [...] più evoluto.

[Ins_2L_] L'osservazione ha permesso di rilevare come le conoscenze venissero acquisite con maggiore facilità e come l'esperienza abbia consolidato il permanere degli apprendimenti anche a lungo termine. [...] Ho provato dopo qualche settimana a chiedere che mi parlassero del testo del podcast e molte idee erano ancora in circolo, le riferivano in modo naturale. L'ascolto attivo e i tempi di attenzione sono migliorati[...].

[Ins_5G_] [...] Avevano come meno paura di condividere idee e materiali digitali, anche diversi tra loro, sembravano molto autonomi nel creare e scambiarsi file grafici, di prove audio e i testi in word. [...] Non avrei immaginato che si ponessero il problema del diritto d'autore [...] il tema della tutela dei prodotti creativi [...].

È dunque possibile riconoscere come l'azione di progettare attività con il digitale da parte degli studenti, implica e contiene uno sviluppo delle competenze non-digitali. In tal senso agli insegnanti, al fine di immaginare forme didattiche possibili, verrebbe richiesta una conoscenza del "digitale" non stereotipata o semplicemente tecnicistica, ma incuriosita dalla formazione di abiti mentali aperti seppur critici, per altro come previsto dal quadro europeo DigiComp³⁷. In questo senso, ciò aiuterebbe a perseguire sia la prospettiva delle Indicazioni Nazionali³⁸ che quella formativa dei traguardi di competenza, mobilitando i processi per l'apprendimento verso un'acquisizione attiva dei saperi. Si evidenzerebbe la prospettiva, di attualità, di una nuova generazione di modelli formativi per gli insegnanti, sia in servizio che iniziale.

4. Il paradosso dell'e-lit

Attraverso i podcast, il fenomeno dell'e-lit chiederebbe di rivedere il campo della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Con l'ibridazione dei supporti per la lettura, l'e-lit evidenzia concetti e caratteristiche chiave che stanno ridisegnando gli studi e i campi della sperimentazione didattica. In modo particolare, appare chiaro come la lettura sia transmediale, spostandosi su diversi dispositivi e piattaforme e divenga, attraverso i social, più facilmente condivisa. In generale si pongono, per la ricerca educativa, direzioni e programmi di indagine che possano fornire maggiori indicazioni sugli effetti di un apprendimento alla lettura transmediale. Sostenere il piacere della lettura transmediale, nel tempo, potrebbe risultare un problema pedagogico. Nel frattempo, occorre essere consapevoli che leggere è un'azione molto complicata, in sé, come dimostrato da Dahene³⁹, tanto da definirne "un paradosso": il nostro cervello non è fatto per la lettura ma, grazie alla sua plasticità, si riconverte e l'attività del leggere sarebbe possibile grazie al riciclaggio neuronale avvenuto nell'evoluzione con i "neuroni della lettura"⁴⁰. L'e-lit potrebbe affrontare più agevolmente la questione? La didattica con i podcast in quale direzione potrebbe incidere?

Riquilibrare l'azione didattica attraverso il digitale, per sostenere la lettura con più media e creare ponti motivazionali e funzionamenti processuali negli alunni e studentesse, potrebbe essere una via percorribile. In molte scuole è già realtà una didattica e un avvicinamento alla lettura con il podcasting, le webradio e le webtv scolastiche con liste di contenuti autoprodotti, a fianco di quelli propriamente d'autore. Sarebbe permesso, in tal modo, espandere le possibilità di un pensiero critico, di imparare il digitale attraverso il digitale, di apprendere a leggere in formati multipli. Il podcast assume i contorni di artefatto cooperativo e co-disciplinare, facilitando la trasformazione delle informazioni di ricerca didattica in praxis. Celestine Freinet potrebbe essere facilmente ispiratore delle nuove tipografie scolastiche digitali e dei suoi podcast per la corrispondenza interscolastica e (inter)territoriale di nuovi format per lo storytelling.

*Maria Beatrice Abbati
Équipe formativa territoriale USR - Puglia
Piergiuseppe Ellerani
Università del Salento*

³⁷ R. Vuorikari - S. Kluzer - Y. Punie, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

³⁸ Miur, *Nuove Indicazioni per il curriculum*, Annali della PI LeMonnier, Roma 2012; Id. *Indicazioni Nazionali per il curriculum 2018*, url.it/3r0vw.

³⁹ S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

⁴⁰ *Ibi*, p. 7.

Riferimenti bibliografici

- Abdulrahman T. - Basalamah N. - Widodo M.R., *The impact of podcasts on EFL student's listening comprehension*, «International Journal of language Education», (2)2, 2018.
- Acosta S. - Garza T., *The Podcasting Playbook: A Typology of Evidence-Based Pedagogy for PreK-12 Classrooms with English Language Learners*, «Research In The Schools», (18)2, 2011.
- Al-Yaqout G. - Nikolajeva M., *Re-conceptualising picturebook theory in the digital age*, «Barnelitterært Forskningstidsskrift», 6(11), 2015.
- Armstrong G. - Tucker J. - Massad V., *Interviewing the Experts: Student Produced Podcasts*, «Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice», 8(1), 2009.
- Asoodar M. - Marandi S.S. - Vaezi S. - Desmet P., *Podcasting in a virtual English for academic purposes course: learner motivation*, «Interactive Learning Environments», 24(4), 2016.
- Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- Ball M., *The Metaverse: And How it Will Revolutionize Everything*, Liveright, New York 2022.
- Batini F. - Bartolucci M., *La lettura a voce alta come pratica didattica per l'empowerment di funzioni cognitive e di comprensione del testo*, «Atti del Convegno SIRD», PensaMultimedia, Lecce 2020.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Carioli S., *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, «Studi Sulla Formazione», 17(2), 2015.
- Ead. *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Ead. (eds), *Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2021.
- Cain J.P., *A qualitative study on the effect of podcasting strategies (studycasts) to support 7th grade student motivation and learning outcomes*, «Middle School Journal», (51)3, 2020.
- Ciampa K. - Gallagher T.L., *Getting in Touch: Use of Mobile Devices in the Elementary Classroom*, «Computers in the Schools», (30)4, 2013.
- Colazzo S. - Maragliano R. (eds), *Metaverso e realtà dell'educazione*, StudiumEdizioni, Roma 2022.
- Comoglio M. - Cardoso M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma 1996.
- Dehaene S., *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- Dale C. - Povey G., *An evaluation of learner-generated content and podcasting*, «Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education», 8(1), 2009.
- De Corte E., *Historical developments in the understanding of learning*, in Dumont H. - Instance D. - Benavides F. (eds), *The nature of learning*, OECD, Paris 2010.
- De Toni A.F. - Masiero R. - Tagliagambe S. (eds.), *Per un manifesto del digitale nella scuola*, Mimesis, Milano-Udine 2022.
- Kachorsky D., *Digital Children's Literature: Current Understandings and Future Directions*, in Coats K. - Stevenson D. - Yenika-Agbaw V. (eds), *A Companion to Children's Literature*, John Wiley & Sons, London 2022.
- Kiger D. - Herro D. - Prunty D., *Examining the Influence of a Mobile Learning Intervention on Third Grade Math Achievement*, «Journal of Research on Technology in Education», (45)1, 2012.
- Kucirkova N., *How and Why to Read and Create Children's Digital Books*, UCL Press, London 2018.
- Kukulska-Hulme A. - Shield, L., *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*, «ReCALL», 20(3), 2008.
- Manresa M. - Real N., *Digital literature for children: texts, readers and educational practices*, Peter Lang, Brussels 2015.
- Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Edizioni Laterza, Bari 1994.
- McMinn S., *Podcasting Possibilities: Increasing Time and Motivation*, «Learning Forum», Eifel proceedings, 2008.
- Miur, *Nuove Indicazioni per il curricolo*, Annali della PI LeMonnier, Roma 2012;
- Id. *Indicazioni Nazionali per il curricolo 2018*, ur-ly.it/3r0vw.
- Morgan H., *Focus on Technology: Creating and Using Podcasts Promotes Student Engagement and Learning*, «Childhood Education», (91)1, 2015.
- Nase&m, *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*, The National Academies Press, Washington Dc 2018.
- Oecd, *The Oecd Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, Oecd Publishing, Paris 2017.
- Palenque S.M., *The power of podcasting: perspectives on pedagogy*, «Journal of Instructional Research» 5, 2016.
- Parola A., *Scritture medialità: una riflessione su opportunità e problematiche*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete» 15(1), 2015.
- Pian A., *Didattica con il podcastig*, Edizioni Laterza, Bari 2009.
- Putman S.M. - Kingsley T., *The atoms family: Using podcasts to enhance the development of science vocabulary*, «The Reading Teacher», 63(2), 2009.

- Qaddour K., *The Use of Podcasts to Enhance Narrative Writing Skills*, «English Teaching Forum», 55(4), 2017.
- Ramada Prieto L., *Common Places in Children's E-Lit. A Journey through the Defining Spaces of Electronic Literatur*, in Manresa M. - Real N. (eds.), *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*, Peter Lang, Bruxelles 2015.
- Razaghi A., - Faruji L.F. - Salehi M., *Audio podcast retelling versus corpus-based learning and vocabulary knowledge development of English language learners*, «Anatolian Journal of Education», 7(1), 2022.
- Rivoltella P., *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Scholè, Brescia 2022.
- Salmon G. - Nie M., *Doubling the life of iPods*, in Salmon G. - Edirisigha P. (Eds.), *Podcasting for learning in universities*, Open University Press, New York 2008.
- Stoltenkamp J. - Mapuva J. - Khumalo Y. - Kies C., *Rolling out Podcasting to Enhance Teaching and Learning: A Case of the University of the Western Cape*, «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», 8(1), 2011.
- Trisciuzzi M.T. (ed), *Frontiere. Nuovi orizzonti della letteratura per l'infanzia*, ETS, Firenze 2020.
- Unterrainer E.M., *Mobile Learning in Foreign Language Learning: Podcasts and Lexicon Acquisition in the Elementary Instruction of Italian*, in Bradley L. - Thouëšny S. (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing*, Proceedings EUROCALL Conference, Gothenburg, 2012.
- Vuorikari R. - Kluzer S. - Punie Y., *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

Tab.1: PODCAST Documentario: Le interviste impossibili; PODCAST - Lettura animata - Libri da ascoltare e per pensare

PRESENTAZIONE DELLE TEMATICHE DI STIMOLO E DI INDAGINE		Trattazione del tema letterario, scientifico , sperimentale , artistico, sportivo, etc...		Proposta di alcuni soggetti dell'intervista impossibile		A cura del /dei docenti di ambito	
FASE	AZIONI STUDENTI	ORGANIZZAZIONE del TEAM STUDENTI	STRUMENTI	ARTEFATTI	PROCESSI	AZIONI del DOCENTE	COMPETENZE *Dig.Comp.2.2 **Indicazioni Nazionali
DOCUMENTAZIONE- RICERCA	Ricerca del materiale testuale di approfondimento e/o delle informazioni a supporto dell'introduzione del tema e dell'autore del testo	1-2 responsabili testi	Libro Testi cartacei Smartphone o tablet connessi Appunti	Mappa testuale degli argomenti selezionati	RICERCARE SELEZIONARE CATEGORIZZARE COMUNICARE	Osservazione Supervisione Guida Aiuto	*1.1 -Sa navigare, ricercare e filtrare i dati, informazioni e contenuti digitali *1.2-Sa valutare dati, informazioni e contenuti digitali ** Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.
	Ricerca musicale e grafica del materiale di accompagnamento e supporto per il "confezionamento" del podcast	1 responsabile audio 1 responsabile grafica	Smartphone, tablet notebook connessi con motori di ricerca Schizzi, appunti e disegni Testi	Mappa digitale con il link dei prodotti e contenuti audio e grafici di possibile interesse			
DISCUSSIONE GUIDATA E REVISIONE DEI MATERIALI RACCOLTI	LETT: Condivisione dei brani del libro , scelti da ogni gruppo di lavoro con l'obiettivo di scegliere collettivamente i più significativi INT: Condivisione dei materiali raccolti da ogni gruppo di lavoro per l'intervista con l'obiettivo di una critica costruttiva volta alla riconoscibilità dei prodotti della "collana"	Ogni componente il team di lavoro espone agli studenti degli altri team	Libro Schermo interattivo Google Workspace Rubrica di valutazione	Diario di bordo discussione guidata	COMUNICARE PRODURRE SELEZIONARE VALUTARE FORNIRE FEEDBACK	Osservazione e valutazione in itinere Facilitazione Guida	*2.2-Sa condividere informazioni* 2.5 -È in grado di collaborare **-È in grado di esprimere le proprie idee e di adottare un registro linguistico appropriato(comunicazione nella madrelingua).
RIELABORAZIONE	Aggiornamento degli artefatti a seguito delle osservazioni tra pari. Scrittura delle parti introduttive	1-2 responsabili testi 1 responsabile audio 1 responsabile grafica	Libro Smartphone, tablet notebook connessi con motori di ricerca Schizzi, appunti e disegni Testi	Brani e testi e materiali introduttivi e non elaborati alla luce del confronto con i compagni	PRODURRE SELEZIONARE	Osservazione Supervisione	*2.2-Sa condividere informazioni *2.4- sa collaborare **-Sa rielaborare informazioni in modo autonomo(Imparare ad imparare)
IDEAZIONE/ 'PROGETTAZIONE	Stesura condivisa dello story board dettagliato nei tempi di lettura dei testi e nei tempi di pausa musicale (introduzione musicale-introduzione testuale dell'autore e del tema del testo-tempo di lettura e intermezzo	1-2 responsabili testi 1 responsabile audio 1 responsabile grafica	Materiale cartaceo e digitale di videoscrittura	Testo della sceneggiatura per la registrazione	COMUNICARE PRODURRE SELEZIONARE ORGANIZZARE	Osservazione e valutazione delle sceneggiature	** -Sa condividere informazioni* (Google Workspace ed estensioni) **-Utilizza un registro linguistico appropriato (es. nelle campagne social o

	musicale...) INT: domande mirate, semplici e univoche, risposte chiare e pertinenti...)						culturali...) (c.comunicazione nella madrelingua)
REALIZZAZIONE	Registrazione della traccia audio Scelta o registrazione del commento musicale Realizzazione della grafica di copertina Pubblicazione nella piattaforma Spreaker Differenziazione della tipologia di pubblicazione	1 responsabile audio 2 attori -lettori 1 responsabile della pubblicazione	Libro da cui trarre i brani da leggere Audacity (registrazione e montaggio) Canva (grafica di copertina) Spreaker (pubblicazione) Sito della scuola, sito dedicato, instagram, FB di istituto, Spotify Stampa delle locandine	Podcast fruibile in piattaforma dedicata, e tramite link o QR code	REALIZZARE COMUNICARE CONDIVIDERE PUBBLICARE SELEZIONARE	Osservazione e valutazione in itinere Facilitazione Guida	*3.1 -È in grado di sviluppare e realizzare contenuti digitali (audiovisivi) e di elaborare gli stessi(per la pubblicazione nel Google Sites di redazione radio) *5.3- Sa utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali*(editing, registrazione , montaggio) **-Sa impegnarsi nel portare a compimento un lavoro iniziato da solo o insieme agli altri (sociali e civiche)
CONDIVISIONE	Con lo schermo interattivo in presenza e con le famiglie e i compagni di scuola e di istituto Con il supporto cartaceo della locandina con QR code di indirizzamento al Podcast	Team	Schermo interattivo Google Workspace	Podcast pubblicati in sequenza	PRESENTARE CONDIVIDERE COMUNICARE	Osservazione e valutazione	** -Ha padronanza della lingua italiana che gli consente di esprimere le proprie idee utilizzando un registro linguistico appropriato (comunicazione nella madrelingua)
	Tramite i canali di comunicazione della scuola i progetti vengono condivisi		Canali social Sito della Web Radio			Pubblicazione	

Tab. 2: PODCAST -Attualità giornalistica-"Top Secret Forest"- "Io Robot"

PRESENTAZIONE DELLE TEMATICHE DI STIMOLO E DI INDAGINE		Trattazione del tema letterario, scientifico , sperimentale , artistico, sportivo, etc...		Proposta di alcuni soggetti dell'intervista impossibile		A cura del /dei docenti di ambito	
FASE	AZIONI STUDENTI	ORGANIZZAZIONE del TEAM STUDENTI	STRUMENTI	ARTEFATTI	PROCESSI	AZIONI del DOCENTE	COMPETENZE *Dig.Comp.2.2 **Indicazioni Nazionali
DOCUMENTAZIONE- RICERCA	Ricerca delle informazioni relative all'evento o all'attività di cui dare notizia. Intervista a persone direttamente coinvolte nelle attività	1-2 responsabili testi	Registratore Smartphone o tablet connessi Appunti	Mapa testuale degli argomenti selezionati e delle persone intervistate	RICERCARE SELEZIONARE CATEGORIZZARE COMUNICARE	Osservazione Supervisione Guida Aiuto	*1.1 -Sa navigare, ricercare e filtrare i dati,informazioni e contenuti digitali *1.2-Sa valutare dati, informazioni e contenuti digitali ** interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative ed elabora opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.
	Ricerca musicale e grafica del materiale di accompagnamento e supporto per il "confezionamento" del podcast	1 responsabile audio 1 responsabile grafica	Smartphone, tablet notebook connessi con motori di ricerca Schizzi- appunti e disegni Testi	-mappa digitale con il link dei prodotti e contenuti audio e grafici di possibile interesse			
DISCUSSIONE GUIDATA E REVISIONE DEI MATERIALI RACCOLTI	Condivide dei materiali scelti da ciascun gruppo di lavoro. Discussione guidata per la selezione condivisa delle tematiche specifiche da trattare	Ogni componente del team di lavoro espone agli studenti degli altri team	Schermo interattivo Google Workspace Rubrica di valutazione	Diario di bordo inerente la discussione guidata	COMUNICARE PRODURRE SELEZIONARE VALUTARE FORNIRE FEEDBACK	Osservazione e valutazione in itinere Facilitazione Guida	*2.2-Sa condividere informazioni* 2.5 -È in grado di collaborare **-È in grado di esprimere le proprie idee e di adottare un registro linguistico appropriato (comunicazione nella madrelingua).
RIELABORAZIONE	Aggiornamento degli artefatti a seguito delle osservazioni tra pari.	1-2 responsabili testi 1 responsabile audio 1 responsabile grafica	Interviste scritte Smartphone, tablet notebook connessi con motori di ricerca Schizzi- appunti e disegni Testi	Branzi e testi elaborati alla luce del confronto con i compagni.	PRODURRE SELEZIONARE	Osservazione Supervisione	*2.2-Sa condividere informazioni *2.4- sa collaborare **-Sa rielaborare informazioni in modo autonomo(Imparare ad imparare)
IDEAZIONE/ 'PROGETTAZIONE	Stesura condivisa dello story board dettagliato nei tempi di intervista, di narrazione, e nei tempi di pausa musicale (introduzione musicale- introduzione al tema trattato eventuale intervista-tempo di narrazione e intermezzo musicale ...)	1-2 responsabili testi 1 responsabile audio 1 responsabile grafica	Materiale cartaceo e digitale di videoscrittura	Testo della sceneggiatura per la registrazione	COMUNICARE PRODURRE SELEZIONARE ORGANIZZARE	Osservazione e valutazione delle sceneggiature	** -Sa condividere informazioni* (Google Workspace ed estensioni) **-Utilizza un registro linguistico appropriato (es. nelle campagne social o culturali...) (comunicazione nella madrelingua)

REALIZZAZIONE	Registrazione della traccia audio Scelta o registrazione del commento musicale Realizzazione della grafica di copertina Pubblicazione Differenziazione della tipologia di pubblicazione	1 responsabile audio 2 attori -lettori 1 responsabile della pubblicazione	Materiali elaborati nelle precedenti fasi Audacity (registrazione e montaggio) Canva (grafica di copertina) Spreaker (pubblicazione) Sito della scuola, sito dedicato, instagram, FB di istituto, Spotify Stampa delle locandine	Podcast fruibile tramite link o QR code	REALIZZARE COMUNICARE CONDIVIDERE PUBBLICARE SELEZIONARE	-Osservazione e valutazione in itinere -Facilitazione -Guida	*3.1 -Éin grado di sviluppare e realizzare contenuti digitali (audiovisivi) e di elaborare gli stessi (per la pubblicazione nel Google Sites di redazione radio) *5.3- Sa utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali*(editing, registrazione , montaggio) **-Sa impegnarsi nel portare a compimento un lavoro iniziato da solo o insieme agli altri (sociali e civiche)
CONDIVISIONE	Con lo schermo interattivo in presenza e con le famiglie e i compagni di scuola e di istituto	Gruppo unito	Schermo interattivo Google Workspace	Podcast pubblicati in sequenza	PRESENTARE CONDIVIDERE COMUNICARE	Osservazione e valutazione	** -Ha padronanza della lingua italiana che gli consente di esprimere le proprie idee utilizzando un registro linguistico appropriato (comunicazione nella madrelingua)
	Tramite i canali di comunicazione della scuola i progetti vengono condivisi		Canali social Sito della Web Radio			Pubblicazione	

Tab. 3: VALUTAZIONE FORMATIVA – RUBRICA PODCAST – SECONDARIA I° (Il Podcast è considerato un oggetto digitale, come file audio, contenente commenti vocali, musicali ed effetti sonori)

DIMENSIONI	LIVELLI QUALITÀ			
	D	C	B	A
COMPETENZE STUDENTESSE/I				
CONTENUTI/TESTO - Coerenza - Linguaggio - Costruzione				
PROCESSI COGNITIVI - Comparazione - Selezione - Organizzazione - Creatività				
QUALITÀ PRODOTTO				
COSTRUZIONE - Introduzione - Scelta accompagnamento musicale - Registrazione vocale - Montaggio				
FRUIZIONE (Delivery nei social) - Grafica copertina - Grafica social - Copyright - Privacy - Categorizzazione				

Il fumetto giapponese. Per una nuova letteratura dell'infanzia

n. 9
maggio
2023

anno XL

The Japanese comics. For a new literature of childhood

Valeria Tamborra, Cristiana D'Aprile*

La letteratura dell'infanzia è uno strumento estremamente efficace per potersi avvicinare al mondo interiore ed emozionale dei più piccoli. Uno specchio dalle molte facce che si riflettono nei più disparati media. Nonostante vengano adottati codici diversi nei racconti, negli albi illustrati, nei fumetti, nei film animati si assiste alla stessa scoperta narrativa dando vita ad un continuo rinnovamento del proprio sé. L'obiettivo del presente contributo è quello di individuare il filo rosso che colloca il manga, fumetto giapponese, sullo stesso piano pedagogico della letteratura dell'infanzia. La nona arte è uno spazio di avanguardia e può essere considerata uno strumento in grado di esplorare l'universo infantile.

Parole chiave

Letteratura dell'infanzia; media education; manga; immagine; emozioni

Children's literature is an extremely effective tool for approaching the inner and emotional world of young children. A mirror with many faces reflected in the most diverse media. Even though different codes are adopted in short stories, illustrated books, comics, and animated films, one witnesses the same narrative discovery giving rise to a continuous renewal of the self. The aim of this paper is to identify the red thread that places manga, Japanese comics, on the same pedagogical level as children's literature. Ninth Art is an avant-garde space, which is why it can be considered as a tool to explore the often invisible and unknown childhood universe.

Keywords

Children's literature; media education; manga; language; emotions

✉ Corresponding author: mail autore/autori valeria.tamborra@uniba.it; c.daprile9@studenti.uniba.it

1. Introduzione

Il presente contributo approfondisce il tema della validità pedagogica del fumetto di matrice nipponica, ponendolo a confronto con le specificità della letteratura dell'infanzia.

La letteratura per l'infanzia rappresenta un supporto educativo per la crescita metacognitiva del bambino, supportandone lo sviluppo della conoscenza di sé, delle abilità sociali e della motivazione. Beseghi ha evidenziato molteplici chiavi di riflessione attorno alla validità educativa della narrativa fantastica richiamando, in particolar modo, lo sviluppo dell'empatia, dell'immaginazione e della creatività sostenuto dal processo di immedesimazione¹. A questi aspetti Corallo aggiunge il ruolo che la letteratura per l'infanzia agisce nello sviluppo della personalità del bambino, il quale sperimenta nella propria fantasia l'incontro con l'altro da sé con il quale può rispecchiarsi e confrontarsi per comprendersi². Se correttamente indirizzati attraverso un'azione educativa intenzionale, questi aspetti contribuiscono alla formazione nel bambino del senso morale e di una vita intrapersonale e interpersonale positiva: le sfumature narrative del buono e del cattivo, del disorientamento e della riscoperta accompagnano lo sviluppo emotivo e morale del bambino valorizzando i suoi bisogni e la sua sensibilità e indirizzandolo verso la maturazione incentivandone l'impegno e l'interesse facendo leva sulla sua curiosità³.

Lo sviluppo sociale e tecnologico ha delineato uno scenario disorientante, in costante e rapido mutamento, in cui la scuola fatica a svolgere il proprio ruolo di seconda agenzia di formazione. In un contesto profondamente connotato dalla comunicazione e dall'informazione veloce, è necessario riflettere sulla direzione educativa che la scuola deve assumere ripensando le modalità con cui i giovani accedono alla conoscenza e individuando nuovi spazi e tempi della formazione. È all'interno di tale riflessione che il presente contributo avanza la proposta pedagogica di annoverare tra i mediatori didattici cui il docente può avvalersi nella propria azione formativa il fumetto.

Si tratta di un dispositivo narrativo connotato da un linguaggio espressivo dinamico, versatile e diretto: «il fumetto si presenta [...] non solo come una forma di lettura ma anche come una forma di vita, ha un suo fondamentale ruolo psicologico che assume una configurazione educativa molto profonda nel momento in cui, catturando l'attenzione del bambino, lo coinvolge, lo aiuta a capire le sue emozioni e gli offre delle soluzioni»⁴.

Pur non trascurando lo scetticismo di alcuni insegnanti nei confronti dell'impiego didattico del fumetto⁵ esso racchiude al suo interno una pluralità di anime che ne fanno un'opera d'arte, un mezzo di comunicazione, un narratore fedele del quotidiano⁶. Si presenta come un dispositivo affascinante e, al contempo, sfidante per i bambini: da un lato, si presenta in una veste attraente coniugando aspetti grafici accattivanti con storie coinvolgenti, dall'altro, la sua fruizione richiede abilità logiche specifiche per potersi orientare adeguatamente all'interno della composizione grafica della pagina.

Proprio l'organizzazione grafica dei contenuti rappresenta un elemento essenziale che distingue il fumetto dalla letteratura narrativa. Se si legge un testo scritto in prosa, il lavoro di comprensione che svolge la mente è lineare poiché impegnata all'analisi di un solo codice comunicativo. Nel fumetto, in particolar modo quello nipponico, invece, ci sono più piani di lettura che si sommano, quello visivo e quello verbale, racchiusi in un riquadro che può assumere forme diversificate, attivando un ulteriore piano di comprensione, quello del senso logico di successione delle vignette⁷.

Uno sforzo, questo, che consente di aumentare le capacità deduttive, coltivare l'immaginazione, la passione verso l'ignoto e la curiosità per altre culture. Il fumetto, in tal senso, può avere la capacità di assolvere allo stesso compito educativo svolto della letteratura dell'infanzia, ma incontrando le aspettative di bambini maggiormente stimolati ad accedere alla conoscenza attraverso contenuti multimediali che veicolano uno stile cognitivo di natura reticolare più che lineare.

* Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera impostazione del contributo, si attribuisce a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi: 1. Introduzione, 2. Educare con l'immagine, 5. Per una didattica del fumetto, 6. Conclusioni; a Cristiana D'Aprile la scrittura dei paragrafi: 3. Lo story manga, 4. Struttura, linguaggio grafico e semantica del fumetto.

¹ E. Beseghi, *Infanzia e racconto*. In *L'isola misteriosa. Quaderni di letteratura per l'infanzia 1 e 3*, Mondadori, Milano 2008.

² G. Corallo, *La letteratura per l'infanzia tra arte ed educazione*, Gagliano edizione, Cesena 2014.

³ P. Aroldi – M. Colombo – W.A. Corsaro – A.M. Maccarini, *Sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁴ G. Marrone, *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*, Tunué, Latina 2009, p. 26.

⁵ E. Varrà, *Le nuove frontiere del fumetto: dai classici al graphic novel*, in S. Barsotti (ed.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 203-218.

⁶ D. Barbieri, *Semiotica del Fumetto*, Carocci editore, Roma 2017.

⁷ M. Rotundo – M. Vignati, *Sei lezioni sul fumetto. Manuale pratico per diventare fumettisti*, Dino Audino editore, Roma 2011.

Gli studi di David Seelow, fautore del paradigma del *revolutionary learning*, evidenziano il valore pedagogico del fumetto. L'autore ha elaborato una strategia educativa, alternativa alla tradizionale lezione accademica, fondata su quattro parole chiave: pensiero critico, comunicazione, collaborazione e creatività⁸.

- Il pensiero critico è tipico di una dialettica per cui il dubbio prende il sopravvento e pone qualsiasi argomento in discussione: evitando l'elaborazione di un unico schema cognitivo, insegna ad analizzare le informazioni e a individuare più di una soluzione utile per risolvere i problemi.
- La comunicazione è il modo con cui si trasmette un messaggio: scritto, parlato o rappresentato, sia in analogico che digitale. I bambini e i ragazzi devono imparare a muoversi con sicurezza nel complesso mondo dell'informazione, equilibrando sensibilità interculturale e accuratezza nella scelta del contenuto, del mezzo e dell'interlocutore.
- La collaborazione è l'elemento indissolubile di ogni attività, caratterizza qualsiasi dimensione, in special modo quella scolastica. Il clima complesso che contraddistingue le aule può essere affrontato solo grazie a una cooperazione aperta tra insegnanti e alunni che intrecciano i loro bisogni e stili.
- L'incertezza del domani può essere vissuta e rielaborata grazie alla creatività.

Seelow propone il fumetto quale strumento rivoluzionario capace di insegnare in modo graduale, attivo e originale. L'arte sequenziale è in grado di essere un'alleata fondamentale per lo sviluppo di queste dimensioni che l'autore ha definito le "4C" dell'apprendimento, incoraggiando la lettura e il ragionamento⁹. Il fumetto può stimolare interesse su qualsiasi tema, ponendosi come strumento inclusivo attenuando possibili difficoltà e differenti abilità di accesso alla conoscenza. Raccontare storie con la nona arte¹⁰, come definito il fumetto da Lacassin¹¹, permette di insegnare con più agilità, l'immagine consente di avvicinarsi in modo genuino a chi deve imparare, coinvolgendo al contempo alunni e docenti.

2. Educare con l'immagine

Il fumetto si costruisce su due piani semantici, tra loro privi di confini netti, che occupano zone d'ombra in cui «le parole sono fatte di lettere e le [...] lettere sono disegni che esprimono emozioni»¹².

Per ben interpretare un fumetto bisogna comprendere i segni grafici che lo compongono, mettendo in pausa la realtà e rielaborando il significato del messaggio attraverso l'astrazione e l'utilizzo della "grammatica dell'inquadratura"¹³. Santarelli evidenzia che l'autore di fumetti, favorendo lo sviluppo dell'astrazione dei sistemi logici e gestendo la fantasia all'interno dei limiti di comprensione del lettore, deve donarsi con sincerità all'altro, con purezza e lealtà¹⁴. «Un'empatia, una complicità, un'affinità elettiva, addirittura che consentirà al nostro racconto a fumetti, intanto, di intrattenere e divertire il lettore ma anche, nel migliore dei casi rimanergli dentro»¹⁵.

In letteratura vi sono numerosi contributi che riflettono sulla stretta relazione che lega schemi cognitivi, immagini e parole. Su quest'ultimo assunto la teoria più autorevole è stata avanzata da Paivio¹⁶, psicologo canadese che ha formulato la "Teoria della doppia codifica" (*Dual-Coding Theory*). I sistemi di codifica verbale e visivo, pur sfruttando due distinti canali, uno analitico e l'altro simbolico, indipendenti tra loro, sono interconnessi. «La teoria prevede che le parole che hanno come riferimento un oggetto concreto sono ricordate meglio di quelle astratte, perché sono codificate anche come immagini, [...] a loro volta ricordate meglio delle parole concrete»¹⁷.

Sulla base delle riflessioni proposte da Paivio, Mayer¹⁸ ha posto le basi della "Teoria Cognitiva dell'Apprendimento Multimediale" (*Multimedia Cognitive Learning Theory*, MCLT). Lo psicologo statunitense

⁸ D. Seelow, *David Seelow: fumetti, apprendimento rivoluzionario e 4C*, in *Dire, Fare, Insegnare. La didattica insieme*, 2020, <http://direfareinsegnare.education/didattica/david-seelow-fumetti-apprendimento-rivoluzionario-e-4c/>, consultato il 9/01/2023.

⁹ *Ibi*.

¹⁰ A. Furini - R. Rimondini - F. Spiritelli, *La Nona Arte - Il fumetto alla riscossa*, Zona Holden, Modena 2013.

¹¹ F. Lacassin, *Per una nuova arte, il fumetto*, Christian Bourgeois Editeur, Paris 1971.

¹² S. Santarelli, *Raccontare a fumetti. Il linguaggio dei comics dall'idea al disegno*, Dino Audino editore, Roma 2017, p. 16.

¹³ C.R. Bowen - R. Thompson, *La grammatica dell'inquadratura*, Dino Audino editore, Roma 2014.

¹⁴ S. Santarelli, *Raccontare a fumetti*, cit.

¹⁵ *Ibi*, p. 17.

¹⁶ A. Paivio, *Mental representations. A Dual Coding Approach*, Cambridge University Press, NY 1990.

¹⁷ F. Landriscina, *Modelli di riferimento per l'uso didattico della comunicazione visiva*, in *Principi di comunicazione visiva e multimediale*, Carocci Editore, Roma 2012, p. 15.

¹⁸ R.E. Mayer, *Multimedia Learning, 2nd edition*, Cambridge University Press, NY 2009.

ha formulato i principi generali sulle rappresentazioni cognitive frutto del legame tra una parte verbale e un'immagine, fruibili in qualsiasi modalità:

- multimedialità: la collaborazione tra parte verbale e grafica facilita e migliora l'apprendimento;
- coerenza: bisogna utilizzare artefatti compatibili con l'unità didattica;
- congruità: è necessario garantire una vicinanza spaziale tra immagine e parole. A tal proposito «l'albo illustrato è una forma narrativa specifica (e non un genere letterario), in cui testo e immagini non sono semplicemente accostati, ma interagiscono tra loro per produrre senso insieme agli elementi paratestuali [...], in una sintesi narrativa originale che richiede adeguati strumenti di analisi»¹⁹;
- segnalazione: ordinare il materiale didattico con indicatori;
- modalità: l'ascolto di un testo ha dato risultati migliori sotto il profilo formativo rispetto all'impiego di quelli scritti;
- segmentazione: dividere il contenuto da trasmettere riduce lo sforzo cognitivo legato all'acquisizione dei concetti e migliora l'apprendimento.

L'autore evidenzia, inoltre, i limiti dell'impiego dell'immagine che possono emergere in alcuni effetti distorsivi, come, ad esempio, l'immagine ridondante o l'effetto della divisione dell'attenzione, cui si rischia uno scollamento dell'attenzione dello studente. Nel caso dell'immagine ridondante l'attenzione si disperde per noia a causa di una grafica ripetitiva e poco avvincente; nel caso dell'effetto della divisione dell'attenzione l'alunno viene sedotto e catturato esclusivamente dagli aspetti grafici.

I fumetti assolvono alla funzione formativa attivando processi di immedesimazione con le avventure dei protagonisti delle tavole illustrate e innescando lo stesso legame che Bettelhem²⁰ ha rivelato che esiste, da sempre, con la fiaba. «Lo schema narrativo che caratterizza le storie a fumetto è, quindi, sempre legato a un ripetitivo passaggio della realtà alla fantasia, che si adatta più facilmente alle capacità di apprendimento infantile; infatti, pur muovendo dalla realtà si stacca da questa con la stessa abilità con cui riesce a farlo il bambino»²¹.

Un altro contributo agli studi sulla combinazione euristica tra figura e discorso è stato dato da Jean-François Lyotard²². Egli sosteneva che la cooperazione tra sapere narrativo e illustrazione fantasiosa ha il potere di incoraggiare la crescita di un individuo completo e di far germogliare una migliore società futura²³. L'albo illustrato può essere visto come una delle espressioni più eloquenti della collaborazione tra immagini e parole in cui entrambi hanno uguale responsabilità. Questi due linguaggi colmano i reciproci divari informativi e inducono il lettore a intervenire con un processo cognitivo logico e creativo, migliorando anche la loro postura autoriflessiva. In sintesi, questo particolare mezzo di comunicazione è assimilabile a un'opera d'arte e permette «processi di lettura e di associazione raffinati e complessi»²⁴.

Ci sono, in letteratura, anche posizioni differenti, come quelle di Tolkien e Bettelhem che si sono opposti all'uso di immagini nei libri di fiabe per bambini. Gli autori hanno evidenziato che il ricorso alle immagini può inibire la fantasia, soppiantata da quella dell'autore e che le illustrazioni non permettono l'approfondimento del contenuto e l'immedesimazione con i personaggi²⁵. Di tutt'altra opinione sono Nodelman, Locke e Calvino. Gli autori ritenevano che «le illustrazioni comunichino più direttamente dalle parole, e che aiutano il giovane lettore a capire il testo che accompagna»²⁶.

La narrazione, parallelamente veicolata attraverso due canali comunicativi, permette di esprimere concetti e parole che non fanno ancora parte del bagaglio conoscitivo del bambino. Su questo tema, Calvino²⁷ evidenzia come le immagini sono state per lui delle maestre di fabulazione nonché una finestra sulla bellezza del mondo. Ogni immagine racchiude una storia con un forte rapporto tra narrazione e illustrazione²⁸. «L'albo illustrato è una mescolanza di più codici, quindi necessita di un'azione complessa che richiede il possesso di competenze diverse»²⁹. Stimola la crescita grazie alla combinazione di cinque codici:

¹⁹ M. Terrusi et al., *Hamelin, Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012, p. 12.

²⁰ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, I ed., Feltrinelli, Milano 1977.

²¹ G. Marrone, *Il fumetto fra pedagogia e racconto*. cit., p. 94.

²² J.F. Lyotard, *Discorso, figura*, Mimesis, Milano 2008.

²³ M. Dallari, *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture e polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, «Encyclopaedia», (XV), 30, (2011), pp. 11-40, p. 13.

²⁴ *Ibi*, p. 20.

²⁵ E. Paruolo, *Le letterature per l'infanzia ne parlano Peter Hunt, Jean Perrot, Dieter Richter, Jean Foucault, Anne Fine, Sandra Beckett*, Aracne editore, Roma 2014.

²⁶ *Ibi*, p. 215.

²⁷ I. Calvino, *Lezioni americane*, Oscar Mondadori, Segrate 2022.

²⁸ A. Serra – D. Ranieri, *Facciamo un fumetto. Videocorso di scrittura creativa e di tecnica di disegno per il fumetto*, Loescher Editore, Torino 2013.

²⁹ S. Barsotti, *L'albo illustrato un crocevia di linguaggi*, «Form@re Open journal per la formazione in rete» (XV), 2, (2015), pp. 207-217, p. 210.

1. codice iconico, legato alle immagini;
2. codice verbale, legato alle vignette;
3. codice grafico, relativo alla composizione della pagina;
4. codice della confezione, riferito ai materiali e alle forme estetiche della copertina e della rilegatura;
5. codice del mediatore e della modalità con cui viene letto³⁰.

Un testo unito a disegni facilita la comprensione e sviluppa la capacità riflessiva, perché i colori e i tratti accattivanti attraggono il giovane lettore provocando «stupore estetico»³¹. La capacità di capire pienamente una narrazione stimola lo sviluppo dell'abilità di *problem solving*. È importante che tra parte verbale e non verbale di un albo illustrato ci sia pari dignità: se le immagini svolgono una semplice funzione ancillare rispetto al testo si ottiene una noiosa ripetizione di ciò che è già stato scritto, correndo il rischio di cadere nel fenomeno della ridondanza³². L'illustratore italiano, Roberto Innocenti sostiene l'idea secondo la quale i disegni devono riempire gli spazi vuoti della narrazione, accrescendo interesse, immaginazione e osservazione consapevole della realtà di cui il bambino farà parte. In letteratura questi elementi sono concettualizzati nel costrutto di “*Visual Literacy*”³³. Essa è definita dall'*Association of College on Research Libraries* «come set di competenze che rendono un individuo in grado di trovare, interpretare, valutare, utilizzare e creare immagini e *visual media*»³⁴. Nel 2011 Avgerinou e Patterson, hanno individuato gli elementi logici che costituiscono la *visual literacy* (Figura 1). Essi sono:

- la percezione visiva,
- il linguaggio visivo,
- il pensiero visivo,
- la comunicazione visiva.

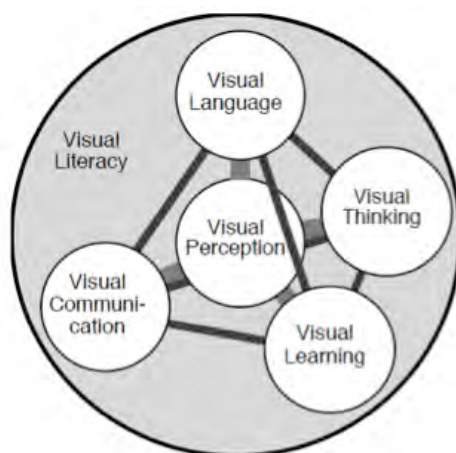


Figura 1: Gli elementi costituenti la teoria della *visual literacy*³⁵

La *visual literacy* si sviluppa in virtù del principio secondo cui un'immagine può essere letta. Se questa capacità viene insegnata precocemente nei bambini garantirebbe l'alfabetizzazione visuale, ossia potrebbe educare a comprendere come immagini ed emozioni siano connesse, rendendo i bambini maggiormente abili nelle relazioni sociali.

Spostando l'attenzione sulla parte verbale, la lettura ad alta voce di una narrazione illustrata stimola la creazione di immagini mentali che permettono nel bambino una più proficua crescita interiore, lo sviluppo di abilità di ascolto e migliori capacità di relazionarsi. Dando un nome alle informazioni che acquisisce dall'esterno, egli potrà riconoscere i propri sentimenti e mettere in atto i comportamenti adeguati a realizzare sé stesso³⁶. L'albo illustrato, educando all'osservazione, permette di riconoscere la realtà circostante e sensibilizzarlo verso le proprie e altrui esigenze: «invita a prestare attenzione ai dettagli testuali-visivi, verbali, grafici e materiali e

³⁰ M. Dallari, *Quando le parole si stringono alle immagini*. cit., pp. 11-40.

³¹ *Ibi*, p. 32.

³² B. Munari, *Fantasia, Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Edizione Laterza, Bari 2013.

³³ J. Elkins, *Il concetto di alfabetizzazione visiva, e i suoi limiti*, in *Visual Literacy*, Routledge, New York 2010, p. 217.

³⁴ Y. Vezzoli, *Visual literacy: un problema di definizione*, «Formazione&Insegnamento», (XV), 2, (2017), 211-217, p. 212.

³⁵ M.D. Avgerinou – R. Patterson, *Toward a cohesive theory of visual literacy*, «Journal of visual literacy», (XXX), 2, (2011), pp. 1-19.

³⁶ M. Negri, *Dal verso al giro pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, «Ricerca di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», (XI), 3, (2016), pp. 117-138.

al loro significato nell'ottica di una reciprocità relazionale, promuovendo l'esplorazione attenta e lenta dello spazio della pagina e la cura delle parole, che sono entrambe forme di ascolto»³⁷.

3. Lo story manga

Entrando nel merito della struttura narrativa del manga giapponese, la sua trama utilizza lo schema Yonkoma³⁸ che prevede quattro fasi:

- *kim*: introduzione,
- *shō*: approfondimento della storia,
- *ten*: rottura imprevista dell'equilibrio iniziale,
- *ketsu*: finale³⁹.

Si nota subito la somiglianza con le quattro fasi dello schema generale della fiaba strutturato da Propp⁴⁰ contraddistinto da:

- equilibrio: inizio;
- rottura: complicazioni;
- avvenuta dell'eroe;
- conclusione: riequilibrio.

Questo sistema non è utilizzato solo per l'intera serie ma anche per la trama dei singoli capitoli (o episodi): solitamente, infatti, un manga completo prevede una segmentazione interna in saghe e, queste, in singoli episodi. Inoltre, un manga rivolto a ragazzi prevede, di solito, un personaggio che intraprende un viaggio, reale o psicologico, per realizzare un sogno. Grande rilevanza viene data alla presentazione dei personaggi e alla loro vita per consentire una connessione empatica con il lettore.

Le storie narrano il mondo senza edulcorare la cattiveria della realtà, elaborano una dimensione metaforica che, attraverso l'incanto e l'immaginazione, aiuta a mettere ordine nel caos della vita. I protagonisti dei fumetti giapponesi possono essere grotteschi, esagerati e molto potenti, ma anche divertenti, umili, entusiasti e l'ingenuità di alcuni di loro aggiunge elementi di profonda gentilezza alle storie⁴¹. In altre parole, i personaggi presentano una caratterizzazione molto articolata che rispecchia la complessità umana: si tratta di un fattore di rilevante importanza nel generare immedesimazione, comprensione ed empatia nei lettori.

I valori che vengono trasmessi sono molti e diversificati: ad esempio, l'addestramento e l'esercizio costante garantiscono la crescita e il raggiungimento di un livello superiore; piccole metamorfosi lungo il percorso, frutto dell'incontro di nuovi amici e di ostacoli superati, portano i personaggi a profondi cambiamenti qualitativi⁴². Inoltre, Martorella evidenzia come nel manga «punto di forza è il sistema filosofico giapponese che non si fonda su una conoscenza speculativa di difficile comprensione, ma sulla trasmissione di sentimenti condivisi. Tutto ciò secondo i principi di shintoismo e buddhismo. Per questo motivo anche le forme narrative più semplici possono contenere concetti filosofici ed estetici tipici della cultura giapponese»⁴³.

Il manga, dunque, presenta una significativa dimensione pedagogica, cognitiva e culturale e risulta essere in grado di far acquisire strumenti intellettuali, abilità metacognitive e sapere storico, immergendo il bambino nella realtà metafisica dell'arte sequenziale.

4. Struttura, linguaggio grafico e semantica del fumetto

Il fumetto ha un proprio linguaggio, una forma di comunicazione ibrida che unisce testi e immagini, «incentrata sulla enunciazione grafico-visiva, la *Graphitation* e il discorso disegnativo»⁴⁴. Il lettore deve avere fiducia nel mondo astratto che gli viene proposto e instaurare con l'autore un rapporto attivo. Affinché ciò avvenga, il lin-

³⁷ Ibi, p. 134.

³⁸ O. Tezuka, *Manga daigaku*, Tokodo, Tokyo, 1950.

³⁹ J. Berndt, *Ghostly: Asian Graphic Narratives, Nonnonba, and Manga*, in D. Stein - J. N. Thon, *From Comics Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative*, De Gruyter, Berlin 2013, pp. 363-384.

⁴⁰ V. Propp, *La morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000.

⁴¹ C. Posocco, *MangArt - Forme estetiche e linguaggio del fumetto giapponese*, Costlan editori S.r.l., Milano 2005.

⁴² M. Minelli, *Manuale di Psicologia del Fumetto. Eroi di carta e lettori appassionati*, Edizione Psiconline, Francavilla al Mare 2012.

⁴³ C. Martorella, *La positività etica dei manga*, in "Diogene filosofare Oggi", 3, (2006) pp. 58-59.

⁴⁴ R. Chaudenson, *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, L'Harmattan, Paris 2006, p. 41.

guaggio usato deve essere chiaro e diretto. Importante, inoltre, risulta il contenuto che deve garantire una connessione tra le parti (fumettista e lettore) che devono giungere a condividere le stesse necessità, gli stessi sogni e le stesse emozioni.

McCloud⁴⁵ ha analizzato i meccanismi e le specificità dei personaggi, dei *balloon* e degli sfondi all'interno del sistema percettivo che ha definito «vocabolario del fumetto»⁴⁶. Secondo McCloud una peculiarità del fumetto è la “closure” ossia una azione percettiva in base alla quale il lettore riesce a percepire l'intero associando due immagini differenti ma legate da un rapporto di contiguità. Simile al meccanismo della figura retorica della metonimia, l'autore chiede al lettore di riempire lo spazio bianco tra due vignette.

La vignetta è l'essenza del fumetto, per McCloud è più della sezione di spazio delineato dall'inquadratura che fotografa l'azione. Essa costruisce il ritmo, l'emozione e lo stile della storia, con una precisa funzione psicologica e temporale. Una serie di vignette logicamente concatenate costruisce la forma della tavola che è la pagina di un fumetto; McCloud ha identificato sei passaggi principali tra due vignette consecutive subordinate al differente contenuto (Figura 2):

1. da momento a momento: successione rapida di due istanti;
2. da azione ad azione: gesti consecutivi;
3. da soggetto a soggetto: staffetta di due *character* o oggetti;
4. da scena a scena: successione di due paesaggi differenti;
5. da aspetto ad aspetto: alternanza di spaccati di scena;
6. non *sequitur*: fittizia assenza di sequenza logica tra due vignette⁴⁷.



Figura 2: Categorie dei passaggi tra vignette ⁴⁸

I fumetti occidentali utilizzano maggiormente le categorie 2, 3 e 4; nei manga giapponesi, invece, le sequenze maggiormente utilizzate sono 1 e 5. Gli albi di origine nipponica sono il risultato di una differente cultura artistica che fa leva sui piccoli gesti (categoria da momento a momento) e panorami che circondano i personaggi (categoria da aspetto ad aspetto). Una visione espressiva carica di lentezza e attese per creare atmosfere suggestive.

Questa singolare capacità di raccontare le emozioni attraverso le immagini è possibile grazie a una serialità più lunga e albi con più pagine. La diegesi di un manga riguarda scene di vita quotidiana che facilitano l'immedesimazione, veicolata, secondo Groensteen⁴⁹, da «un uso massiccio di vignette superflue dal punto di vista strettamente narrativo, ma la cui funzione precisamente è diversa: decorativa, documentata, ritmica o politica»⁵⁰.

L'arte sequenziale giapponese fa un uso molto limitato delle didascalie: si preferisce che siano le immagini nella loro evoluzione narrativa a orchestrare gli elementi del racconto. Le vignette stesse con le loro forme irrego-

⁴⁵ S. McCloud, *Capire, Fare e Reinventare il Fumetto*, Bao Publishing, Milano 2018.

⁴⁶ *Ibi*.

⁴⁷ *Ibi*, pp. 78-80.

⁴⁸ M. Tonon, *Il senso di Matticchio per il non sequitur: "Pflip"*, 2014, <https://fumettologia.it/2014/09/il-senso-di-matticchio-per-il-non-sequitur-pflip/>.

⁴⁹ T. Groensteen, *Il sistema fumetto*, Prospettiva Globale edizioni, Genova 1999.

⁵⁰ *Ibi*, p. 106.

lari e le dimensioni originali trasmettono al lettore il senso della storia. Ai *layout* (struttura della pagina) dei fumetti occidentali caratterizzati da gabbie rigorose, si contrappongono, nel manga giapponese, le vignette a multilivelli. L'anomala struttura della tavola si può far risalire secondo Jean-Marie Bouissou⁵¹ al metodo di scrittura per ideogramma. Egli afferma che «nel fumetto occidentale la vignetta racchiude ogni disegno per renderlo un momento distinto in una concatenazione cronologica: la vignetta è al servizio del tempo. Nel manga la vignetta è al servizio del senso»⁵².

Dal primo momento in cui si posano gli occhi su una pagina di un fumetto giapponese si viene in contatto con il primo messaggio emozionale che trasmette. Le precise disposizioni delle inquadrature sono connesse con la qualità ideografica della scrittura giapponese: in ogni tavola di un manga le vignette hanno una precisa disposizione in funzione del significato semantico che vogliono trasmettere. Vi sono varie forme di vignette che acquisiscono un ben preciso significato in base alla posizione nella tavola:

- vignetta stretta posta in basso a destra: trasmette limite e interruzione, perché viene percepita come nascosta rispetto all'ampio respiro della pagina;
- vignetta ampia collocata in alto a sinistra: esprime un concetto opposto alla precedente tipologia e serve ad attirare l'attenzione del lettore;
- vignetta stretta e verticale: comunica un ritmo incalzante;
- vignetta grande e orizzontale: subordina tempi dilatati;
- vignetta con linee oblique: infrange l'istante narrativo e conferisce tensione all'evento;
- vignetta senza bordi: delinea un'assenza di tempo.

Il manga fa largo uso di quest'ultima tipologia di vignetta: inquadrature aperte prive di una nitida separazione, aumentano il trasporto del lettore nella storia, come se venisse attirato e assorbito dallo scorrere delle emozioni, connettendosi empaticamente con i personaggi. «Un manga, più e oltre che leggersi, si coglie»⁵³.

Il perno fondamentale intorno a cui ruota l'intera storia disegnata è il personaggio. Essa deve essere una figura anatomicamente coerente, che interagisce in modo armonico con lo spazio e, cosa ancor più importante, deve essere carismatica. Quando il segno riproduce le caratteristiche dell'oggetto si viene a instaurare un rapporto solido di somiglianza con la realtà e si è in presenza di un'icona, come afferma Peirce⁵⁴. Secondo l'autore l'icona, insieme all'indice e al simbolo, rappresenta i tipi fondamentali di segni che si diversificano in base al grado di conformità alla realtà. I fumetti, e i manga in particolare, sfruttano questa peculiarità dell'icona, rappresentando in modo chiaro soggetti, emozioni e ambienti. Nell'arte grafica giapponese «è l'intera immagine che [...] mobilita [...] l'emozione del momento e la tonalità generale della scena. Non è più la nuvoletta a dirci cosa pensare dei sentimenti dei personaggi: è il disegno nella sua interezza che ci parla»⁵⁵.

Sin dalla seconda metà del Settecento, con un grande esponente dell'arte sequenziale giapponese Katsushika Hokusai (1760-1849), si ritraevano gesti spontanei di soggetti nella loro quotidianità. I disegni erano veloci e privi di una struttura, fotografavano l'istante con «massima espressività e con il minimo dei mezzi»⁵⁶. Le immagini risultavano bizzarre ed eccentriche come nei manga moderni ma al contempo molto espressivi. La cultura giapponese insegna «a capire con la pancia» (*hara de wakaruru*) le ragioni del cuore che vengono manifestate senza vergogna e fraintendimenti. Quando il personaggio piange lo fa con fiumi di lacrime, se è iracundo dalla sua sagoma fuoriescono saette, se è emozionato diventa paonazzo e inizia a emettere fumo come una pentola a pressione. Tutto si trasforma in icona, l'evolversi di un'azione, la caduta di una sedia o lo scroscio della pioggia, tutto è percepibile anche grazie all'uso delle onomatopee.

Queste modalità espressive che riportano emozioni e situazioni a forme esagerate e archetipiche facilita nel bambino la loro comprensione e, conseguentemente, l'apprendimento.

Fusanosuke Natsume fa un'analisi delle onomatopee, ossia delle parole disegnate che danno dinamismo alla storia. Ogni azione ha un suono, persino il silenzio. Esse si possono dividere in tre gruppi a seconda di ciò che rappresentano:

- i suoni reali che indicano la caduta di un oggetto o il verso di un animale;
- gli stati d'animo che rappresentano le emozioni;
- gli *shiin* simboleggiano il silenzio.

⁵¹ J.M. Bouissou, *Il Manga. Storia e universo del fumetto giapponese*. Tunué Editori, Latina 2011.

⁵² *Ibi*, p. 120.

⁵³ *Ibi*, p. 117.

⁵⁴ M. A. Bonfantini - L. Grassi - R. Grazia (ed.), *Semiotica*, Einaudi, Torino 1980.

⁵⁵ J. M. Bouissou, *Il Manga*. cit., p. 117.

⁵⁶ M. Ghilardi, *Filosofia del Manga. Estetica e immaginazione nel Giappone contemporaneo*, Mimesis edizione. Milano – Udine 2010, p. 37.

Quest'ultima tipologia di onomatopea serve per scandire il tempo e rallentarlo, perché altrimenti sarebbe troppo veloce facendo perdere la profondità del messaggio che si vuole trasmettere.

Le manifestazioni grafiche delle emozioni e le onomatopee segnano un preciso schema ricorrente che identifica la grammatica generale del fumetto che ogni autore personalizza cambiando proporzioni e inchiostatura, delineando un proprio stile.

Altro espediente grafico tipico dei manga sono le icone emotive che correlano il disegno del volto del personaggio che ne permette un'immediata identificazione. Sul modo in cui sono rappresentati i volti Bouisson afferma che «i volti minimalisti [...] sono stati concepiti allo scopo di facilitare al massimo l'espressione grafica dei sentimenti e delle emozioni [...]». Questo schermo vuoto permette non solo al *mangaka* di "proiettare" le emozioni, ma anche al giovane lettore di "proiettarsi"»⁵⁷.

Neil Cohn⁵⁸ studia il linguaggio visivo dei manga che chiama *Japanese Visual Language* (JVL) e divide le innumerevoli icone in due macro-gruppi: i prefissi e gli "umlaut". I primi sono icone che vengono fissate sui personaggi: le stalattiti del freddo, le gocce di sudore, ecc... Gli "umlaut" invece sono icone che prendono il posto di sezioni del corpo come, ad esempio, l'icona del denaro per indicare l'ossessione per la ricchezza oppure le fiamme per rappresentare la rabbia, che si sostituiscono agli occhi.

La prospettiva dell'inquadratura nei fumetti giapponesi, secondo Cohn, è soggettiva a differenza degli altri fumetti nei quali è oggettiva. Nei manga, infatti, sono presenti numerose vignette monotematiche che hanno il focus sul personaggio per stimolare empatia nei suoi confronti. Se gli eroi hanno tratti semplici per permettere al lettore di avvicinarsi ad essi, i personaggi negativi, invece, sono scrupolosamente caratterizzati per rendere difficile l'immedesimazione. La tecnica realistica viene impiegata, inoltre, per le scenografie che cercano di consentire al lettore un'immersione sensoriale nell'episodio raccontato. Un personaggio stilizzato che pensa viene inserito in panorami bianchi, ciò permette di polarizzare l'attenzione del lettore sui sentimenti evidenziati dai simboli utilizzati e dal volto in primo piano del protagonista. Le alternative per riprodurre scenari non iperrealistici ma carichi di sentimento, oltre a quella descritta, sono di due tipi:

- effetti grafici emozionali che sostituiscono l'ambientazione;
- linee cinetiche soggettive.

Nel primo caso si fa uso delle icone emozionali, che a differenza di quelle già descritte, permettono al lettore di vivere i turbamenti dei personaggi. Un elemento che Cohn chiama «*deictic lines*»⁵⁹: esse catturano l'attenzione sul personaggio, ma non identificano un movimento, piuttosto uno stato emotivo. Nel secondo caso lo sfondo viene occupato dalle "*path lines*", ossia delle linee di velocità. Una peculiarità del manga che Bouisson chiama «linee cinetiche di movimento soggettivo»⁶⁰. Questa tecnica è un perfezionamento dell'uso oggettivo delle linee cinetiche, che vengono utilizzate per soffermarsi a un disegno per sua natura statica, riproducendo il movimento delle vignette con linee oblique parallele all'azione. Con il "movimento soggettivo"⁶¹ il fumetto giapponese ha per primo cambiato la prospettiva, sostituendo lo sguardo esterno all'inquadratura con quello interno, dove il lettore è al centro dell'azione.

Ulteriore elemento che caratterizza universalmente un fumetto sono le nuvolette che fuoriescono dal personaggio e contengono la parte verbale della narrazione; anche queste sono delle icone con varie forme e grandezza in base al messaggio che veicolano. Il *balloon* può essere di diversi tipi.

- *balloon* filamento: indica ciò che comunemente un personaggio dice;
- *balloon* bollicine: riporta i pensieri;
- *balloon* tratteggiato: si usa quando il soggetto parla sottovoce;
- *balloon* collerico: si presenta frastagliato ed è usato quando il personaggio è iracondo e urla;
- *balloon* iconico: che non contiene parole, ma simboli;
- *dream balloon*: visualizza i sogni, le fantasie e i desideri;
- *balloon* zero: sono parole libere non circoscritte da una nuvoletta.

⁵⁷ J.M. Bouissou, *Il Manga*. cit., p. 128.

⁵⁸ N. Cohn, *The Visual Language of Comics. Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Image*, Bloombury Academic, London 2013.

⁵⁹ *Ibi*, p. 38.

⁶⁰ J.M. Bouissou, *Il Manga*. cit., p. 132.

⁶¹ *Ibi*, p. 133.

Il manga a differenza degli altri fumetti è caratterizzato da un'assenza di nuvolette o dalla predominanza di *balloon zero*. Secondo Takahashi⁶² questa tecnica permette un racconto in prima persona perché restituisce al lettore la sensazione di essere coinvolto nello scorrere dei pensieri del personaggio.

Un'altra grande differenza tra Occidente e Oriente è l'inchiostatura, un accorgimento che veicola le sfaccettature psicologiche, i caratteri del personaggio e il clima delle scene grazie ai colori. Il gioco di luci e ombre sono al servizio della narrazione. Se si vuole un soggetto positivo si avranno colori vivaci e marcati, per un ambiente macabro si utilizzerà pesantemente il nero e i toni oscuri. I colori, specie per i *comics* americani, ma anche per i *characters* europei sono legati alle loro icone in forma archetipica. In netto contrasto si pone il manga che usa il bianco e il nero inducendo il lettore a riflettere in profondità sugli accadimenti narrativi e a formulare un proprio giudizio personale.

L'uso delle gradazioni di grigio, al posto delle scale cromatiche, restituisce un'immagine senza tempo che non racconta tutto sui personaggi, generando uno spazio in cui il lettore può creare con la sua fantasia una caratterizzazione del tutto personale della storia.

5. Per una didattica del fumetto

Le immagini permettono di colmare il divario cognitivo e conoscitivo del bambino, Enrico Lovato⁶³ individua la potenzialità della letteratura per immagini nella «sintesi mista»⁶⁴ tra codice verbale e lessico visivo che rafforza la comunicazione, perché la «rallenta»⁶⁵ permettendo di capire il messaggio trasmesso. La valenza didattica del fumetto è garantita da un linguaggio familiare, semplice e immediato che stimola la creatività.

Le «nuvole parlanti»⁶⁶ sono un mezzo poliedrico: per poterne sfruttare al massimo le potenzialità è necessario mettere in relazione le storie e la grammatica visuale utilizzate con il tipo di persona verso cui la didattica è orientata. Marrone⁶⁷, individua quattro sottoinsiemi a cui associa un genere fumettistico particolare:

- da 3 a 6 anni il bambino non è autonomo nella lettura, preferisce albi illustrati, in cui la parte visiva è predominante e i dialoghi sono molto elementari;
- da 6 a 8 anni la caratteristica principale è la curiosità; perciò, la lettura di fumetti permette di incoraggiare questa inclinazione con trame avvincenti e piene di avventura;
- da 9 a 11 anni il pensiero del bambino diviene più sofisticato e viene attratto da tavole satiriche con un messaggio sociale;
- da 12 a 14 anni il ragazzo si trova a dover affrontare i cambiamenti adolescenziali e i personaggi dei manga possono rappresentare delle figure positive e forti in cui immedesimarsi⁶⁸.

Il fumetto oltre a promuovere l'apprendimento delle abilità basilari, lettura e scrittura, permette di sollecitare capacità di cognitive, relazionali e comunicative. Terrusi⁶⁹ ha individuato nella tecnica della lettura ad alta voce dei racconti disegnati una pratica ottimale che conduce il bambino alla comprensione delle proprie emozioni, in modo chiaro e divertente perché aumenta il coinvolgimento con le manifestazioni dei sentimenti. Secondo Bruner⁷⁰, durante la lettura, il bambino, anche guidato da un adulto, migliora le capacità logiche grazie al legame spazio-temporale tra le vignette. Il fumetto risulta essere, inoltre, un valido supporto per stimolare la fantasia, arricchendone le rappresentazioni mentali in modo vivace e colorato, creando mondi immaginari in cui rifugiarsi e migliorare la sensibilità verso gli altri. Un'idea sostenuta anche da Rodari⁷¹ che evidenzia come le fiabe, che hanno una struttura narrativa del tutto assimilabile a quella dei manga, rafforzino il desiderio di scoperta. Rivolgendo ai bambini attività didattiche che prevedano l'uso del manga e giocando con i suoi elementi è possibile sviluppare diverse azioni formative (Tabella 1).

⁶² M. Takahashi, *Aprire il mondo chiuso di manga shōjo*, in *Japanese Visual Culture: Exploration in the Word of Manga and Anime*, Routledge, London 2008.

⁶³ E. Lovato, *Il fumetto: spunti di didattica*, 2014, in [Il-fumetto.-Spunti-per-la-didattica.pdf \(ic4barolini.edu.it\)](https://www.ic4barolini.edu.it), consultato il 13/01/2023.

⁶⁴ A. Imbasciati - C. Castelli, *Psicologia del Fumetto*, Guaraldi Editore, Rimini 1975.

⁶⁵ L. Cottini - A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.

⁶⁶ S. Tirocchi S. - G. Praticchizzo, *Nuvole parlanti. Insegnare con il fumetto*, Carocci editore, Roma, 2005.

⁶⁷ G. Marrone, *Il fumetto fra pedagogia e racconto*. cit.

⁶⁸ *Ibi*, pp. 60-64.

⁶⁹ M. Terrusi et al., *Hamelin, Ad occhi aperti*. cit.

⁷⁰ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (1990), tr. it. di E. Prodon, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁷¹ G. Rodari, *La grammatica della Fantasia*. Einaudi ragazzi editore, Torino 1997.

Modalità	Finalità
Lettura di fumetti	Esercizi di lettura
Indicazioni di termini non conosciuti	Ricerca di significati (uso del vocabolario)
Comparazione di termini vecchi/nuovi	Osservazioni sulla scomparsa di alcune parole della lingua e sulla nascita di parole nuove
Osservazione del rapporto tra immagini e parole	Descrizione della trama iconica in trasposizione verbale
Lettura dell'immagine	Descrizione dei personaggi e delle ambientazioni (approfondimento della capacità descrittive)

Tabella 1 Attività didattiche e finalità legate all'uso del manga⁷²

Il fumetto arricchisce la cassetta degli attrezzi dei bambini-lettori, in modo divertente, avvalendosi della meraviglia e dell'incanto⁷³.

6. Conclusioni

Frezza⁷⁴, parlando di fumetti, li descrive come un «prototipo dell'interattività multimediale»⁷⁵, ed evidenzia come le tavole illustrate permettano uno scambio reciproco tra disegni e testo, un intreccio ipertestuale nell'ambito del quale il lettore co-costruisce con l'autore il senso narrativo. I passi avanti compiuti dalla tecnologia con l'animazione tridimensionale e la grafica digitale hanno arricchito la struttura del fumetto con nuovi effetti interattivi ed elementi che permettono un'esperienza più immersiva per accompagnare il bambino nel suo percorso di crescita in modo dinamico. La cooperazione tra multimedialità e fumetto ha permesso a quest'ultimo di evolvere, pur restando fedele alla narrazione fiabesca: esso «è già in origine un dispositivo ipertestuale, dove il lettore partecipa attivamente alla costruzione del senso e alla creazione del proprio fumetto. [...] Proprio grazie alla duttilità del digitale, [...] potrebbe assumere qualunque forma e misura»⁷⁶.

Si tratta di strumenti e approcci che, se ben utilizzati, possono rappresentare un valore aggiunto a pratiche educative già consolidate⁷⁷. Padroneggiare queste proposte metodologiche da parte di educatori, formatori e docenti avvicina l'offerta formativa alle esigenze e al mondo degli studenti e permette di insegnare come affrontare in modo critico e riflessivo la vita⁷⁸.

Il manga può rappresentare una possibilità per aiutare i bambini a crescere come futuri cittadini in grado di relazionarsi con gli altri in modo consapevole del proprio mondo interiore e di quello altrui. L'*habitus* mentale che incoraggia la lettura di un romanzo illustrato è quello dell'ozio creativo, che si allontana dalla frenesia, della velocità e dilata il tempo: concentrando l'attenzione, stimolando la memoria e valorizzando l'immaginazione tra le sequenze delle pagine, in una direzione metafisica.

Il fumetto incoraggia il processo di apprendimento e lo sviluppo dell'emotività accompagnando al potere evocativo e creativo delle immagini, la funzione formativa delle parole che restituiscono ordine logico alla realtà: esso «si presenta [...] non solo come una forma di lettura ma anche come una forma di vita, ha un suo fondamentale ruolo psicologico che assume una configurazione educativa molto profonda nel momento in cui, catturando l'attenzione del bambino, lo coinvolge, lo aiuta a capire le sue emozioni e gli offre delle soluzioni»⁷⁹.

⁷² G. Marrone, *Il fumetto fra pedagogia e racconto*. cit., p. 87.

⁷³ S. Tirocchi S. - G. Prattichizzo, *Nuvole parlanti. Insegnare con il fumetto*, Carocci editore, Roma 2005.

⁷⁴ G. Frezza, *L'immagine innocente*, Napoleone, Roma 1978.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ S. Tirocchi - G. Prattichizzo, *Nuvole parlanti*. cit., pp. 120-121.

⁷⁷ P. C. Rivoltella, *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, ELS La scuola, Edizione Morcelliana, Brescia 2017.

⁷⁸ L. Masterman, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia dell'Europa degli anni '90*, Editrice la Scuola, Brescia 1997.

⁷⁹ G. Marrone, *Il fumetto fra pedagogia e racconto*. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca, Tunué, Latina, 2009, p. 26.

Se si supera l'assioma che un libro (anche se illustrato) è più di un manufatto silenzioso ma uno «strumento di declamazione»⁸⁰ si potrebbe attuare una trasformazione educativa per formare le generazioni future.

Valeria Tamborra, Cristiana D'Aprile
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Riferimenti bibliografici

- Aroldi P. - Colombo M. - Corsaro W. A. - Maccarini A. M., *Sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Avgerinou M. D. - Patterson R., *Toward a cohesive theory of visual literacy*, «Journal of visual literacy» (XXX), 2, (2011), pp. 1-19.
- Barbieri D., *Semiotica del Fumetto*, Carocci editore, Roma 2017.
- Barsotti S., *L'albo illustrato un crocevia di linguaggi*, «Form@re Open journal per la formazione in rete» (XV), 2, (2015), pp. 207-217.
- Berndt J., *Ghostly: Asian Graphic Narratives, Nonnonba, and Manga*, in D. Stein - JN. Thon, *From Comics Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative*, De Gruyter, Boston 2013, pp. 363-384.
- Beseghi E., *Infanzia e racconto*, in Id., *L'isola misteriosa. Quaderni di letteratura per l'infanzia 1 e 3*, Mondadori, Milano 2008.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato*, I ed., Feltrinelli, Milano 1977.
- Bonfantini M. A. - Grassi L. - Grazia R., *Semiotica*, Einaudi, Torino 1980.
- Bouissou J. M., *Il Manga. Storia e universo del fumetto giapponese*, Tunué Editori, Latina 2011.
- Bowen C. R. - Thompson R., *La grammatica dell'inquadratura*, Dino Audino editore, Roma 2014.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (1990), tr. it. Di E. Prodon, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Calvino I., *Lezioni americane*, Oscar Mondadori, Segrate 2022.
- Chaudenson R., *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, L'Harmattan, Paris 2006.
- Cohn N., *The Visual Language of Comics. Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Image*, Bloombury Academic, London 2013.
- Corallo G., *La letteratura per l'infanzia tra arte ed educazione*, Gagliano edizione, Cesena 2014.
- Cottini L. - Morganti A., *Evidence-based education e pedagogia speciale*, in Id., *Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma, 2015.
- Dallari M., *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture e polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, «Encyclopædia» (XV), 30, (2011), pp. 11-40.
- Elkins J., *Il concetto di alfabetizzazione visiva, e i suoi limiti*, in Id., *Visual Literacy*, Routledge, New York 2010.
- Frezza G., *L'immagine innocente*, Napoleone, Roma 1978.
- Furini A. - Rimondini R. - Spiritelli F., *La Nona Arte - Il fumetto alla riscossa*, Zona Holden, Modena 2013.
- Ghilardi M., *Filosofia del Manga. Estetica e immaginazione nel Giappone contemporaneo*, Mimesis edizione, Milano - Udine 2010.
- Groensteen T., *Il sistema fumetto*, Prospettiva Globale edizioni, Genova 1999.
- Imbasciati A. - Castelli C., *Psicologia del Fumetto*, Guaraldi Editore, Rimini 1975.
- Lacassin F., *Per una nuova arte, il fumetto*, Christian Bourgeois Editeur, Paris 1971.
- Landriscina F., *Modelli di riferimento per l'uso didattico della comunicazione visiva*, in Calvani A., *Principi di comunicazione visiva e multimediale*, Carocci Editore, Roma 2012.
- Lovato E., *Il fumetto: spunti di didattica*, 2014, in [Il-fumetto.-Spunti-per-la-didattica.pdf \(ic4barolini.edu.it\)](#), consultato il 13/01/2023.
- Lytard J. F., *Discorso, figura*, Mimesis, Milano 2008.
- Marrone G., *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*, Tunué, Latina 2009.
- Martorella C., *La positività etica dei manga*, in "Diogene filosofare Oggi", 3, (2006), pp. 58-59.
- Masterman L., *A scuola di media. Educazione, media e democrazia dell'Europa degli anni '90*, Editrice la Scuola, Brescia 1997.
- Mayer R. E., *Multimedia Learning*, 2nd edition, Cambridge University Press, NY 2009.
- McCloud S., *Capire, Fare e Reinventare il Fumetto*, Bao Publishing, Milano 2018.

⁸⁰ M. Dallari, *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture e polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, in *Encyclopædia* (XV), 30, (2011), pp. 11-40, p. 36.

- McLuhan M., *Il villaggio globale*, SugarCo, Milano 1996.
- Minelli M., *Manuale di Psicologia del Fumetto. Eroi di carta e lettori appassionati*, Edizione Psiconline, Francavilla al Mare 2012.
- Negri M., *Dal verso al giro pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, in «Ricerca di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», (XI), 3, (2016), pp. 117-138.
- Paivio A., *Mental representations. A Dual Coding Approach*, Cambridge University Press, NY 1990.
- Paruolo E., *Le letterature per l'infanzia ne parlano Peter Hunt, Jean Perrot, Dieter Richter, Jean Foucault, Anne Fine, Sandra Beckett*, Aracne editore, Roma 2014.
- Posocco C., *MangArt. Forme estetiche e linguaggio del fumetto giapponese*, Costlan editori S.r.l, Milano 2005.
- Propp V., *La morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000.
- Rivoltella P. C., *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, ELS La scuola, Edizione Morcelliana, Brescia 2017.
- Rodari G., *La grammatica della Fantasia*. Einaudi ragazzi editore, Torino 1997.
- Rotundo M. - Vignati M., *Sei lezioni sul fumetto. Manuale pratico per diventare fumettisti*, Dino Audino editore, Roma 2011.
- Santarelli S., *Raccontare a fumetti. Il linguaggio dei comics dall'idea al disegno*, Dino Audino editore, Roma 2017.
- Seelow D., *David Seelow: fumetti, apprendimento rivoluzionario e 4C*. In *Dire, Fare, Insegnare. La didattica insieme*, 2020, <http://direfareinsegnare.education/didattica/david-seelow-fumetti-apprendimento-rivoluzionario-e-4c/>, consultato il 9/01/2023.
- Serra A. - Ranieri D., *Facciamo un fumetto. Videocorso di scrittura creativa e di tecnica di disegno per il fumetto*, Loescher Editore, Torino, 2013.
- Takahashi M., *Aprire il mondo chiuso di manga shojo*, in MW. MacWilliams, *Japanese Visual Culture: Exporation in the Word of Manga and Anime*, Routledge, London 2008.
- Terrusi M. et al., Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012.
- Tezuka O., *Manga daigaku*, Tokodo, Tokyo 1950.
- Tonon M., *Il senso di Matticchio per il non sequitur: "Pflip"*, 2014, <https://fumettologia.it/2014/09/il-senso-di-matticchio-per-il-non-sequitur-pflip/>, consultato il 06/04/2023.
- Varrà E., *Le nuove frontiere del fumetto: dai classici al graphic novel*, in S. Barsotti, L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 203-218.
- Vezzoli Y., *Visual literacy: un problema di definizione*, «Formazione&Insegnamento», (XV), 2, (2017), pp. 211-217.

Una biblioteca aperta alle emozioni. BookTok e la passione per i libri

n. 9
maggio
2023

anno XL

A library open to emotions Booktok and love for books

Nunzia D'Antuono

In epoca di connessione perenne e a volte chiassosa è ancora possibile ritagliarsi delle nicchie in cui coltivare passioni, anche silenziose, come quelle della lettura. La rete digitale dimostra di riuscire a promuovere una partecipazione culturale a fronte di una scuola che, secondo i dati nazionali, fatica a gestire l'esperienza della lettura. Negli ultimi mesi sono sempre più nutrite le community che si scambiano consigli di lettura. Ad esempio, l'hashtag #BookTok italia ha raggiunto 28 milioni di visualizzazioni. I giudizi sui libri, letti in edizione cartacea, richiamano la sfera delle emozioni e della condivisione: la rete delle relazioni si costruisce a partire dalle letture comuni. Partendo da queste premesse, il contributo tenterà di riflettere pedagogicamente sull'opportunità di tesaurizzare queste esperienze per sviluppare e/o recuperare le pratiche didattiche di lettura

Parole chiave

Letture/letteratura; emozioni; social network; BookTok; biblioteca

In times of perennial and sometimes noisy connection it is still possible to carve out niches in which to cultivate passions, even silent ones, such as those of reading. The digital network is proving to be successful in promoting cultural participation, compared to a school that, according to national data, cannot manage the reading experience. Over the past few months, it has been increasing the number of communities exchanging reading tips. The hashtag #BookTok italia, for example, has reached 28 million views. Opinions about books, which are read in printed edition, recall the field of emotions and sharing: the network of relationships is built on the basis of common readings. Starting from these premises, the contribution will try to reflect pedagogically on the opportunity to hoard these experiences to develop and/or recover the teaching practices of reading

Keywords

Reading/literature; emotions; social networks; BookTok; library

✉ Corresponding author: ndantuono@unisa.it

[...] le lettere, nella loro generalità, non furono mai fini a se stesse, ma modo di esprimersi di quegli interessi e passioni che, solo, fanno umana la vita dell'uomo.

A.M. Ortese

1. Arte e media

La multimedialità è una vera e propria sfida educativa e non va banalizzata¹. I social network possono diventare un nostro orizzonte di senso sociale² se consideriamo la creazione di reti sociali in un contesto di non anonimato. Non si tratta di vite fasulle, ma di integrazioni online della vita che rendono anche un social, fatto da un insieme processuale di interazioni, un organismo su cui riflettere. I media, infatti, possono creare isolamento ma anche condivisione e appartenenza. Non solo disaggregazione dello spazio e del tempo, quindi, ma anche nuove forme di intimità³.

Hans Robert Jauss aveva visto nei mass media una minaccia per la formazione della memoria personale e dell'esperienza estetica, e creduto naufragate le speranze di Walter Benjamin, il quale aveva auspicato una svolta positiva dell'esperienza artistica che avrebbe potuto aprirsi alle masse⁴. Molto tempo è trascorso e la rivoluzione tecnologica ha allargato lo spazio dell'esperienza estetica oltre le barriere ritenute naturali dalla tradizione. Jauss, posto di fronte alla crisi dell'*aisthesis*, aveva raccomandato un ritorno alla solitudine dell'esperienza auratica⁵. In un momento di comunità precarie e di diaspora, per dirla alla Bauman⁶, si sta forse verificando in parte una mediazione tra la posizione di Jauss e di Benjamin nei casi in cui la prima fase dell'esperienza estetica si vive in privata solitudine per poi passare alla condivisione delle emozioni, amplificate dai social.

Oggi nel chiasso della connessione perenne e del susseguirsi di immagini e parole, talvolta inutili, di notizie irrilevanti, di lessico senza sintassi e informazioni incoerenti, in un evidente eccesso di informazione deformante⁷, è possibile trovare nicchie in cui coltivare passioni, come quelle della lettura, che possono essere anche svolte in silenzio o – come amava Proust – in una «inviolabile solitudine» che permetteva una comunicazione tra io superficiale e io profondo, accendendo la fantasticheria e dando sfogo a lagrime e voluttà⁸. Memorabili restano le descrizioni del sé immerso nella lettura “dipinte” dallo scrittore parigino:

poco fa mi avete visto leggere accanto al fuoco nella sala da pranzo, nella mia camera, sprofondato in una poltrona guernita di un appoggiatesta ricamato all'uncinetto, e, nelle belle ore del pomeriggio, sotto i noccioli e i biancospini del parco, dove tutti i soffi dei campi infiniti venivano di lontano a giocare silenziosamente accanto a me, tendendo muti alle mie narici distratte l'odore dei trifogli e della lupinella su cui i miei occhi stanchi si levavano talvolta⁹.

Oggi troviamo testimoni della lettura non solo in qualche appartata biblioteca, in metropolitana, al parco o al mare, ma anche in luoghi virtuali come i social. Ed è forse necessario tendere l'orecchio alle nuove pratiche che si consumano ogni giorno intorno a noi, che permettono di condividere un'esperienza vissuta in solitudine. Non si tratta della condivisione di contenuti già confezionati, ma di riflessioni e proposte che rendono

¹ M. Attinà, *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, Mondadori, Milano 2012, p. 101.

² Cfr. G. Boccia Artieri et al., *Fenomenologia dei social network. Presenza, relazioni e consumi mediali degli italiani online*, Guerini scientifica, Milano 2017.

³ Cfr. J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, tr. it. di N. Gabi, Baskerville, Bologna 1995; R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2004, p. 116.

⁴ Si vedano i saggi contenuti in W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa* (1955), tr. it. di E. Filippini, Einaudi, Torino, 1966.

⁵ H. R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria* (1982), vol. I. *Teoria e storia dell'esperienza estetica*, tr. it. di B. Argenton, il Mulino, Bologna 1987, pp. 147-149.

⁶ Z. Bauman, *L'etica in un mondo di consumatori*, tr. it. di F. Galimberti, Laterza, Bari 2010.

⁷ R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione tecnologia e consumo* cit., p. 118.

⁸ M. Proust, *La strada di Swann* (1954), tr. it. di N. Ginzburg, con un saggio di G. Macchia, Einaudi, Torino 1978, p. 15; Id., *Giornate di lettura*, in *Scritti mondani e letterari* (1971), tr. it. di M. Bongiovanni Bertini, Einaudi, Torino 1984, p. 215.

⁹ Ibi, p. 230.

efficace questo rito contemporaneo produttore di stati mentali collettivi derivanti dalla coesione interna del gruppo¹⁰.

Nella contemporaneità in coniugazione i riti si intersecano continuamente, passando dal quotidiano di uno alla socialità di molti, e cercano di esprimere quei valori che non si possono rappresentare più solo nel lavoro o nella politica. I riti nella contemporaneità non liberano solo il soggetto dalla repressione dei perimetri della massa declinata, ma ne permettono la massima espressione, manifestando quei significati che mutano al repentino cambiare della società in divenire¹¹.

La prospettiva di partecipazione diviene progressiva e ha tendenze non solo culturali, ma anche simboliche ed emozionali¹². Come ha evidenziato Martha Nussbaum il bene relazionale si basa sulla reciprocità e sull'indipendenza di coloro che condividendo l'esperienza trovano un vantaggio che non era, però, obiettivo primario della relazione¹³.

2. Lettori in una comunità digitale

Tali esperienze pongono con urgenza il bisogno dell'educazione/formazione continua che può garantire la possibilità di scelta, perché l'ignoranza innesca la paralisi della volontà¹⁴. In funzione delle finalità della formazione e dell'educazione per tutta la vita, «l'approccio narrativo valorizza la vivacità e la drammaticità della rappresentazione e si collega in maniera privilegiata con quella dimensione della mente che è la mente narrativa»¹⁵.

Non si narra online il proprio sé con post ripetitivi e foto, ma nel gruppo si mette a nudo la propria intima essenza attraverso la copertina di un libro, una frase, un'emozione legata alla lettura. La partecipazione diventa allargata ed emozionale, ma ciò che colpisce è la libertà di scelta che guida i lettori, del tutto indipendenti. Aveva colto nel segno Umberto Eco affermando che *I Promessi sposi* restavano uno dei libri più odiati dai giovani perché costretti a leggerlo a scuola durante il secondo anno delle superiori. Il semiologo invitava, paradossalmente, a leggerlo di nascosto, come fosse un libro proibito. Se non ci inganniamo i docenti del liceo «Ariosto» di Ferrara, che hanno scelto per il progetto di promozione della lettura il titolo *Galeotto fu il libro*, citando evidentemente un famoso verso dantesco, hanno sottilmente instillato negli studenti l'idea del proibito, della lettura che fa innamorare, lasciando a casa la prospettiva del “dover leggere”. Il progetto vuole stimolare e incentivare nei giovani l'amore per la lettura intesa come fattore formativo di crescita personale e sociale. La scuola svolge un ruolo fondamentale e la lettura, da obiettivo trasversale che rappresenta la base e il sostegno di ogni apprendimento, diviene una porta aperta anche sull'editoria contemporanea grazie all'incontro con scrittori e scrittrici che sono invitati a parlare del loro libro «galeotto», che più di ogni altro ha influenzato l'attività di lettore e di scrittore, e poi a conversare di libri e di lettura. Tutti gli incontri sono preparati dagli studenti che hanno scelto di aderire al progetto, sotto la guida dei docenti tutor. Questa, non essendo un'attività obbligatoria, fa percepire agli studenti la lettura e l'approfondimento come atti di libera scelta.

La dicotomia dovere/proibizione legata alla lettura è analizzata anche da Pennac:

Se ci fate caso, leggere o non leggere, il verbo era già coniugato all'imperativo. Anche nel passato, la musica è sempre quella. Cioè leggere era a quei tempi un atto sovversivo. Alla scoperta del romanzo si univa l'eccitazione di disobbedire alla famiglia. Duplice incanto! Oh, il ricordo di quelle ore di lettura rubate sotto le coperte alla luce di una torcia elettrica! Come correva Anna Karenina verso il suo Vronskij in quelle ore della notte! Si amavano, quei due, ed era già bello, ma si amavano contro la proibizione di leggere e questo era ancora più bello!¹⁶

¹⁰ M. Guglielminetti, *Le comunità in movimento. Dal consumo alla partecipazione culturale nelle reti digitali*, Carocci, Roma 2015, p. 63.

¹¹ Ibi, pp. 63-64.

¹² Ibi, p. 67.

¹³ Cfr. M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca* (1985), tr. it. di M. Scattola e R. Scognamiglio, il Mulino, Bologna 2011.

¹⁴ Cfr. M. Attinà - P. Martino, *L'educazione sospesa tra reale e virtuale*, Areablu Edizioni, Cava de' Tirreni 2016.

¹⁵ R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione tecnologia e consumo* cit., p. 133.

¹⁶ D. Pennac, *Come un romanzo* (1992), tr. it. di Y. Melaouah, Feltrinelli, Milano 2008, p. 12.

Improvvisamente, il piacere quasi proibito della lettura, si trasforma in dovere:

E ora eccolo, adolescente chiuso nella sua stanza, di fronte a un libro che non legge. Tutta la sua voglia di essere altrove forma tra lui e le pagine aperte uno schermo opaco che confonde le righe. È seduto davanti alla finestra, con la porta chiusa alle spalle. Pagina 48. Non ha il coraggio di contare le ore passate per arrivare a questa quarantottesima pagina. Il libro ne conta esattamente quattrocentoquarantasei. [...] pagina quarantotto... se almeno si ricordasse del contenuto delle prime quarantasette pagine! [...] È spesso, è compatto, è denso, è un oggetto contundente, un libro¹⁷.

Il libro indicato dal professore, con tanto di data di consegna, si trasforma in mattone. Non è più sinonimo di libertà e di trasgressione, ma di gravezza. Il suo peso spinge verso il basso. A ben riflettere si ripete sempre la medesima dinamica: la lettura e lo studio della letteratura attraverso i testi, e non solo attraverso le pagine dei manuali, per gli studenti sono sempre legati al dovere, poche volte al piacere¹⁸. Al contrario, esiste un processo virtuoso che spinge alla lettura per puro piacere, perché si è interessati, perché la si ritiene formativa o emozionante. Nel preciso momento in cui entra in campo l'interesse, come scriveva Gramsci, si sviluppa la personalità¹⁹, di cui bisogna prendere possesso per raggiungere una coscienza superiore grazie alla quale si riescono a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri²⁰. Soltanto l'interesse ha spinto migliaia di lettori, che si riconoscono come *Estimatori di "Per un pugno di libri"* (trasmissione in cui si misurano su un classico della letteratura due classi di studenti degli istituti secondari superiori, che va in onda su Rai3), a confrontarsi in un gruppo chiuso Facebook che conta quasi 29000 membri i quali partecipano postando la foto di copertina dell'ultimo libro letto. I titoli spaziano dalle *Stelle stanno a guardare* di Archibald Cronin in un'edizione del 1970, al *Colibrì* di Sandro Veronesi, vincitore del premio Strega nel 2020. Alcuni lettori inseriscono la classifica dei propri romanzi di formazione: *La ragazza di Bube*, *Il giornalino di Gian Burrasca*, *Siddharta*, *L'amico ritrovato*, *L'Agnese va a morire* e anche *Una scelta di vita* di Giorgio Amendola. Tra i libri unanimemente apprezzati spicca *Mille splendidi soli* di Khaled Hosseini. Interessante segnalare che i giudizi sui libri sono espressi facendo ricorso alla più ampia gamma delle emozioni: avvincente, emozionante, triste. La lettura singola, quindi, in questi gruppi diventa occasione di condivisione sociale e stringe la rete delle relazioni.

I dati più sorprendenti arrivano da TikTok, social network nato nel 2016 e dai più ricordato per musica e brevi video, dove l'hashtag #Booktok sta costruendo una community che si scambia consigli di lettura e che conta oltre 7,2 milioni di visualizzazioni. *Booktok italia* e *Booktokita* hanno raggiunto 28 milioni di visualizzazioni²¹. Il dato è tanto rilevante da essere tenuto sotto controllo dagli editori, perché i consigli finiscono per influenzare anche le vendite. La lettura, come accennato, è sempre associata alle emozioni. Alcuni libri vengono segnalati perché rispondono alla richiesta «*Books that make you cry*». Uno dei dati più interessanti rivela che i classici consigliati sono, molto spesso, gli stessi che in classe vengono snobbati. I più letti restano i romanzi distopici, i fantasy, e la letteratura young adult. Un rilevante successo continua a riscuotere il romanzo di Madeline Miller, studiosa di antichità classica, *La canzone di Achille* (2013), che non narra violenza né stragi, ma rievoca la storia d'amore e di morte di Achille e Patroclo, due giovani splendidi per gioventù e bellezza. È ricostruito il legame d'amore tra uomini, al quale viene restituita tutta la naturalezza con cui i Greci antichi riconobbero e accettarono l'omosessualità. Anche in questo caso il romanzo

indaga e scopercchia, mette a nudo parti del discorso taciuto che sottostà a ogni esperienza di vita. Forse è questa un'importante ragione della sua esistenza: investigare il tormento, il perturbante, l'inquietudine, il difficile,

¹⁷ Ibi, pp. 16-17.

¹⁸ Cfr. R. Barthes, *Il piacere del testo* (1973), tr. it. di L. Lonzi, Einaudi, Torino 1975.

¹⁹ A. Gramsci, *Quaderni* 12 (XXIX)-29 (XXI), in *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, pp. 1543-44.

²⁰ A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, «Il Grido del Popolo», 29 gennaio 1916, ora in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, Einaudi, Torino 1975, pp. 22-26.

²¹ I dati sono tanto degni di attenzione che «Robinson», il supplemento settimanale de «la Repubblica», nel numero del 30 luglio 2022, ha dedicato la copertina e un ampio approfondimento all'argomento.

l'anomalo, in sostanza le aree dell'indicibile che altrimenti si incapsulano nella negazione. Discorsi rivelatori che trascinano verso le passioni mosse dal romanzo [...]»²².

La canzone di Achille tra il 2020 e il 2021 ha fatto registrare un'impennata esplosiva nelle vendite. Le 10.000 copie ordinate a settimana sono state tante da trovare impreparato l'editore che però, quando ha capito che tutto era partito da TikTok, ha deciso di aver bisogno di un addetto ai social. Anche il direttore commerciale di una delle case editrici più importanti d'Italia ha ammesso di aver imparato che i ragazzi vogliono scambiarsi esperienze di lettura. Il dato più interessante risiede nella compresenza di reale e virtuale: valga come esempio la vicenda di una libreria di Torino che da quando ha aperto un profilo social ha visto arrivare nei suoi piccoli locali tanti giovani lettori che comprano soprattutto classici. Come ha sottolineato una studentessa napoletana, che offre consigli sui classici di cui far tesoro, è evidente che grazie a TikTok è emersa una vera e propria comunità di lettori. Tra gli influencer della lettura anche docenti millennial che sui loro profili parlano, ad esempio, di miti, argomento che sembrerebbe stantio se non fosse per le tre edizioni in due mesi di *Io sono Persefone*, pubblicato nel maggio 2022 da Rizzoli nella collana *Narrativa per ragazzi*²³. Coluzzi ritiene di aver trovato nell'ascolto il punto di contatto con i ragazzi, che in numero nutrito seguono anche il blog/progetto letterario *lasettadeipoetiestinti*, che si richiama esplicitamente all'*Attimo fuggente*, film del 1989, e dal 2016 – come è scritto nella presentazione – divulga cultura, arte e bellezza. Ovviamente, è presente sui principali social, ma è dato interessante che in tanti partecipino agli eventi dal vivo.

2.1. La community di una prof.

Tra le esperienze da raccontare possiamo annoverare quella di Valentina Ghetti, nativa digitale e appassionata lettrice, diventata docente di lettere per reagire all'insensibilità della sua professoressa di storia che non aveva capito la potenzialità emotiva della lettura. La vicenda di Valentina²⁴, diventata capofila di una comunità di 95.000 appassionati lettori, conferma i dati della ricerca educativa che, negli ultimi decenni, ha mostrato come l'esposizione alla lettura e la lettura autonoma costituiscano un fattore protettivo importante dalla dispersione scolastica, anche laddove gli interventi siano effettuati durante il percorso delle scuole secondarie²⁵. Va detto che Valentina si è fortunatamente aggrappata alla lettura autonoma e non ha lasciato la presa neppure di fronte a una docente che considerava la pratica della lettura poco concreta. La lettura ha bisogno di qualcosa che, purtroppo, oggi più di ieri, è considerata poco vantaggiosa perché non inseribile nel registro dei docenti: la "perdita di tempo". La pratica della lettura appartiene a quell'inutile non rendicontabile che finisce, solo nel lungo periodo, per trasformarsi in prezioso utile. Il percorso di lettura non conosce costrizioni. Può essere avviato in classe, ma poi deve essere continuamente alimentato. Certamente si tratta di un'attività da svolgere in solitudine, ma sono positivamente sperimentate possibilità di forme di condivisione che provano ad avvicinare i lettori con iniziative mirate: aperitivi tra lettori che mettono in contatto pochi lettori della stessa città che alla fine del mese si incontrano su Meet, allora dell'aperitivo, per parlare di libri. Più articolata, invece, l'attività legata ai gruppi di lettura, che prevede discussione coordinata e alla fine della lettura incontri per parlarne. Alcuni gruppi hanno toccato quasi i 1000 partecipanti, tanto da prevedere una discussione pubblica conclusiva sulla lettura del *Trono di ghiaccio*, la saga fantasy dell'americana Sarah J. Maas.

Tutte le letture sono disinteressate, coltivano il puro gusto dell'arricchimento personale. La letteratura racconta l'esperienza umana e quanto siano stati difficili alcuni percorsi, quanto altri siano stati emozionanti e vincenti²⁶. Vivifica questa dinamica la presenza del lettore che, vero e proprio soggetto in formazione, amplifica e moltiplica la sua esistenza, immagina nuove situazioni e pianifica nuovi percorsi innescando un circolo virtuoso tra racconto ed esperienza concreta²⁷. I libri servono ad alimentare l'anima, offrono orizzonti e giusti mezzi per innalzarsi. Il romanzo, nello specifico, in qualunque prospettiva si muova, ha bisogno di

²² M. Bernardi, *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti – L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019, p. 305.

²³ D. Coluzzi, *Io sono Persefone*, Rizzoli, Milano 2022.

²⁴ Le notizie sulle attività di Valentina Ghetti sono raccontate su «Robinson» cit.

²⁵ F. Batini, *Formare gli insegnanti per praticare e promuovere la lettura, formare gli insegnanti alla letteratura per i giovani adulti (verso una democrazia cognitiva)*, in M. Fiorucci – E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Atti del convegno nazionale Siped (Roma, 27-29 gennaio 2022), vol. I. Sessioni parallele, Pensa multimedia, Lecce 2022, p. 157.

²⁶ Cfr. U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.

²⁷ Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia e le scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium edizioni, Roma 2018.

preservare il desiderio di infinito e di utopia²⁸. La lettura desiderante fa mescolare e intrecciare nel corpo il «fascino, la “vacanza”, il dolore, la voluttà; la lettura produce un corpo sconvolto, ma *non frantumato* (altrimenti la lettura non appartenerebbe più al campo dell’Immaginario)»²⁹.

3. Conclusione provvisoria

Il compito proprio della riflessione pedagogica quale scienza dell’amor pensoso è quello di gettare sassi nello stagno per analizzare i cerchi concentrici che da quel sasso si propagano. Quindi, si può concludere, ma solo provvisoriamente, tornando a una pagina di Alessandro Baricco che tiene insieme barbari, libri e biblioteche. L’anello di congiunzione è sempre Walter Benjamin, il critico che godeva nello «studiare l’esatto punto in cui una civiltà trova il punto d’appoggio per ruotare su se stessa e diventare paesaggio nuovo e inimmaginabile»³⁰. Ebbene, Baricco parla anche del puro piacere di sfogliare i libri nella mitica *City Lights*, la libreria di Ferlinghetti a San Francisco, che ha dato voce ai primi lavori della Beat Generation. Uno sguardo alle mutazioni, quindi, per tentare di capire cosa sta per diventare il mondo e per portare con noi le cose da conservare. Anche se guardiamo alle nuove tecnologie, alle *app* e ai social, continuiamo ad avere con noi i libri, per il piacere di leggerli e di sfogliarli. Va precisato, e forse non lo abbiamo fatto finora, che i lettori che si scambiano consigli di lettura in rete fanno sempre riferimento a libri di carta e non digitali. Amano libri con la carta dal profumo inconfondibile, con la copertina un po’ sgualcita e le pagine compulsate. Il testo diviene «un oggetto di piacere», uno dei piaceri della vita e non un obbligo; in esso si intreccia la relazione di tutti i godimenti³¹.

leri come oggi, la chiave di volta del processo è tutta nelle emozioni; infatti per essere TikTok friendly un libro deve provocare emozioni, quelle stesse alle quali Proust ha dedicato pagine memorabili:

Non esistono forse giorni della nostra infanzia che abbiam vissuti tanto pienamente come quelli che abbiam creduto di aver trascorsi senza vivere, in compagnia d’un libro prediletto. [...] ancor oggi, se ci capita di sfogliare quei libri di un tempo, li guardiamo come se fossero i soli calendari da noi conservati dei giorni che furono, e con la speranza di veder riflesse nelle loro pagine le dimore e gli stagni che più non esistono³².

Emozione e libri sono binomio perfetto anche nelle pagine autobiografiche dell’austero Benedetto Croce che rievocando i giorni della propria infanzia scriveva:

Quando torno alla mia più lontana fanciullezza per ricercarvi i primi segni di quel che poi son diventato, ritrovo nella memoria l’avidità con la quale chiedevo ed ascoltavo ogni sorta di racconti, la *gioia* dei primi libri di romanzi e di storie che mi furono messi o mi capitarono tra le mani, l’*affetto* pel libro stesso nella sua materialità, sicché a sei e sette anni non *gustavo* maggior *piacere* che l’entrare, accompagnato da mia madre, in una bottega di libraio, *guardare rapito* i volumi schierati sulle scansie, seguire *trepidante* quelli che il libraio porgeva sul banco per la scelta e recare a casa i nuovi preziosi acquisti, dei quali perfino l’odore di carta stampata mi dava una *dolce voluttà*³³.

Che la passione per la lettura e per i libri si possa trasmettere soltanto amandoli è testimoniato anche da Elena, primogenita di Benedetto Croce, la quale ricostruendo la sua “infanzia dorata” non può non mettere in posizione centrale la biblioteca di famiglia con «le meraviglie dei vecchi libri illustrati» che con le legature dai fregi dorati assomigliavano a un tesoro³⁴. Del resto anche gli studi più recenti hanno verificato che i bambini con a disposizione un numero maggiore di libri e che sono stati coinvolti più frequentemente in attività di lettura da parte dei genitori rivelano maggiori capacità socio-emotive³⁵. Certamente all’inizio della sua

²⁸ M. Bernardi, *La libertà del romanzo: letteratura per l’infanzia e inquietudine del raccontare*, cit., p. 307.

²⁹ R. Barthes, *Il brusio della lingua. Saggi critici IV* (1984), tr. it. di B. Bellotto, Einaudi, Torino 1988, p. 33.

³⁰ A. Baricco, *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 19.

³¹ R. Barthes, *Il piacere del testo* (1973), cit., pp. 57-58.

³² M. Proust, *Giornate di lettura*, cit., p. 215.

³³ B. Croce, *Contributo alla critica di me stesso*, a cura di G. Galasso, Adelphi, Milano 1989, p. 15. I corsivi sono miei.

³⁴ E. Croce, *L’infanzia dorata e ricordi familiari*. Nuova edizione, Adelphi, Milano 1979, p. 37.

³⁵ F. Batini, *Formare gli insegnanti per praticare e promuovere la lettura, formare gli insegnanti alla letteratura per i giovani adulti (verso una democrazia cognitiva)*, cit., p. 158.

esperienza di lettrice la libertà di scelta della piccola Elena era vincolata dall'occhio paterno, che sceglieva per lei i volumi, ma proprio questa supervisione stimolò, forse, la curiosità per ciò che era ritenuto proibito e il desiderio di poter scegliere autonomamente. In questa prospettiva restano sempre attuali, ma forse poco praticati, i dieci diritti imprescrittibili del lettore che campeggiano sulla quarta di copertina di uno dei testi più efficaci di Daniel Pennac:

- I. Il diritto di non leggere
- II. Il diritto di saltare le pagine
- III. Il diritto di non finire un libro
- IV. Il diritto di rileggere
- V. Il diritto di leggere qualsiasi cosa
- VI. Il diritto al bovarismo (malattia testualmente contagiosa)
- VII. Il diritto di leggere ovunque
- VIII. Il diritto di spizzicare
- IX. Il diritto di leggere a voce alta
- X. Il diritto di tacere³⁶

Autonomia di scelta e pratica della lettura sono inscindibili nei veri lettori. Forse, quando sconsolati si verificano i dati sulla esigua percentuale di lettori nel nostro Paese e ci si interroga su come invitare gli studenti alla lettura, bisognerebbe analizzare le dinamiche che spingono a entrare in biblioteca, ad amare i volumi, ma anche a scambiarsi consigli di lettura ed emozioni in internet. Abbiamo davanti agli occhi esempi di lettori perfettamente sospesi tra passato e presente che forse vogliono essere lasciati liberi di scegliere e ci suggeriscono una vera e propria magia da alimentare: andare verso il futuro con una valigia ricca di strumenti che vengono dal passato. Del resto è già oggi possibile entrare in particolari librerie, presenti un po' in tutto il mondo, che offrono non solo libri, ma CD e DVD, hardware e software per computer, poster e biglietti per partite di calcio e concerti³⁷ e lì potremmo rifornire la nostra valigia di educatori e/o di genitori per promuovere, passando per le didattiche della lettura ad alta voce, «un rapporto con la lettura autonoma che costituisce un vantaggio indiscutibile per l'intero arco della vita»³⁸. Il nostro tempo è in bilico tra la lunga memoria/tradizione e l'innovazione tecnologica «documento e testimonianza della *paideia* della globalizzazione complessa e della multimedialità planetaria»³⁹. Forse le esperienze di vita concreta che passano attraverso la lettura e sono vissute, creando comunità, grazie ai social dimostrano che è possibile innescare un processo virtuoso arricchente. Tik Tok, altrimenti usato con finalità discutibili e impoverenti, quando si trasforma in BookTok, acquista una potenza che rinsalda positivamente il rapporto tra multimediale e reale offrendo, al contempo, esempi reali cui attingere per proporre e sviluppare la pratica della lettura che, come ha scritto Proust, «ci insegna a rialzare il valore della vita, valore che non abbiamo saputo apprezzare e della cui entità ci rendiamo conto soltanto grazie al libro»⁴⁰.

Nunzia D'Antuono
Università di Salerno

Riferimenti bibliografici

- Attinà M., *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, Mondadori, Milano 2012
Attinà M. – Martino P., *L'educazione sospesa tra reale e virtuale*, areablu Edizioni, Cava de' Tirreni 2016
Baricco A., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano 2008
Barthes R., *Il piacere del testo* (1973), tr. it. di L. Lonzi, Einaudi, Torino 1975
Barthes R., *Il brusio della lingua. Saggi critici IV* (1984), tr. it. di B. Bellotto, Einaudi, Torino 1988

³⁶ D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it. di Y. Melaouah, Feltrinelli, Milano 2008.

³⁷ Si pensi, come del resto fa Baricco (cfr. p. 188) a uno dei tanti negozi della grande distribuzione Fnac, oggi proiettata verso il futuro digitale, ma nata a Parigi a metà del secolo scorso come *Fédération nationale d'achat des cadres*.

³⁸ F. Batini, *Formare gli insegnanti per praticare e promuovere la lettura, formare gli insegnanti alla letteratura per i giovani adulti (verso una democrazia cognitiva)*, cit., p. 158.

³⁹ M. Attinà, *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, cit., p. 106.

⁴⁰ M. Proust, *Il tempo ritrovato* (1954), tr. it. di G. Caproni, Einaudi, Torino 1978, p. 35.

- Batini F., *Formare gli insegnanti per praticare e promuovere la lettura, formare gli insegnanti alla letteratura per giovani adulti (verso una democrazia cognitiva)*, in M. Fiorucci – E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Atti del convegno nazionale Siped (Roma, 27-29 gennaio 2022), vol. I. Sessioni parallele, Pensa multimedia, Lecce 2022, pp. 157-160
- Bauman Z., *L'etica in un mondo di consumatori*, tr. it. di F. Galimberti, Laterza, Bari 2010
- Benjamin W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa* (1955), tr. it. di E. Filippini, Einaudi, Torino, 1966
- Bernardi M., *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti – L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019, pp. 305-324
- Bertagna G., *La pedagogia e le scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium edizioni, Roma 2018, pp. 89-128
- Boccia Artieri G. et al., *Fenomenologia dei social network. Presenza, relazioni e consumi mediali degli italiani online*, Guerini scientifica, Milano 2017
- Coluzzi D., *Io sono Persefone*, Rizzoli, Milano 2022
- Couldry N., *Sociologia dei nuovi media. Teoria sociale e pratiche mediali digitali*, a cura di P. Magaudda, tr. it. di V.B. Sala, Pearson Education Italia, Milano 2015
- Croce B., *Contributo alla critica di me stesso*, a cura di G. Galasso, Adelphi, Milano 1989
- Croce E., *L'infanzia dorata e ricordi familiari*. Nuova edizione, Adelphi, Milano 1979
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.
- Gramsci A., *Quaderni 12 (XXIX)- 29 (XXI)*, in *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975
- Gramsci A., *Scritti giovanili 1914-1918*, Einaudi, Torino 1975
- Guglielminetti M., *Le comunità in movimento. Dal consumo alla partecipazione culturale nelle reti digitali*, Carocci, Roma 2015
- Jauss H.R., *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria* (1982), vol. I. *Teoria e storia dell'esperienza estetica*, tr. it. di B. Argenton, il Mulino, Bologna 1987
- Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, tr. it. di N. Gabi, Baskerville, Bologna 1995
- Moretti F., *La letteratura vista da lontano*, Einaudi, Torino 2005
- Nussbaum M.C., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca* (1985), tr. it. di M. Scattola e R. Scognamiglio, il Mulino, Bologna 2011
- Ordine N., *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano 2013
- Pennac D., *Come un romanzo* (1992), tr. it. di Y. Melaouah, Feltrinelli, Milano 2008
- Proust M., *Il tempo ritrovato* (1954), tr. it. di G. Caproni, Einaudi, Torino 1978
- Proust M., *La strada di Swann* (1954), tr. it. di N. Ginzburg, con un saggio di G. Macchia, Einaudi, Torino 1978
- Proust M., *Giornate di lettura*, in *Scritti mondani e letterari* (1971), tr. it. di M. Bongiovanni Bertini, Einaudi, Torino 1984
- Regni R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando editore, Roma 2004
- «Robinson. L'isola che c'è» (supplemento a «La Repubblica»), n. 295, 30 luglio 2022.

Escape room: attualizzazione del percorso labirintico

n. 9
maggio
2023

anno XL

Escape Room: Current Labyrinth Path

Paola Ricchiuti

In tutte le sue versioni letterarie, il labirinto - ed il mito ad esso connesso – rappresenta un percorso tortuoso finalizzato, più che ad uccidere un mostro, ad affrontare e superare le proprie paure, denotando così una forte valenza formativa. Oggi l'escape room, in una dimensione virtuale, reale o mista, ripropone un percorso "chiuso" finalizzato al superamento di ostacoli per un'uscita dalla situazione di difficoltà. A differenza dell'eroe mitologico che agisce quasi sempre in solitudine, nell'escape room è il gioco cooperativo di squadra a fare la differenza. Tale aspetto risulta importante in una fruizione didattica dell'escape room che può offrire proficui risvolti educativi.

Parole chiave

Labirinto; escape room; educazione; formazione; problem solving

In every literary version, the Labyrinth and the myth of the Labyrinth represent an intricate path not to kill a monster but to overcome our own fear, with a strong formative value.

Nowadays a virtual, real or mixed escape room proposes a "closed" path characterized by a certain number of obstacles. The escape room participants have to pass them to run away from difficulties.

The mythological hero usually is all alone in the face of adversity; the escape room on the contrary needs a team working in which cooperative learning offers good educational results.

Keywords

Labyrinth; escape room; education; training; problem solving

✉ Corresponding author: paola.ricchiuti@unibg.it

1. Il labirinto come paradigma di formazione

Il labirinto si pone come l'archetipo di una struttura intricata che – però – non si dà in natura ma è creata dall'uomo stesso. Esso rappresenta la tortuosità del pensiero dell'uomo, a volte letale ma spesso salvifica.

Il Kern sostiene che nel labirinto non ci si perda, ma anzi ci si possa ritrovare¹.

È come se ciascuno di noi costruisse un suo personale labirinto fatto di ostacoli e di tentativi di superarli. Lo scopo è quello di rinascere ogni volta, dopo aver superato una morte temporanea. Per uscire dall'intrico però occorre rischiare. Altrimenti ci si perde. Ad un certo punto si richiede anche che la parte conscia e razionale si silenzi per lasciare posto all'emotività. Il labirinto consente di attivare entrambe le sfere, quella razionale e quella irrazionale.

L'intrico tortuoso dei pensieri va scandagliato. Bisogna entrarvi, perdersi e poi giungere al centro e guardare in faccia il mostro: l'immagine di noi che più temiamo², la rappresentazione simbolica del sé. Affrontare il Minotauro è fare i conti con sé. Ci vuole coraggio per approdare alla consapevolezza di sé. Poi si ritorna indietro rigenerati, pronti per affrontare un nuovo percorso.

Il mitologema labirintico disegnò fin dalle sue origini più lontane una traccia importante nella storia della cultura in quanto modello astratto di quel pensiero che supera gli ostacoli aggredendoli, non rimuovendoli o scavalcandoli, che lotta contro l'imprevisto elaborando progetti sempre adeguati alla meta e alla necessità, mai ripetitivi. A quel pensiero gli antichi diedero il nome di *metis*, abile saggezza³. Nel termine, oltre all'idea di saggia prudenza, c'è anche quella di abilità, data da un disegno, un piano capace di aderire alla realtà in maniera camaleontica, ambigua, duttile.

Come Teseo, anche Odisseo e Prometeo sono eroi della *metis*, che è esattamente la qualità mentale che serve per uscire da situazioni di prigionia, difficoltà, costrizione⁴. Forse l'esempio più famoso è quello di Odisseo che sfugge con i compagni sopravvissuti al ciclope Polifemo: anche l'antra del ciclope ha i tratti inquietanti di un labirinto e la *metis* di Odisseo si esplica in una forma di furbizia previdente, che sa attendere il momento opportuno per agire e che non si lascia obnubilare dalla paura.

Questa capacità d'azione consta di una astuzia e di una plasticità che consentono la vittoria là dove nessuna soluzione o scioglimento si farebbe strada nell'intelletto comune⁵. Dedalo fu l'ingegnoso artefice che creò il labirinto per celare la verità minacciosa del Minotauro ma, metaforicamente, anche l'altra verità "segreta" che si conquista solo con l'attraversamento del percorso aggrovigliato. Comunemente il labirinto è anche definito "dedalo" (*daidalon*, "opera abilmente lavorata") ed esso condensa in sé la *metis* che per primo ha avuto l'artefice Dedalo nel crearlo e quindi porta ciascuno che vi entri ad acuire la capacità di entrarvi fino in fondo ma anche la svolta conclusiva che consente di "tornare sui propri passi" sani e salvi. Quindi, ad avventura conclusa, la narrazione stessa di tale esperienza assume valenza formativa nella dimensione conoscitiva ed ermeneutica che essa induce con sé⁶: il mito cresce e si divulga.

Il labirinto va inteso come una "metafora assoluta", irriducibile a schemi strettamente logici e concettuali: essa è parte dell'immaginario collettivo come varianti del mitologema⁷, come viaggio verso il centro e viaggio di ritorno. Proprio come fece Teseo in tutte le varianti del mito che lo vede protagonista.

¹ H. Kern, *Labirinti*, Feltrinelli, Milano, 1981, pp. 21-24: il centro del labirinto è il luogo che fa coincidere morte e rinascita, non si torna indietro, si può solo andare avanti.

² Esempio narrato da Torquato Tasso, *Gerusalemme Liberata*, XIII, 38-46, dove nell'affrontare l'incantesimo della selva di Saron l'eroe Tancredi affronta in realtà le sue paure più profonde ed il giardino di Armida in forma labirintica, *Ger. Lib.*, XV, 53-66, XVI, 1-16.

³ A questo proposito risultano fondamentali gli studi di M. Detienne, in particolare M. Detienne, J. P. Vernant, *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*, Laterza, Bari, (1974) 2005 e M. Detienne, *L'invenzione della mitologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014. *Metis* è l'astuzia dell'intelligenza, un modo di conoscere le cose, sagacia, attitudine alla previsione, capacità di togliersi d'impaccio, un sapere tattico, sfrutta l'elemento sorpresa e costruisce ragionamenti figurativi. Si veda inoltre di G. Marrone, 11 ottobre 1935-21 marzo 2019 / *Marcel Detienne: la metis, gli aromi, il sacrificio* in "Doppiozero" del 24 marzo 2019 in www.doppiozero.com, consultato il 9-4-2023.

⁴ G. Ierano, *Eroi. Le grandi saghe della mitologia greca*, Marsilio, Venezia, 2019; Id., *Teseo: un playboy nel labirinto*, Sonzogno, Venezia, 2019; Id., *Il mito di Arianna. Da Omero a Borges*, Carocci, Roma, 2007; M. Bettini, S. Romani, *Il mito di Arianna*, Einaudi, Torino, 2015; su Prometeo ed Odisseo con valenza di figure archetipiche che aiutano a comprendere come il soggetto conosca e si rappresenti la realtà vedasi M. T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia, 1998, pp. 112-116 e 226-230.

⁵ C. Bologna, "Introduzione: Kerényi nel labirinto" in K. Kerényi, *Nel labirinto*, Bollati Boringhieri, Torino 1983, pp. 8-9.

⁶ Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm consultato il 10.04.2023, p. 1.

⁷ C. Bologna, cit. p. 9; più estesamente sul labirinto si vedano: P. Reed Doob, *The idea of Labyrinth from Classical Antiquity through the Middle Ages*, Cornell University Press, Ithaca NY, 1990; H. Kern, *Labirinti*, Feltrinelli, Milano, 1981; P. Conty, *Labirinti*, Piemme, Milano 2003; P. Santarcangeli, *Il libro dei labirinti*, Frassinelli, Milano, 2005.

Teseo, infatti, compie un viaggio per lasciare la propria patria ateniese e recarsi attraversando il mare fino a Creta e, dopo l'avventura del labirinto e l'uccisione del Minotauro, ritorna per mare, con diverse tappe, nella sua patria. Ma nel viaggio di ritorno la negatività, che è propria della vita, si interseca di nuovo al successo della battaglia vinta quando la giovane Arianna viene abbandonata nell'isola di Nasso e il padre di Teseo, Egeo, si suicida poiché il figlio si è dimenticato di sostituire le vele nere con quelle bianche che avrebbero indicato anche da lontano il felice esito dell'impresa⁸.

Nel mito è riassunta gran parte della vita (e della morte che in essa è implicita), il mostro divoratore Minotauro, i giovinetti innocenti immolati, il coraggio del guerriero sapiente Teseo che si inoltra per i meandri tortuosi, l'amore di una fanciulla che sceglie di abbandonare la propria famiglia e la propria patria per aver nutrito un amore travolgente nei confronti di uno straniero, il confronto esiziale con il padrone del centro, la vittoria, ma poi ancora altre vicende a corredo dell'impresa principale.

La letteratura si è appropriata del mito e il labirinto è diventato, dal mondo antico ad oggi, emblema di situazione difficile e problematica, di nodo da sciogliere con pazienza, mettendo in gioco sé stessi, assumendo differenti punti di vista, come ad esempio nel caso del racconto di Borges, *La casa di Asterione*⁹, dove è il minotauro che narra la sua vicenda e - paradossalmente - subisce egli stesso l'intrico del labirinto, essendo colui che non è in grado di sortirne. Oppure nel racconto *Il Minotauro* di Dürrenmatt, dove il Minotauro mostra spasmatica ricerca di compagnia, soffrendo la solitudine cui la sua mostruosità lo condanna.

Ogni problema è etimologicamente qualcosa "che si getta in avanti" un ostacolo da superare con la stessa creatività e determinazione con cui si affronta il viaggio nel labirinto. Mai c'è la garanzia dopo aver superato una prova - per quanto ardua - di essere per sempre immuni dal dover sostenere altre difficoltà.

Per questo potremmo affermare che tutto è labirintico, a partire dal corpo umano, con le circonvoluzioni del cervello e le anse intestinali (dai medici antichi "labirinto" era detto l'intestino), col groviglio delle vene e delle arterie e la rete del sistema nervoso, e la spirale microscopica dell'orecchio. Tutto è composto da nodi, è questo il tessuto stesso della vita, nel suo aspetto materiale e in quello spirituale. Sta a noi non farci invischiare nei lacci e nei reticoli ed è nostro dovere scoprire e tracciare una strada che sia chiara per tutti.

Anche i miti stessi nel loro sviluppo di varianti narrative assomigliano a un dedalo: l'enigma che essi pongono rinvia a un modello dedalico che rappresenta anche la stessa struttura linguistica del mito. Il mito possiede auto-referenzialità e, evocando una moltitudine di significati impliciti, definisce la propria struttura¹⁰. Per definizione, però, l'uscita deve condurci al di fuori del dedalo e quindi ad un senso che trascende il mito e ci indirizza nella vita vissuta.

Tuttavia, se analizziamo lo schema classico del labirinto cretese, monocursale a sette spire, notiamo subito che esso presenta un percorso unico ed è quindi impossibile perdersi. L'andamento è tortuoso e lungo ma conduce necessariamente al centro. Esso non corrisponde assolutamente al complicato dedalo mitologico, né all'immagine che ci si prospetta del dedalo che è la vita per cui devono essere attivate ben altre abilità e capacità creative, decisionali e "risolutive" oltre quella della pazienza di portare a termine un percorso.

Pertanto, il problema della soluzione al dedalo appare ora rovesciato; adesso, sta a noi trovare il chiavistello a cui applicare nel modo giusto la chiave dello schema labirintico. Il cammino dedalico non ci offre nulla se non sappiamo riconoscerlo e rappresentarlo¹¹.

Il labirinto può essere rievocato anche semplicemente nel movimento che esso suggerisce di andata e ritorno. In questo senso va considerato il valore di labirinto come danza che Kerényi studia principalmente¹²: a Delo Teseo, in onore dello scampato pericolo, fa intrecciare una danza con ballerini e ballerine che in fila, tenendosi per mano, compiono complicate circonvoluzioni. E questa danza era già stata inizialmente ideata da Dedalo (ancora lui!) in onore di Arianna. Oltre alla complicazione dell'intreccio, qui viene suggerito soprattutto il labirinto strettamente connesso con il movimento: entrare nel labirinto implica l'azione dell'andare, poiché fermarsi è lo stesso che morire.

Lo stesso percorso tormentato di vita vale per Dedalo stesso che, dopo la fuga di Teseo, viene rinchiuso nel labirinto e deve fuggire in volo e, come Teseo deve sopportare il dolore del suicidio del padre, Dedalo deve sopportare l'amara fine di Icaro.

⁸ M. Bettini, S. Romani, *Il mito di Arianna*, Einaudi, Torino 2015.

⁹ J. L. Borges, *La casa di Asterione*, in *L'Aleph*, Adelphi, Milano, 1998; F. Dürrenmatt, *Minotauro. Una ballata*, Adelphi, Milano 2021 (ed. digitale).

¹⁰ P. Conty, cit. pp. 33-36.

¹¹ P. Conty, cit. p. 168 sulla geometria del labirinto.

¹² K. Kerényi, cit. pp. 106-121.

Se il mito propone una ricerca a cui dispone il rituale, tale ricerca sarà diretta appunto alla ricreazione di un centro a partire dal quale si può perpetuare il mito, di entrata pericolosa e di uscita salvifica.

Si tratta di capire in che modo il mito evochi un metodo, una tecnica, una disciplina, una geometria o un'arte per ricreare quel centro e, allo stesso tempo, un cammino per giungere al centro, e quindi per uscirne rafforzati. Il cammino risulta sempre formativo.

A quel punto, sarà possibile rivolgersi al rituale complementare del mito, da esso inseparabile¹³. Reintegrando danza, pittura, architettura, musica, geometria e linguaggio, il rituale evoca anche la maniera per reinventare il centro e dunque il percorso per giungervi. Esso mostra come impegnarsi sulla via del mito¹⁴.

Oggi, tuttavia, sembra che comprendere e riscoprire il senso di rituali antichi sia ancor più arduo della comprensione dei miti stessi, seppur fioriscano versioni “commerciali”, virtuali e non, dei racconti legati alla nascita dei vari miti antichi.

In questo senso forse oggi la *escape room* sopperisce, fisicamente o virtualmente, al rituale che ripropone il percorso labirintico, dal momento che la stessa decisionalità, richiesta dalla scelta d'ingresso nel dedalo, va applicata alla realtà segnata da ostacoli che caratterizza l'*escape*.

2. Il valore formativo dell'*escape room* tra virtuale e realtà

Le *escape room* sono degli ambienti (reali o virtuali) in cui bisogna frugare a caccia di elementi (enigmi, indizi e soluzioni) utili per conseguire la cosiddetta «chiave finale» grazie alla quale si può evadere/fuggire¹⁵. Le *escape* costituite da ambienti virtuali — non necessariamente 3D — in cui l'obiettivo è sempre quello di scappare da un ambiente per risolvere enigmi necessitano anche fruire di video, consultare documenti, fonti. Possono rientrare in questa categoria gli scenari *escape* che vengono allestiti nei mondi virtuali e le *escape* digitali create nel web, ambedue caratterizzati in genere dalla trans-medialità, mediante incorporamenti di risorse terze. Fra gli strumenti con cui si possono creare *escape* di questo genere, vi sono piattaforme che nascono per creare siti web¹⁶, ma che possono essere piegate a un uso *escape* perché:

- forniscono una galleria di *template* (modelli) fra cui scegliere;
- prevedono la funzione «proteggi pagina con password»;
- permettono di incorporare (o almeno di linkare) risorse terze.

Invece quando si parla di *escape room live* ci si riferisce ad ambienti — con scenario a tema — in cui un gruppo viene fisicamente rinchiuso e ha l'obiettivo di riuscire a scappare entro circa sessanta/novanta minuti grazie alla cosiddetta «chiave finale». Vi possono essere dei figuranti che rendono il tutto più immersivo. In Italia sono fiorite centinaia di *escape room*, che, durante il lockdown e nelle fasi più acute della pandemia, hanno tuttavia avuto una battuta d'arresto¹⁷.

In questo caso l'*escape room* è un gioco di gruppo di tipo *live-action* (i partecipanti interpretano fisicamente i personaggi con il proprio agire). Ai giocatori, solitamente da quattro a otto, organizzati in team, è richiesto di cercare indizi, risolvere enigmi, portare a termine compiti all'interno di una o più stanze, allo scopo di raggiungere un obiettivo specifico, in genere trovare il modo per scappare dalla stanza in cui si è rinchiusi, entro un determinato lasso di tempo¹⁸.

Le *escape room* hanno quasi sempre un tema di fondo, ovvero un contesto narrativo, di solito facilmente riconoscibile, che caratterizza l'ambiente di gioco e fornisce ai giocatori l'assunzione di ruoli determinati ed un motivo per scappare. Spesso un facilitatore, *game master*, controlla da fuori l'avanzamento del gioco e, se necessario, interviene fornendo istruzioni vocali o altre tipologie di suggerimenti per aiutare i giocatori¹⁹. Un

¹³ M. T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Scholé, Brescia, 2021.

¹⁴ P. Conty, cit. pp. 13-25.

¹⁵ A. R. Vizzari, *Didattica con le Escape Room. Spunti metodologici e percorsi operativi disciplinari*, Erickson, Trento, 2022, pp. 15 sgg.; A. R. Vizzari, *Escape Room nella didattica*, “Bricks”, 5, 2018, pp. 49-52.

¹⁶ A. R. Vizzari, *Didattica con le Escape Room*, cit. p. 17: “al momento, il miglior webware (ossia software online) con cui realizzare *escape* strepitose è Genially (freemium), che fornisce una galleria sterminata di template dedicati, diversi dei quali utilizzabili con un account gratuito, in cui le interazioni *escape* sono possibili sia con funzioni come «proteggi la slide con password», sia con l'*embed* (incorporamento) di risorse terze (come lucchetti virtuali realizzati su Lockee), sia con estensioni *S'cape* messe a disposizione da un nutrito team francese”.

¹⁷ A. R. Vizzari cit. p. 18 nota 15: si segnala “particolarmente, per completezza, originalità e intelligenza, *Lost Room* di Cagliari (www.lostroom.it)”.

¹⁸ A. Benassi, *Escape room a scuola: ambienti fisici e virtuali per l'apprendimento*, “Italian Journal of Educational Technology”, 27 (2), 2019, p. 176.

¹⁹ S. Nicholson, *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities*, Paper presented at Meaningful Play 2016, Lansing, Michigan, 2016, disponibile on line in <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>; Id., *Creating engaging escape rooms for the classroom*, “Childhood Education”, 94, 1, 2018, pp. 44-49.

buon *game master* è il più invisibile possibile, ma sempre attento che il livello di frustrazione dei giocatori in difficoltà non superi la soglia critica, o che non ci siano problemi logistici o tecnici. Tale ruolo ricorda la presenza spesso, nei giardini-labirinto a partire dal XVI secolo, di torrette centrali di avvistamento che consentivano nel contempo di godere di una privilegiata vista sopraelevata, dominante sull'intrico attraversato, una volta giunti nel centro del labirinto, ma anche di essere "indirizzati" da una sentinella nel caso di uno smarrimento davvero confuso e disorientante²⁰.

Se metaforicamente il significato del percorso dell'*escape room* riprende il ruolo del labirinto in letteratura, con la valenza formativa che esso implica, le origini dell'*escape room*, a livello di realizzazione pratica, sono da ricercarsi in giochi tradizionali come la *caccia al tesoro*, ma anche nei videogiochi di tipo *point-and-click adventure games*, con particolare riferimento alla tipologia *escape-the-room*.

In questo senso l'*escape room* combina le due dimensioni della realtà del fare e dell'agire virtuale in un percorso che vede – per essere completato – il superamento di ostacoli più "mentali" che fisici, in quanto vengono testate soprattutto le capacità di prontezza logica dei partecipanti. Il tempo della soluzione è però calcolato a priori, prestabilito, e va rispettato entro un limite massimo; un'uscita dalla stanza in tempi brevi è un vantaggio. Il portato della "fretta" risolutiva è nostro contemporaneo, è dettato dall'epoca in cui viviamo che pretende sempre velocità di resa e penalizza la lentezza del momento riflessivo²¹.

La prima *escape room* nasce in Giappone nel 2007, a partire dal 2012/13 inizia a diffondersi prima in Asia (Singapore), poi in Europa ed infine in Australia e Nord America²². Nicholson²³ rileva come le *escape room* richiedano ai giocatori competenze comunicative, di *team-working*, *problem-solving* e *critical thinking*, oltre ad un'attenzione acuta ai dettagli. Qualità che richiamano temi ricorrenti nelle indicazioni e nei *curricula* scolastici degli ultimi anni, soprattutto nei modi di pensare e lavorare previsti dalle competenze per il XXI secolo²⁴.

Il racconto letterario si trasferisce nella pratica di *escape room* in cui si attua una sorta di *role playing*: una tecnica attiva che si propone di simulare una situazione reale, allo scopo di far conoscere ai partecipanti, attraverso l'esperienza pratica, le relazioni e le dinamiche che si determinano in un'attività caratterizzata da interazioni comunicative. Il *role-play* vuole rendere i partecipanti consapevoli dei propri atteggiamenti, sottolineando sentimenti e vissuti sottesi alla situazione creata rimandando alla dimensione soggettiva, alle modalità di proporsi nella relazione e nella comunicazione.

Questo metodo stimola l'apprendimento tramite l'imitazione e l'azione che ne conseguono: si attuano infatti l'osservazione del comportamento degli altri, l'ascolto dei commenti ricevuti sul proprio comportamento e l'analisi dell'intero processo che avviene a simulazione conclusa. Si richiede ai partecipanti di interpretare alcuni ruoli in interazione tra loro, mentre altri partecipanti fungono da osservatori dei contenuti e dei processi che la rappresentazione svela. È una rappresentazione estemporanea di una scena simile a quello che può accadere in una situazione reale²⁵. Ma non si tratta di una recita preconstituita perché nulla è fissato su un canovaccio a priori.

Qui entra in campo la *metis* greca che nel labirinto Teseo aveva sfruttato per primo, seppur su suggerimento di Arianna, ragazza filatrice, che offre il bandolo del gomitolo "risolutivo" al ragazzo di cui si è innamorata: ognuno può costruire il proprio percorso, escogitando quanto la propria sagace abilità fornisce. In un ambiente scolastico, al termine dell'impresa tutta, si può approdare anche ad un discorso di autovalutazione per analizzare il processo di apprendimento avvenuto: come il soggetto ha vissuto ed affrontato il suo compito, dal punto di vista del procedimento seguito, delle difficoltà affrontate.

Tra le tecniche attive simulative utili in contesti scolastici, l'*action maze* consta in una descrizione scritta di una situazione di vita reale da analizzare, seguita da una serie di scelte tra le quali optare. In un contesto più tradizionale di scrittura "su carta", ad ogni scelta corrisponde una nuova pagina alla quale il partecipante viene indirizzato. Nella nuova pagina lo studente trova i risultati relativi alla preferenza selezionata e nuove indicazioni e una nuova sequenza di alternative basate sulla nuova situazione che si è andata delineando: ciascun allievo, in

²⁰ Vedasi l'esempio del labirinto di Villa Pisani a Stra, con torretta del secolo XVIII.

²¹ L. Maffei, *Elogio della lentezza*, Il Mulino, Bologna, 2014.

²² A. Benassi, cit. p. 176.

²³ S. Nicholson, 2018, cit. pp. 44-49.

²⁴ A. Benassi, cit. p. 176.

²⁵ P. Appari, *Le tecniche attive: dimostrazione, esercitazione, action maze e role playing*, in *Associazione per lo sviluppo professionale degli insegnanti*, 2016, pp. 1-4, disponibile online su www.laboratorioformazione.it.

base alle differenti scelte fatte si costruirà un proprio percorso, sulla base degli stessi principi dei *librigame*. L'obiettivo di questa tecnica è l'apprendimento di capacità decisionali immediate di carattere operativo²⁶. Il termine *maze* in inglese si associa con l'idea di stupore e meraviglia (*amazement*) e si riferisce, nell'accezione, piuttosto che al classico labirinto monocursale cretese, ai labirinti di siepi nei giardini che presentano anche vicoli ciechi. L'*action maze* prevede dunque un andamento di biforcazioni, ma con un numero delle opzioni limitato per ciascun punto decisionale, per poter essere praticato con successo, senza un totale smarrimento che inibisca ogni azione dei protagonisti. Esso deve presentare un diagramma dei punti decisionali e delle loro interconnessioni per avere una visione globale del labirinto e per identificare i vicoli ciechi. Il fatto che l'*action maze* sia scritto offre àdito ad una più sbrigliata fantasia che si muova oltre la dimensione reale che è invece di base negli *escape room live*.

3. *Escape room*: realtà fisica, virtuale e mista

Come sostiene Anna Antoniazzi²⁷, se un *medium* è un singolo strumento di comunicazione, la narrazione si è sempre servita contemporaneamente di una pluralità di "mezzi" per diffondere, utilizzando la terminologia di Mc Luhan²⁸, il contenuto del proprio messaggio. Molto frequente ad esempio è, riguardo la narrazione letteraria, il riferimento all'associazione tra testo scritto e iconico, ma nell'immaginario di oggi diversi linguaggi e codici narrativi si confrontano, restituendo sempre in veste nuova i contenuti delle storie raccontate. In questa realtà complessa di contaminazioni e rimandi mediatici, nessun *medium* prevale sugli altri, ma si integrano tutti.

I personaggi che agiscono nei vari *media* si trasformano, assumendo aspetti differenti, ma mantengono la caratteristica di essere eroi, in una dimensione sia realistica che fantastica. La Antoniazzi cita quale esempio odierno il film di Guillermo del Toro *Il Labirinto del Fauno* del 2006²⁹, dove il labirinto segna la soglia tra il mondo reale ed un fantastico mondo sotterraneo che necessita il superamento di prove per essere fruito. Il labirinto qui rappresenterebbe la possibilità di conquista di una dimensione altra, chiusa e riservata, ma in certo qual modo migliore di quella reale in cui ci troviamo.

La realtà virtuale e mista diventa occasione per un'esperienza di didattica aumentata collaborativa e immersiva, anche a distanza, come metodologia innovativa che amplifichi il processo di insegnamento-apprendimento. Attraverso l'esplorazione di mondi virtuali su piattaforma *open source* si propone un laboratorio interattivo con l'obiettivo di realizzare, in modo semplice e intuitivo, scenari autonomamente costruiti per essere di supporto sia ad attività in classe, sia per la produzione cooperativa fra gli studenti, che usano materiali predisposti o raccolti fra le librerie *open source* o di dominio pubblico disponibili in rete³⁰.

Nella dimensione reale, l'*escape room* a volte è un luogo chiuso a chiave, come un mondo a parte, ma l'introduzione al gioco e la supervisione del *game master*, che guida i giocatori, spiega le regole da rispettare, fornisce aiuti e indizi quando è necessario, tiene in sostanza i contatti con "il mondo fuori".

Anche se la meccanica di gioco di un'*escape room* consiste sostanzialmente in una sequenza di enigmi, codici e lucchetti, il gioco si svolge all'interno di una narrazione generale con un obiettivo principale, come ad esempio disinnescare una bomba e salvare il mondo, o scappare da una tomba leggendaria. Questa cornice narrativa aiuta i giocatori ad entrare nel gioco e influenza il modo in cui è strutturata e arredata la stanza, così come le tipologie di enigmi al suo interno. In alcune *escape room* la storia può seguire un vero e proprio sviluppo narrativo, con fasi e colpi di scena, in altri è presente minor sviluppo logico. Ma in tutte queste vicende si ripropone costante lo schema del pericolo da affrontare, il percorso da compiere e il saper attivare la propria creatività intelligente per uscire dalla situazione di rischio.

Le *escape room* sono principalmente usate come passatempi ricercati per divertirsi con gli amici, ma anche per formazioni aziendali o di gruppo. Normalmente, la prima fase di gioco nella stanza è dedicata all'immersione nella situazione narrativa, che spesso avviene tramite un video o una registrazione audio. E già in queste prime fasi l'ausilio tecnologico si rivela fondamentale. Dentro la stanza generalmente è visibile un *timer* con il conto

²⁶ P. Appari, cit. pp. 3-4

²⁷ A. Antoniazzi, "Cuori d'inchostro. Contaminazioni mediatiche: libri, TV, videogame e altri media", in E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma, 2011, pp. 165-185.

²⁸ M. Mc Luhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

²⁹ A. Antoniazzi, cit. p.182-183.

³⁰ <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/real%C3%A0-estesa-metaverso-ed-escape-room-nella-didattica-aumentata>

alla rovescia per mantenere alta la tensione (che potrebbe essere enfatizzata da una musica di sottofondo drammatica o epica) e un mezzo per comunicare con il *game master* (che solitamente osserva i giocatori attraverso una telecamera) come un telefono, un *walkie-talkie*, o una *chat*. Il *game master* può offrire suggerimenti nel corso di tutto il gioco per assicurarsi che i giocatori stiano facendo progressi e si stiano divertendo nell'imminenza della "fuga" finale.

Occorre rilevare come l'implementazione di un'efficace *escape room* didattica presenti problemi di non facile soluzione per un contesto scolastico³¹. In tale ambito l'"immersione" di essere psicologicamente trasportati in un luogo simulato difficilmente può essere affidata ad un'elaborata ricostruzione ed allestimento reale d'ambiente³². Qui aiuta la dimensione virtuale, fermi restando gli elementi che attraggono maggiormente gli utenti di un'*escape room*, cioè sentirsi parte di una "rappresentazione" e valorosi, confrontarsi con una prova impegnativa. La combinazione di questi elementi permette ai giocatori di sentirsi immersi in un'avventura al confine tra mondo reale e fantastico, in quella realtà "mista" che sa integrare una reale situazione suggestiva ed un completamento virtuale.

Il rischio è che, nell'impossibilità di allestire un ambiente di gioco immersivo al pari di quelli proposti in ambito commerciale, l'*escape room* a scuola finisca per impoverirsi, riducendosi ad una mera sequenza di indizi da trovare, enigmi da risolvere e contenitori da aprire, relegando in secondo piano il contesto narrativo ed in assenza di un ambiente di gioco dotato di quelle caratteristiche che, come si è visto, rappresentano il principale elemento di *engagement* per i giocatori. L'ideale sarebbe creare un ambiente misto che consenta di non perdere il senso d'avventura fondamentale per la riuscita della prova.

L'esperienza di un'*escape room* specifica vive una sola volta e sotto questo aspetto impedisce che possa essere ripetuta. Il piacere e il senso di avere affrontato una prova si consumano immediatamente; non possono essere condivisi perché altri ne rivivano il senso in quanto si troverebbero già "preparati" alla soluzione dei problemi che non sarebbero più "nuovi". Raccontare quanto vissuto nella *escape room* attualmente è come "spoilerare" un film, ma non va trascurata, a livello educativo, la narrazione che comunque si genera ed "enfattizza" l'avventura vissuta nell'entusiasmo con cui essa viene comunicata, aprendo inaspettate opportunità nello sviluppo delle capacità espressive dei bambini/ragazzi.

"La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati"³³.

4. Conclusioni

Il mito del labirinto, nelle sue varie vesti letterarie, condensa in sé tante valenze: la vita e la morte, la prova iniziatica, la scoperta e la conoscenza di sé e del proprio coraggio operativo; il valore formativo della letteratura ha saputo interpretare ed adattare il mito a varie circostanze. L'*escape room* oggi potrebbe consentire altrettanto, permettendo ai partecipanti non solo il compito di risolvere l'enigma ma anche – a loro volta – di creare nuove possibilità e di cimentarsi con la proposizione di nuovi enigmi.

Le *escape room* stanno riscuotendo un sempre maggiore interesse in contesti educativi: esse di certo favoriscono lo sviluppo di competenze riutilizzabili anche in altri contesti, possono diventare utile laboratorio *in primis* per migliorare le competenze digitali degli studenti.

Sebbene non sia semplice per una scuola allestire uno spazio di gioco con le caratteristiche necessarie a far vivere un'avventura unica agli studenti, le recenti tecnologie immersive di realtà virtuale e mista possano costituire una piattaforma utile a superare i vincoli dello spazio fisico, aprendo appunto il gioco alle possibilità of-

³¹ S. J. Clarke, D. J. Peel, S. Arnab, L. Morini, H. Keegan, O. Wood, *EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education*, "International Journal of Serious Games", 4(3), 2017, disponibile on line in <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>; L. Botturi, M. Babazadeh, *Apprendere progettando una escape room*, Manuale 3, versione Svizzera italiana, pp. 1-9, disponibile online su www.school-break.eu; D. Dettolè, R. Leonardi, *Didactics' Escape. L'uso dell'Escape Room nella didattica della storia*, "Novecento.org", 16, 2021; A. Veldkamp, L. Van de Grint, M. P. J. Knippels, W. R. Van Joolingen, *Escape education: A systematic review on escape rooms in education*, in "Educational Research Review", 31, 2020; A. R. Vizzari, *Escape Room nella Didattica*, in "Bricks", 5, 2018, pp. 49-52; M. Wiemker, E. Elumir, A. Clare, *Escape Room Games: "Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?"*, White Paper, 2015.

³² A. Benassi, cit. p. 178.

³³ C. Zappa, *Il linguaggio della narrazione educativa come risposta*, in E. M. Salati, C. Zappa (a cura di), *Tessitrici di storie. Ricerca, azione e formazione sul narrare nella scuola dell'infanzia*, Editore Xy.it, 2018, pp71-81.

ferite dal digitale. Ad oggi, le ricerche e le evidenze sul campo sono ancora da implementare, ma è prevedibile un sempre maggiore interesse della comunità scientifica in relazione al potenziale didattico degli *escape room*. Molto dipenderà dagli sviluppi in campo tecnologico, che porteranno ad un abbassamento fisiologico dei prezzi dell'*hardware* necessario per l'allestimento di *escape room* virtuali e miste, e dalla disponibilità sul mercato di contenuti e soluzioni pensati per la scuola che tengano in debito conto le caratteristiche fondamentali delle *escape room* e del loro utilizzo come strumento didattico, considerando queste ultime sia come mezzo educativo per l'approfondimento dei contenuti e per lo sviluppo delle competenze che come attività didattica vera e propria.³⁴

L'*escape room*, come il percorso labirintico, induce a tentare, quasi sempre porta a sbagliare e sempre porta a ricominciare perché non vada perduto quanto già costruito: si imbocca una nuova strada e si prova di nuovo. Ciò significa fallire e ricominciare. L'importanza dell'apprendere attraverso il fallimento in classe oggi si è persa. Fallire fa pensare a doverne pagare le conseguenze, a perdere tempo per tentare di nuovo. E invece il fallimento ha proprio bisogno di tempo per sedimentare, riflettere, e migliorare. Naturalmente, gli esseri umani apprendono meglio attraverso il fallimento perché questo rimane profondamente impresso nel soggetto che lo ha sperimentato, che tenterà poi in ogni modo di evitarlo. Creare un ambiente che pone il successo al primo posto può far sentire gli studenti come se fossero trascurati, nel loro essere "imperfetti", invece che incoraggiarli a migliorarsi.

"Le *escape room* sono uno strumento perfetto per implementare la filosofia dell'apprendere attraverso il fallimento. Questa filosofia rientra pienamente nel campo del *design thinking* – la convinzione che si possa migliorare velocemente testando le proprie idee e migliorandole attraverso un processo di *feedback*. Il *design thinking* incoraggia le persone a lavorare in gruppo, in modo che possano beneficiare dello scambio di diverse prospettive, confrontare le idee rapidamente e poi testarle prima possibile al fine di utilizzare i *feedback* e ciò che hanno imparato per sviluppare ulteriormente la propria idea"³⁵.

Si tratta di un processo iterativo che comprende la definizione del problema da risolvere, lo sviluppo di idee risolutive, la creazione di un prototipo da testare per avere un riscontro di efficacia. Utilizzando questa "filosofia", che potremmo chiamare *fail fast* ("sbaglia in fretta"), idee sempre migliori vengono messe a punto rapidamente e si tratta, in generale, di un metodo proficuo per trovare soluzioni.

"Possiamo trovare un collegamento all'idea, suggerita dalla filosofia dell'apprendere attraverso il fallimento (*learning through failure*), che per arrivare a delle conclusioni più velocemente e in maniera più naturale, sia meglio attuare un processo iterativo. Porre gli studenti nella situazione di dover risolvere degli enigmi, nella consapevolezza che falliranno prima di ottenere un esito positivo, permetterà loro di imparare maggiormente a ogni tentativo e, in questo modo, di raggiungere il successo ad un ritmo che si addice maggiormente alla loro personalità. Questa modalità instilla più fiducia in ciascuno studente, dal momento che sente di avere la possibilità di fallire senza conseguenze. Infatti, comprende che è necessario fallire per trarre un beneficio"³⁶.

L'educazione scolastica è spesso restia a lasciare che gli studenti falliscano: sbagliare è visto negativamente anziché come una fase inevitabile del processo di apprendimento. Tuttavia, sviluppare una *escape room* dà agli apprendenti l'opportunità di fallire, perché è praticamente impossibile progettare un gioco perfetto al primo tentativo. Nell'affrontare una nuova esperienza, come un viaggio, il rischio è insito; si prospettano molti possibili fallimenti³⁷. Fare dei test e ripensare il progetto è una parte fondamentale del processo di sviluppo. Ad ogni modo, è importante che gli studenti siano ben preparati alla prospettiva dell'insuccesso e che possano rispondere adeguatamente ad un *feedback* costruttivo, senza che questo si ripercuota sulla motivazione o sulla fiducia³⁸.

³⁴ A. Benassi, cit. pp. 182-183. https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/didattica-con-le-escape-room?p_l_back_url=%2Fsearch%3Fq%3Descape%2Broom

³⁵ L. Botturi, M. Babazadeh, *Apprendere progettando una escape room*, Manuale 3, versione Svizzera italiana, pp. 1-9, disponibile online su www.school-break.eu.

³⁶ L. Botturi, M. Babazadeh, *Apprendere progettando una escape room*, Manuale 3, versione Svizzera italiana, pp. 1-9, disponibile online su www.school-break.eu.

³⁷ M. T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, la Scuola, Brescia, 1998, pp. 213-217; pp. 415-416: l'azione educativa può fallire e a volte apparentemente fallisce ma è proprio l'educazione a permettere la promozione nell'educando delle forze psicologiche grazie alle quali egli può acquisire padronanza del "destino personale".

³⁸ L. Botturi, M. Babazadeh, *Apprendere progettando una escape room*, Manuale 3, versione Svizzera italiana, pp. 1-9, disponibile online su www.school-break.eu; utili anche gli esempi di *escape room* dal progetto *EduScapes* (<http://eduscapes.playthinklearn.net/>).

Il fallimento è un aspetto chiave. Non è prevista nessuna valutazione formale in questa modalità di apprendimento, anche se c'è un obiettivo formale. Ciò è importante perché fornisce agli studenti qualcosa da portare a compimento; essi si sentono impegnati e chiamati personalmente ad operarsi per un buon esito.

Le *escape room* contribuiscono inoltre a sviluppare diverse competenze trasversali, prime fra tutte le dinamiche di comunicazione e collaborazione ma anche di *leadership*: il piccolo Gruppo funziona se collabora, se interagisce comunicando e sfruttando le conoscenze e intuizioni di tutti, ma anche riconoscendo una figura carica di autorevolezza al suo interno, che sappia prendere una decisione determinante sotto la pressione dello scorrere del tempo del *timer*.

Ancora, si sviluppano pensiero critico e creativo allo scopo di risolvere i singoli problemi che si presentano. Ai giocatori è presentata una molteplicità di problemi che devono risolvere, esercitando la capacità di pensare in una situazione problematica e sviluppando diversi approcci per risolverla. I giocatori sviluppano anche resilienza, facendo numerosi tentativi per risolvere gli enigmi in più modi fino a trovare quello giusto e tale modalità permette un apprendimento anche attraverso il fallimento che, invece di costringere alla resa, induce a sempre nuovi tentativi³⁹. L'osservazione, l'analisi, l'identificazione di diverse possibilità, la logica, sono tutte competenze che entrano in gioco nel risolvere i singoli enigmi di un *escape room*.

Molti dei problemi e degli enigmi che i giocatori affrontano negli *escape room* richiedono loro di pensare diversamente rispetto alla loro mentalità abituale e di combinare oggetti e idee in modi alternativi. Questa tipologia di pensiero è un importante sostegno alla creatività e all'innovazione. Infatti, seppur la contingenza del risolvere i problemi di un *escape room* necessita di un ragionamento prevalentemente logico-razionale, anche il pensiero analogico-intuitivo, che è tipico della creatività, viene sollecitato⁴⁰. L'esperienza avventurosa poi favorisce il desiderio e la volontà di comunicarla ad altri mettendo in esercizio la competenza "narrativa".

Infine, saper trarre profitto dalle proprie risorse personali *ad hoc*, per la riuscita comune, è la chiave per poter risolvere con successo un *escape room*: Teseo supera la prova del labirinto, ma si è avvalso della collaborazione di Arianna e ha potuto celebrare la vittoria con i giovani e le giovani ateniesi che con lui erano giunti da Atene fino a Creta. Un successo è sempre condiviso, altrimenti che gusto ci sarebbe?!

Paola Ricchiuti
Università degli Studi di Bergamo

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Antoniazzi A., "Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: libri, TV, videogame e altri media", in E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma 2011, pp. 165-185.
- Benassi A., *Escape room a scuola: ambienti fisici e virtuali per l'apprendimento*, "Italian Journal of Educational Technology", 27(2), 2019, pp.174-185.
- Bettini M., Romani S., *Il mito di Arianna*, Einaudi, Torino 2015.
- Borges J. L., *La casa di Asterione*, in *L'Aleph*, Adelphi, Milano 1998.
- Botturi L., Babazadeh M., *Apprendere progettando una escape room*, Manuale 3, versione Svizzera italiana, pp. 1-9, disponibile online su www.school-break.eu.
- Clarke S. J., Peel D. J., Arnab S., Morini L., Keegan H., Wood O., *EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education*, "International Journal of Serious Games", 4(3), 2017, disponibile online su <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>.
- Conty P., *I labirinti*, Piemme, Milano 2003.
- Detienne M., *L'invenzione della mitologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014. G.
- Detienne M., Vernant J. P., *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Greca*, Laterza, Bari, (1974) 2005.
- Dettole D., Leonardi R., *Didactics' Escape. L'uso dell'Escape Room nella didattica della storia*, "Novecento.org", 16, 2021, pp. 1-11.
- Dürrenmatt F., *Minotauro. Una ballata*, Adelphi, Milano 2021 (ed. digitale).
- Erickson, Trento 2022.

³⁹ L. Botturi, M. Babazadeh, *Apprendere progettando una escape room*, Manuale 3, versione Svizzera italiana, pp. 1-9, disponibile online su www.school-break.eu.

⁴⁰ Sulla definizione del pensiero creativo come "pensiero verticale" si veda: Gentile A., *L'intuizione creativa*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2018; Id., *L'io, l'ombra e la soglia creativa*, in "La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinare", Roma, 29-30 maggio 2019, pp. 9-24.

- Ieranò G., *Eroi. Le grandi saghe della mitologia greca*, Marsilio, Venezia 2019.
- Ieranò G., *Il mito di Arianna. Da Omero a Borges*, Carocci, Roma 2007.
- Ieranò G., *Teseo: un playboy nel labirinto*, Sonzogno, Venezia 2019.
- Kerenyi K., *Nel Labirinto*, Bollati Boringhieri, Torino 1983.
- Kern H., *Labirinti*, Feltrinelli, Milano 1981.
- M. Bettini, S. Romani, *Il mito di Arianna*, Einaudi, Torino 2015.
- Maffei L., *Elogio della lentezza*, Il Mulino, Bologna 2014
- Marrone G., *Marcel Detienne: la metis, gli aromi, il sacrificio*, "Doppiozero", 24 marzo 2019 in www.doppiozero.com, consultato il 9-4-2023.
- Mc Luhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
- Moscato M. T., *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia, 1998 (e nuova edizione Scholé, Brescia 2021).
- Nicholson S., *Creating engaging escape rooms for the classroom*, "Childhood Education", 94, 1, 2018, pp. 44-49.
- Nicholson S., *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities*, Paper presented at Meaningful Play 2016, Lansing, Michigan 2016, <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>.
- Reed Doob P., *The idea of Labyrinth from Classical Antiquity through the Middle Ages*, Cornell University Press, Ithaca NY 1990.
- Santarcangeli P., *Il libro dei labirinti*, Frassinelli, Milano 2005.
- Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm consultato il 10.04.2023, p. 1.
- Veldkamp A., Van de Grint L., Knippels M. P. J., Van Joolingen W. R., *Escape education: A systematic review on escape rooms in education*, in "Educational Research Review", 31, 2020.
- Vizzari A. R. (a cura di), *Didattica con le Escape Room. Spunti metodologici e percorsi operativi disciplinari*,
- Vizzari A. R., *Escape Room nella Didattica*, "Bricks", 5, 2018, pp. 49-52.
- Wiemker M., Elumir E., Clare A., *Escape Room Games: "Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?"*, White Paper, 2015.
- Zappa C., "Il linguaggio della narrazione educativa come risposta", in E. M. Salati, C. Zappa (a cura di), *Tessitrici di storie. Ricerca, azione e formazione sul narrare nella scuola dell'infanzia*, Editore Xy.it, 2018, pp. 71-81

Storie dal futuro: la rete di narrazioni possibili

n. 9
maggio
2023

Stories from the future:
the network of possible form of storytelling

anno XL

Amalia Marciano

L'universo delle storie si sta evolvendo, diventando un ambiente tridimensionale, un metaverso. Dunque, è evidente il cambio paradigmatico di quella che per secoli è stata la funzione letteraria che, da narrazione educante diventa spazio virtuale. I moderni mezzi di comunicazione hanno modificato il tempo e lo spazio di lettura, plasmando una nuova generazione di lettori. Pensare alla lettura oggi significa non cadere nei cliché che demonizzano le tecnologie ma superare questa impasse indagando con uno sguardo pedagogico le caratteristiche e le potenzialità dei social media, applicandole ad essa per renderla più attraente. Il presente contributo, partendo da una riflessione sull'esperienza di lettura e attraverso un'attenta analisi delle nuove forme di espressione culturale e di narrazione, si propone di fornire le coordinate per ri-scoprire e abitare il rinnovato mondo della letteratura.

Parole chiave Narrazione; futuro; storie; Rete; partecipazione

The framework of stories is evolving, becoming a three-dimensional space, a metaverso. Therefore, it is evident the paradigmatic change for which the literary function of stories is no longer educational, as it was for centuries, but stories become a virtual space. The modern media have changed the time and space of reading, shaping the new generation of readers. Today thinking about reading means avoiding the stereotypes that demonize technologies and overcoming this impasse by investigating the characteristics and potential of social media with a pedagogical perspective, using them to make reading more attractive. This contribution, starting from a reflection on the experience of reading and through a careful analysis of the new forms of cultural expression and narration, aims to provide the coordinates to re-discover and inhabit the renewed world of literature.

Keywords Storytelling; future; stories; network; involvement

✉ Corresponding author: ammarciano@unisa.it

*Nell'universo infinito della letteratura
s'aprono sempre altre vie da esplorare
[I. Calvino]*

1. La letteratura tra realtà e metaverso

Nell'epoca della rivoluzione digitale e dell'irruzione dei linguaggi iconico-visivi, i confini della *factio narrativa* sono stati ridisegnati. I media contemporanei hanno modificato le modalità di approccio alla narrativa, contaminando le modalità di raccontare le storie ampliandone le possibilità fruibili oltre quelle classicamente sperimentate.

Quando una narrazione viene diffusa nel e dall'ecosistema digitale, per il fruitore diventa secondario il punto d'ingresso in quel mondo narrativo ma diventa alta la probabilità che quell'esplorazione proseguirà altrove, seguendo la narrazione su tutte o molte delle piattaforme e i formati disponibili.

Elisa Salamini, co-fondatrice di Mamamò, portale dedicato all'educazione digitale di bambini, ragazzi e adulti, chiarisce che «L'ecosistema digitale lascia spazio a tutti i media lavora, per integrazione e non per sostituzione, anzi può funzionare anche da stimolo per gli altri media»¹.

Immersione, condivisione, partecipazione: il futuro della letteratura passa per la realtà virtuale e arriva in un *etere* fatto di storie e interazione. Nascono così le esperienze di social reading, come *TwLetteratura* e le *interactive literature* che utilizzano i libri in versione digitale per lanciare la letteratura tramite i social; pensiamo ad esempio, ai *Silent Book Digitali* o la *Graphic Literature* e i *Book Influencers* capaci di unire l'esperienza di lettura dei testi letterari all'interattività e all'immediatezza della comunicazione digitale.

Le proverbiali *Norton Poetry Lectures* di Italo Calvino rappresentano un punto di partenza imprescindibile per leggere e interpretare il ruolo della letteratura nella realtà digitale verso cui ci stiamo dirigendo:

Viviamo sotto una pioggia ininterrotta d'immagini; i più potenti media non fanno che trasformare il mondo in immagini e moltiplicarlo attraverso una fantasmagoria di giochi di specchi: immagini che in gran parte sono prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine, come forma e come significato, come forza d'imporsi all'attenzione, come ricchezza di significati possibili. Gran parte di questa nuvola d'immagini si dissolve immediatamente come i sogni che non lasciano traccia nella memoria, ma non si dissolve una sensazione d'estraneità e di disagio. Ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. La peste colpisce anche la vita delle persone e la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse, senza principio né fine. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco d'opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea di letteratura².

Dunque, la letteratura può e deve essere assunta come categoria pedagogica per orientarci nella nuova realtà digitale e penetrare tra le pieghe delle nuove frontiere narrative.

Walter Benjamin, che scriveva nelle prime decadi del Novecento, nel celeberrimo saggio *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov* affermava che «l'arte di narrare si avvia al suo tramonto»³, incalzata dalla velocità di una informazione frammentata che ci disorienta. La narrazione invece non si consuma: il suo valore dura e a volte cresce nel tempo. Paul Ricoeur ci ricorda che «il tempo diviene tempo umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo; per contro il racconto è significativo nella misura in cui disegna i tratti dell'esperienza temporale»⁴.

Si aggiunga che la narrazione è sempre polifonica, perché intreccia le voci e le vicende di tanti, e anche "policronica", perché abbraccia presente passato e futuro, biografie personali e storia collettiva.

Le storie parlano del passato ma sono spalancate sul futuro.

A partire da un'idea di letteratura incentrata sull'esperienza di lettura, possiamo pensare a nuove e diverse soluzioni in grado di riabilitare le nuove generazioni a una lettura "altra" capace di unire i libri ai nuovi mezzi di comunicazione. Esigenza (e urgenza) ben chiara anche a Leonardo Acone quando scrive:

¹ <https://www.giornaledellalibreria.it/news-lettura-la-promozione-della-lettura-ai-tempi-della-lettura-5260.html>.

² I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Oscar Mondadori, Milano 2021, p. 61.

³ W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino 2011.

⁴ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Vol. 1, Jaca Book, Milano 2016, p. 16.

Nel mondo contemporaneo, vorticoso ed accelerato, la lettura vive in una sorta di perenne conflitto tra la possibilità di raccontare, codificare ed arricchire le 'storie' di tutti e il rischio costante di venire fagocitata dalle pratiche di 'esercizio comunicativo' proprie dei nuovi mezzi di comunicazione sempre più veloci, connessi, rapidi e, purtroppo, evanescenti⁵.

L'Istat, nel suo ultimo rapporto annuale sulla *Produzione e lettura dei libri in Italia*, ha mostrato che a fare da contraltare all'aumento della produzione libraria nel nostro Paese (circa l'11,1% di titoli pubblicati in più rispetto al 2020) è il numero di lettori ad aver letto almeno un libro nell'ultimo anno; il 40,8% della popolazione di 6 anni e più ha letto almeno un libro nell'ultimo anno, valore in linea con quello del 2020.

Lettrici e lettori hanno però dimostrato grande interesse per la lettura di testi cartacei ed ebook, come pure per l'ascolto di audiolibri: il 69,2% dei lettori legge solo libri cartacei, il 12,1% solo e-book o libri on line, lo 0,5% ascolta solo audiolibri mentre il 18,2% utilizza più di un supporto per la lettura (libro cartaceo, digitale, audiolibro)⁶.

Dunque, l'atto della lettura non è a rischio ma in evoluzione, come ha dichiarato anche il direttore del "Centro per il libro e la lettura" Angelo Piero Cappello affermando che per i ragazzi «il libro è diventato multicanale e la lettura è in corso di trasformazione. Demonizzare gli altri modi di leggere è miope e deleterio»⁷.

E allora, ecco le parole che interrompono la lettura del narratore calviniano «Quale storia laggiù attende la fine? - chiede, ansioso d'ascoltare il racconto»⁸. La risposta è proprio nella letteratura, foriera di cultura, capace di attraversare e abitare quello spazio sospeso tra reale e virtuale.

2. Mondi narranti e spazi virtuali

La lettura ha da sempre rappresentato un'esperienza profonda nella vita di ogni lettore, tanto che il protagonista di *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino compare nella prima pagina del testo con un libro fra le mani, mentre si prepara alla lettura:

Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. [...] Prendi la posizione più comoda: seduto, sdraiato, raggomitolo, coricato. Coricato sulla schiena, su un fianco, sulla pancia. In poltrona, sul divano, sulla sedia a dondolo, sulla sedia a sdraio, sul pouf. Sull'amaca, se hai un'amaca. Sul letto, naturalmente, o dentro il letto. Puoi anche metterti a testa in giù, in posizione yoga, col libro capovolto, si capisce. Certo, la posizione ideale per leggere non si riesce a trovarla. Una volta si leggeva in piedi, di fronte a un leggio. Si era abituati a stare fermi in piedi. Ci si riposava così quando si era stanchi d'andare a cavallo. [...] Regola la luce in modo che non ti stanchi la vista. Fallo adesso, perché appena sarai sprofondato nella lettura non ci sarà più verso di smuoverti. [...] Cerca di prevedere ora tutto ciò che può evitarti d'interrompere la lettura⁹.

La lettura comporta un rapporto fisico col libro, intenso e diretto. Ogni lettore diventa un misterioso visitatore del testo e il corpo crea le condizioni più diverse per rendere questo viaggio piacevole.

Leggere, questa è la mia opinione, è un atto fisico. Quando leggo intensamente sento dei mutamenti fisici che, credo, non sono creati dai contenuti ma dal processo stesso della lettura. [...] leggo con il corpo, anche certe posizioni del corpo, certe sedie, certe sdraio, si sa, favoriscono la lettura¹⁰.

Pensare al testo dal punto di vista di una «estetica integrata della lettura»¹¹, che tenga conto dell'esperienza cognitiva e corporale del lettore, consente di adoperarlo consapevolmente ed intenzionalmente per far compiere esperienze "nel" testo e "attraverso" il testo stesso, come se fosse un ambiente di apprendimento. Esperienze che consentono di allenare di volta in volta specifiche competenze e, in generale, di sviluppare

⁵ L. Acone, *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo immagine*, «LLL» 2017, Vol. 13, p. 4.

⁶ Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia - Anno 2021*, <https://www.istat.it/>. Per un approfondimento sulla lettura in ambito digitale si rimanda a P. D'Alessandro - I. Domanin, *Filosofia dell'ipertesto. Esperienza di pensiero, scrittura elettronica, sperimentazione didattica*, Apogeo, Milano 2005.

⁷ <https://www.giornaledellalibreria.it/news-lettura-la-promozione-della-lettura-ai-tempi-della-lettura-5260.html>.

⁸ I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Oscar Mondadori, Milano 2015, p. 258.

⁹ Ivi, p.3.

¹⁰ P. Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Comma 22, Bologna 2012, p. 23

¹¹ M. Macè, *Modi di leggere, modi di essere*, QdR 4, Loescher Editore, Torino 2016.

quella capacità di «immaginazione narrativa»¹² che è fondamentale per mettersi nei panni degli altri e, per vivere da cittadini democratici in società democratiche.

Il lettore è spettatore di quanto viene profilandosi nelle pagine che sta leggendo, e ne diventa addirittura protagonista, sperimentando su di sé l'azione narrata, percependo le stesse emozioni dei personaggi e vivendo le situazioni descritte sulla pagina. Federico Batini sostiene che:

Il significato delle emozioni degli altri e dei loro comportamenti è compreso perché suscita in noi un'esperienza riconoscibile. [...] Il punto di vista del narratore ci permette di "interpretare" (in tutti i sensi che questo termine consente) i personaggi, le loro azioni, le loro decisioni e scelte, le loro emozioni in modo attivo (ad esempio completando ciò che nel racconto rimane implicito), anche in quel caso si attivano le aree del sistema motorio implicate, ad esempio, nell'azione che stiamo immaginando mentre leggiamo¹³.

Per tutta la durata della lettura, il lettore si lascia coinvolgere, si identifica con i personaggi, si immedesima nelle situazioni, abita il mondo narrato; in altre parole, il lettore, fedele al patto narrativo, compie un atto di «sospensione d'incredulità»¹⁴.

Il lettore entra nel profondo di una storia, spezza l'immobilità della pagina scritta, uguale a sé stessa nel tempo e nello spazio, e questa comincia a muoversi come un prisma, mostrando facce e prospettive prima nascoste. La competenza letteraria è anche questo: la capacità di mettere in movimento quel prisma di storie e dialogare con il testo.

La metafora del tappeto dell'altrove¹⁵ trova nelle parole di Peter Bichsel il suo compimento: «Nel momento in cui leggo intensamente, avverto un leggero sollevamento da terra, che può crescere fino alla sensazione dell'assenza di gravità: mi ritrovo in uno stato di ebbrezza che mi godo in seguito»¹⁶. Il «qui e ora» della lettura, «si dilata, si espande e si trasforma in Qui e Altrove»¹⁷.

Il mondo non è abitabile se mancano i luoghi in cui è permesso muoversi, lasciarsi andare, riposare, passare ad altro, racconti che giungono da altrove, volti sconosciuti, leggende, saperi. Tutto questo, in una parola, è il libro¹⁸.

Il libro, come forma artistica, ha da sempre sfruttato le tecniche tridimensionali per creare dispositivi capaci di trasformare l'esperienza di lettura in un viaggio "altrove". Libri interattivi capaci di ricreare una realtà virtuale anticipata e visionaria attraverso particolari costruzioni di carta (*papercut*)¹⁹, libri pop-up dove le scene, ritagliate, si sollevano verticalmente ed i *tunnel book* (detti anche *peepshow book*) in cui un insieme di fogli, tenuti da una copertina a fisarmonica, si apre in successione rivelando un fondale tridimensionale visibile da un foro circolare nella prima pagina. Questi ultimi risalgono al 1830. Libri insoliti e poetici, dei drammi in miniatura che prendono vita man mano che si dispiegano le pagine grazie a un effetto di profondità e prospettiva. Affascinanti creazioni su carta che invitano i lettori, o meglio gli spettatori, a esplorare ogni pagina con attenzione, per scoprire mondi incantati creati in 3D.

Allie Avis, collezionista di libri e storica, è proprietaria di un antico gioiello del XIX secolo: un esemplare eccezionale di *peepshow book* che ricrea scene sviluppate in prossimità di tre luoghi: l'Arco di Trionfo, gli Champs Élysées, il Giardino delle Tuileries²⁰. Attraverso i fori si possono apprezzare le delicate vedute colorate a mano. Il libro di cinque pagine illustra un'incredibile ricostruzione della vita quotidiana e sociale dei parigini dell'epoca: bambini che giocano, statue, adulti che camminano, carrozze trainate da cavalli e molti altri

¹² M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010.

¹³ F. Batini, *L'orientamento narrativo e le competenze chiave*, in *Imparare dalle narrazioni*, a cura di F. Batini e S. Giusti, Unicopli, Milano 2010, p. 44.

¹⁴ Il primo a parlare di sospensione dell'incredulità fu il poeta romantico Samuel Taylor Coleridge (1772-1834) nel capitolo XIV della sua *Biographia Literaria* del 1817, a proposito del rapporto tra scrittore e lettore.

¹⁵ P. Brook, *I fili del tempo*, Feltrinelli, Milano 2001.

¹⁶ P. Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Comma 22, Bologna 2012, p. 23.

¹⁷ M. Bernardi, *Il tappeto dell'Altrove*, in E. Beseghi, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008.

¹⁸ M. Petit, *Elogio della lettura*, Ponte delle Grazie, Milano 2010.

¹⁹ MinaLima è sicuramente il design studio degno di nota quando parliamo di libri interattivi. Nato dalla visione artistica e lo stile grafico di Miraphora Mina e Eduardo Lima, il duo che ha inventato il linguaggio grafico dei film di *Harry Potter* e *Animali fantastici e dove trovarli*. Lo studio realizza immagini, oggetti, libri davvero magici. In collaborazione con la casa editrice italiana, *L'ippocampo edizioni* ha lavorato alle riscritture artistiche dei classici della letteratura per l'infanzia: da *Pinocchio* ad *Alice nel paese delle meraviglie*. Nel 2020 ha iniziato a lavorare ad una nuova versione dei libri di J.K. Rowling, pubblicando i primi due volumi della saga arricchiti da tavole illustrate e oggetti interattivi. <https://minalima.com/>.

²⁰ Esemplare di *peepshow book* del 1830. Immagini stereoscopiche dell'Arco di Trionfo e dei Giardini delle Tuileries a Parigi. <https://www.videoman.gr/it/193864>

dettagli che vengono scoperti ad ogni nuovo *look*. Il "Victoria and Albert Museum" di Londra ha acquisito la maggiore collezione al mondo di libri-tunnel, oltre 360 esemplari, creati tra il XIX e il XX secolo.

Sono dunque evidenti le potenzialità del dispositivo libro, anche nella sua forma cartacea. L'esistenza di nuove forme di creatività consente, dunque, un'esperienza di lettura aumentata in grado di ampliare quella tradizionale.

In questo viaggio attraverso mondi di carta troviamo altri due esempi di libro incentrati su diversi livelli di interazione con il lettore: i libri-game e i libri definiti "ibridi"²¹. Due modalità narrative che permettono al lettore di partecipare attivamente allo svolgimento della trama, consentendogli di operare scelte autonome all'interno del testo o attivare tramite collegamenti ipertestuali, pagine extra e contenuti interattivi audio e video.

Anche se oggi siamo abituati ad altre e più complesse forme di interattività, dobbiamo ammettere che questi particolari prodotti editoriali, portano a rivedere il concetto stesso di libro e ad affermare che il *lector* diventa davvero protagonista della *fabula*. «Ecco, ora si rompono gli indugi e questo lettore, sempre accanto, sempre addosso, sempre alle calcagna del testo, lo si colloca nel testo»²².

Il millennio che sta per chiudersi ha visto nascere ed espandersi le lingue moderne dell'Occidente e le letterature che di queste lingue hanno esplorato le possibilità espressive e cognitive e immaginative. È stato anche il millennio del libro, in quanto ha visto l'oggetto-libro prendere la forma che ci è familiare. Forse il segno che il millennio sta per chiudersi è la frequenza con cui ci si interroga sulla sorte della letteratura e del libro nell'era tecnologica cosiddetta postindustriale. Non mi sento d'avventurarmi in questo tipo di previsioni. La mia fiducia nel futuro della letteratura consiste nel sapere che ci sono cose che solo la letteratura può dare coi suoi mezzi specifici²³.

In anticipo di 35 anni, Italo Calvino «alzando gli occhi a studiare il tempo»²⁴, ha saputo cogliere la profondità del "nuovo che avanza". Come Calvino, anche Gianni Rodari è tra i primi ad accorgersi di quanto sia epocale - anche in ambito letterario e pedagogico - la novità rappresentata dalla tecnologia: un autentico spartiacque. Tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60 del Novecento, i luoghi e i protagonisti delle sue favole cambiano. Da questo momento, Rodari, narratore visionario, inizia a scrivere «per i bambini di oggi, astronauti di domani»²⁵. Una potente metafora che ci parla di una transizione profonda di cui chi scrive per l'infanzia deve tener conto. «L'idea che il bambino d'oggi si fa del mondo è per forza tutt'altra da quella che se ne può essere fatta, da bambino, il padre stesso da cui lo separano pochi decenni»²⁶. Appare utile, qui, ricordare un altro testo nel quale il maestro di Omegna tesse l'avveniristica trama di un bambino risucchiato all'interno di un televisore; Gip²⁷, questo è il nome del piccolo protagonista, finisce per "abitare" un metaverso *ante litteram* nella dimensione parallela di canali e programmi televisivi dai quali non riesce più ad uscire.

3. *Narrative experience*: dall'arte alla letteratura

Il rapporto tra le arti e la tecnologia è sempre esistito e con il passare del tempo si è consolidato. Grazie allo sviluppo tecnologico, infatti, anche l'esperienza artistica si è evoluta, allargando i suoi confini e le sue possibilità di creazione e fruizione.

Il *medium* tecnologico non è più considerato soltanto uno strumento ma parte integrante della rappresentazione artistica, per cui la maggior parte delle opere d'arte passa attraverso l'utilizzo di uno strumento digitale.

Un viaggio multimediale che permette di conoscere l'artista in formato digitale grazie all'utilizzo di proiezioni su pareti, tendaggi, acqua e teli accompagnati da una musica che solitamente ne scandisce il periodo storico. Esposizioni il cui obiettivo è quello di amplificare la percezione del fruitore, coinvolgendo e mescolando diverse discipline al fine di una creazione unica: un'esperienza immersiva.

²¹ A. Antoniazzi, *C'era una volta ... il libro. Dai libri- game alle app*, in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 287 – 303.

²² U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.

²³ I. Calvino, *Introduzione alle Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* Oscar Mondadori, Milano 2021, s.p.

²⁴ G. Rodari, *La torta in cielo*, Mondadori Media, Milano 2022.

²⁵ G. Rodari, *Il Pianeta degli alberi di Natale, Introduzione*, Mondadori Media, Milano 2022.

²⁶ G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Einaudi ragazzi, Torino 2013.

²⁷ G. Rodari, *Gip nel televisore e altre storie in orbita*, Einaudi ragazzi, Torino 2022.

Da qualche anno, in Italia, le *immersive experience* sono diventate sempre più presenti e caratterizzanti la realtà storica in cui viviamo.

Tra tutte le mostre multimediali che il nostro Paese ha ospitato, la prima è stata quella dedicata al maestro del post-Impressionismo, Vincent Van Gogh, in un primo appuntamento a Firenze e a Napoli nel 2018; sono seguite altre esposizioni immersive dedicate a Klimt, Caravaggio, Marc Chagall e al genio di Leonardo Da Vinci. L'idea ha riscosso un enorme successo. Non a caso, in seguito, sono state dedicate mostre anche a Magritte e Modigliani.

Punto di forza di queste esposizioni è sicuramente la scelta della location, dai palazzi storici ad ampie sale polifunzionali. Luoghi reali, spazi fisici che ospitano esperienze virtuali e rendono queste mostre interattive ancora più coinvolgenti e suggestive.

Questo tipo di *narrative experience* può rappresentare una vera e propria innovazione anche nel campo della didattica: un approccio inter e transdisciplinare per uscire dalla logica selettiva disciplinare che ancora abita le nostre classi, in una prospettiva di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*.

La sapienza e la maestria degli artisti del passato incontra e si fonde con il progresso tecnologico coinvolgendo lo spettatore con il fascino e la magia degli effetti speciali di grande impatto emotivo.

Cambiando semplicemente *habitus*, l'esperienza museale rimane la stessa: un viaggio multisensoriale all'interno di una costruzione che risulta per lo spettatore, a tutti i livelli, totalizzante. Difficile non restarne affascinati o, per lo meno, esserne incuriositi. Si instaura infatti una nuova relazione tra opera e spettatore: ancora più circolare, ancora più inglobante, ancora più interattiva di quello che già è, da sempre, la ricezione estetica. «L'arte non asserisce: evoca, allude, invita a un dialogo aperto con l'interlocutore»²⁸.

Lo scarto che esiste tra tecnologia e letteratura, intese come modalità assolutamente differenti di guardare e raccontare il mondo, si ricompone mirabilmente in un'unica esperienza *virtual reality* che dilata gli spazi e il tempo del confine ibrido del metaverso²⁹.

Nel novembre 2022 è arrivata per la prima volta in Italia la *metapoetry*³⁰.

Un viaggio al confine fra poesia, arti visive e realtà virtuale nel corso di un evento dedicato all'esplorazione di nuovi metodi di indagine sul legame fra esperienza virtuale e testo poetico. Cinque poesie di cinque autori spezzini³¹ prendono vita, animate dai modelli grafici renderizzati da un team specializzato, creando una realtà virtuale fruibile tramite visori. Un'esperienza capace di amplificare ed espandere la percezione, il messaggio ed il contenuto dei testi poetici presentati dai veri scrittori.

«La sostanza poetica riverbera i suoi "chiarori aurorali"³² in ogni forma di espressione»³³.

Poesie navigabili, che creano un'esperienza immersiva in cui la letteratura si esperisce non più tenendo un libro tra le mani ma indossando un visore e finendo per essere investiti dalle immagini, i suoni e le parole delle poesie stesse. «La poesia — unica, vera sostanza educante e generativa per la filosofa spagnola Maria Zambrano— dona senso perché foriera di continua, inesaurita e sorprendente scoperta»³⁴.

Questa esperienza poetica, ideata dai *Mitilanti*, potrebbe essere estesa non solo ai grandi poeti della cultura occidentale ma a tutto il mondo della letteratura e della letteratura per l'infanzia.

Sedere sull' "ermo colle"³⁵ al fianco del giovane Leopardi e naufragare dolcemente in un mare di poesia e incanto, o passeggiare con Pinocchio e Lucignolo nel Paese dei Balocchi «*baloccandosi e divertendosi dalla mattina alla sera*»³⁶: il potere della letteratura non conosce limiti, anzi «vive solo se si pone degli obiettivi smisurati»³⁷.

²⁸ G. Grilli, *L'utopia realizzata. Gli albi illustrati non-fiction per l'infanzia e l'intreccio esemplare tra scienza e arte*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci editore, Roma 2021.

²⁹ Termine coniato da Neal Stephenson nel romanzo cyberpunk *Snow crash (1992)* per indicare uno spazio tridimensionale all'interno del quale persone fisiche possono muoversi, condividere e interagire attraverso avatar personalizzati, Lessico del XXI Secolo, Enciclopedia Treccani.

³⁰ <https://www.cittadellaspezia.com/2022/11/10/metapoetry-la-poesia-sbarca-nel-metaverso-primo-caso-in-italia-con-alterego-e-mitilanti-470698/>

³¹ Andrea Bonomi, Andrea Fabiani, Filippo Lubrano, Alfonso Pierro e Francesco Terzago sono i poeti membri dei Mitilanti, un collettivo dedito alla divulgazione della scrittura in versi. Dal 2016 si sono distinti per l'organizzazione di diversi eventi riguardanti la poesia.

³² M. Zambrano, *Dell'Aurora*, Marietti, Torino – Genova 2000.

³³ L. Acone, *Raccontare l'assenza, riscoprire l'essenza. Per una pedagogia dell'estetica collaterale*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», V.11 N. 2, 2021.

³⁴ *Ibidem*

³⁵ G. Leopardi, *L'infinito*, in *Canti*, in Poesie di Giacomo Leopardi.

³⁶ C. Collodi, *Pinocchio*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 212.

³⁷ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* Oscar Mondadori, Milano 2021.

Il Metaverso³⁸ è uno spazio ancora in definizione e nella sua realtà risulta fondamentale che la letteratura abbia diritto di cittadinanza come «mondo, spazio, universo»³⁹.

Amalia Marciano
Università di Salerno

Riferimenti bibliografici

- Acone G., *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno 2005.
- Acone L., *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine*, «Lifelong Lifewide Learning», vol.13, n. 6, 2017.
- Acone L., *Raccontare l'assenza, riscoprire l'essenza. Per una pedagogia dell'estetica collaterale*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», V.11 N.2, 2021.
- Attinà M., Martino P., *L'educazione sospesa tra reale e virtuale*, Areablu Edizioni, Cava de' Tirreni 2016.
- Attinà M., Broccoli A., *Inattualità Pedagogiche. Ripensare l'educazione pedagogica contemporanea*, Franco Angeli, Milano 2021.
- Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Batini F., *L'orientamento narrativo e le competenze chiave*, in *Imparare dalle narrazioni*, a cura di F. Batini e S. Giusti, Unicopli, Milano 2010.
- Benjamin W., *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino 2011.
- Beseghi E., *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Presse, Bologna 2008.
- Bichsel P., *Il lettore, il narrare*, Comma 22, Bologna 2012.
- Birkerts S., *The Gutenberg Elegies. The fate of reading in an electronic age*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2006.
- Bleza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Brook P., *I fili del tempo*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Calvino I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Oscar Mondadori, Milano 2015.
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 2017.
- Calarco G., *Il volo della civetta. Sven Birkerts*, «Enthymema», n. VI, 2012.
- Carioli S., *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, «Studi sulla formazione», n. 2, 2014.
- Carr N., *The Shallows: How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember*, Atlantic Books, London 2020.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.
- Chambers A., *Siamo quello che leggiamo, crescere tra lettura e letteratura*, a cura di Gabriela Zucchini, Equilibri, Modena 2011.
- Chambers A., *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, a cura di Gabriela Zucchini, Equilibri, Modena 2020.
- Colazzo S., Maragliano R., *Metaverso e realtà dell'educazione*, Edizioni Studium, Roma 2022.
- Collodi C., *Pinocchio*, Feltrinelli, Milano 2009.
- D'Alessandro P., Domanin I., *Filosofia dell'ipertesto. Esperienza di pensiero, scrittura elettronica, sperimentazione didattica*, Apogeo, Milano 2005.
- Di Tore S., *Dal metaverso alla stampa 3D. Prospettive semplesse della didattica innovativa*, Edizioni Studium, Roma 2022.
- Eco U., *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 2017.
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2018.
- Leopardi G., *L'infinito*, in *Canti*, in *Poesie di Giacomo Leopardi*, Oscar Classici Mondadori, Milano 2018.
- Macè M., *Modi di leggere, modi di essere*, QdR 4, Loescher Editore, Torino 2016
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2015.
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Petit M., *Elogio della letteratura*, trad. it. di L. De Tomasi, Ponte delle Grazie, Milano 2010

³⁸ Per un approfondimento in materia di Metaverso si rimanda almeno a S. Colazzo - R. Maragliano, *Metaverso e realtà dell'educazione*, Edizioni Studium, Roma 2022.; S. Di Tore, *Dal metaverso alla stampa 3D. Prospettive semplesse della didattica innovativa*, Edizioni Studium, Roma 2022.

³⁹ G. Manganelli, Postfazione in *Lezioni Americane di Italo Calvino*, Oscar Mondadori, Milano 2015, p.148.

- Piper A., *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Einaudi ragazzi, Torino 2013.
- Rodari G., *La torta in cielo*, Mondadori Media, Milano 2022.
- Rodari G., *Il Pianeta degli alberi di Natale*, Mondadori Media, Milano 2022.
- Rodari G., *Gip nel televisore e altre storie in orbita*, Einaudi ragazzi, Torino 2022.
- Roncaglia G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Editori Laterza, Bari 2018.
- Zambrano M., *Dell'Aurora*, Marietti, Torino – Genova 2000.
- Wolf M., *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.
- Wolf M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

La lettura ad alta voce per favorire lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino

n. 9
maggio
2023

anno XL

Reading aloud to promote the cognitive and emotional development of the child

Enza Sidoti, Ambra Di Fede*

L'esposizione precoce a pratiche di lettura ad alta voce rappresenta uno strumento fondamentale per lo sviluppo di facoltà cognitive, emotive e psicologiche già nella prima infanzia. La lettura ad alta voce è una pratica che se utilizzata fin dalla primissima infanzia è in grado di modellare il cervello sviluppando maggiormente circuiti cerebrali che supportano le abilità narrative. Numerose ricerche hanno evidenziato come la lettura ad alta voce già dal primo anno di vita favorisca lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino e faciliti la costruzione di un rapporto positivo tra genitori e figli. La famiglia, pertanto, ha il compito principale di promuovere occasioni di lettura ad alta voce e riconoscere i benefici che può produrre in termini di sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale.

Parole chiave

Infanzia; lettura ad alta voce; sviluppo cognitivo; sviluppo emotivo; pratiche di alfabetizzazione.

Early exposure to reading practices aloud is a fundamental tool for the development of cognitive, emotional and psychological faculties in early childhood. Reading aloud is a practice that if used from very early childhood is able to shape the brain developing more brain circuits that support narrative skills. Numerous research have shown that reading aloud from the first year of life promotes the cognitive and emotional development of the child and facilitates the construction of a positive relationship between parents and children. The family, therefore, has the main task of promoting opportunities for reading aloud and recognizing the benefits it can produce in terms of cognitive, emotional and relational development.

Keywords

Childhood; reading aloud; cognitive development; emotional development; literacy practices.

✉ Corresponding author: enza.sidoti@unipa.it; ambradifede@libero.it

1. Introduzione

I bambini con maggiore esposizione alla pratica della lettura, come dimostrato recentemente da alcuni studi multidisciplinari¹, hanno una maggiore attivazione delle aree cerebrali deputate alla lettura nell'emisfero sinistro, in particolare quelle che supportano la comprensione contestuale. La comprensione narrativa in età precoce facilita l'attivazione di tutti quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che influenzano con forza l'apprendimento della letto-scrittura².

Hart & Risley hanno osservato che contesti stimolanti e interazioni di qualità risultino correlati al successo in ambito scolastico e accademico³.

Numerosi studi e ricerche hanno dimostrato che la lettura in età precoce e l'esposizione al racconto nel bambino da parte dell'adulto, non solo stimolano l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio, ma promuovono il suo benessere psico-fisico e favoriscono la costruzione di un rapporto positivo tra genitori e figli. «L'utilizzo precoce del libro permette al bambino di acquisire un'abitudine alla lettura che permarrà nel tempo e consente un allargamento delle esperienze infantili»⁴.

«È importante definire situazioni e comportamenti che portino il bambino a costruire sin dai primi anni un rapporto felice e fruttuoso con la lettura...»⁵. Il bambino approcciandosi al mondo della lettura fin da dalla prima infanzia non espande solo il suo vocabolario, ma riesce ad ampliare anche il repertorio simbolico.

La scelta del libro deve essere adeguata all'età, adatta a suscitare domande, riflessioni e discussioni; dalla qualità del testo dipenderà il profitto esistenziale che il bambino potrà trarre dall'esperienza di lettura.

Il processo di ascolto è strettamente collegato alla comprensione del contenuto e la capacità di cogliere il significato del racconto dipende a sua volta dall'interazione tra il libro e quanto il bambino già conosce. La comprensione dei significati di ciò che sente e vede è fondamentale perché egli possa partecipare alla storia e trarne piacere dal momento della lettura condivisa.

«Il libro deve rappresentare sin dai primi anni un oggetto familiare da toccare, sfogliare, guardare, farsi leggere e far finta di leggere; un interlocutore nei confronti del quale assumere un ruolo attivo di ascolto e comprensione»⁶. Il libro diventa strumento educativo non solo per fare esperienze multisensoriali (tattili, visive, uditive) ma anche emozionali (sorpresa, paure).

2. Crescere come lettori

I bambini da 0 a 6 anni, non avendo ancora la strumentalità della lettura, si avvicinano ad essa grazie a una conoscenza prima senso-percettiva e successivamente cognitiva ed emotiva del libro.

Le prime letture che vengono proposte ai piccoli saranno ninne-nanne, filastrocche e canzoncine, poiché sono strumenti che concorrono allo sviluppo dell'apprendimento linguistico, all'affinamento dell'orecchio musicale, alla costruzione del senso ritmico, all'esercizio della capacità d'ascolto e dunque alle primissime esperienze simboliche.

Dai 6 ai 12 mesi si proporranno libri adatti all'esplorazione tattile e orale oltre che visiva, accompagnati dalla lettura ad alta voce.

Dai 12 ai 24 mesi il bambino sarà attratto da libri animati che si muovono, suonano e che si costruiscono.

Dai 2 ai 3 anni il bambino rimane attratto da storie che hanno come protagonisti bambini o animali.

In questa fase potrà ascoltare le sue prime fiabe, ma anche altre storie che serviranno a spiegargli le sue emozioni e a rispondere alle sue domande.

* Il presente contributo è così suddiviso: Ambra Di Fede è autrice dei paragrafi: 1,2. Enza Sidoti è autrice dei paragrafi: 3,4,5.

¹ J. S. Hutton - T. Horowitz-Kraus - A. L. Mendelsohn - T. DeWitt - S. K. Holland, *Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories*, «Pediatrics», 136 (2015) pp. 466-478.

² A. McInnes - T. Humphries - S. Hogg-Johnson - R. Tannock, *Listening comprehension and working memory are impaired in attention deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment*, «Journal of Abnormal Child Psychology», 31, (2003) pp. 427-443.

³ B. Hart - T. R. Risley, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore 1995.

⁴ E. Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 1999.

⁵ R. Cardarelli, A. Chiantera (a cura di), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1989, p. 9.

⁶ *Ibi*, p. 12.

Dai 3 ai 6 anni i bambini si identificano nel personaggio poiché può aiutarlo a superare ostacoli e paure. Il bambino deve essere incoraggiato ad interagire con la storia facendo domande, proponendo soluzioni, può essere spronato a creare, scomporre e inventare nuove storie per far venir fuori pensieri, emozioni e fantasie. Durante l'infanzia è necessario un approccio pedagogicamente e didatticamente orientato a considerare la lettura un'attività fondata sul desiderio come scelta e non una prestazione che si identifica con l'abilità di decifrazione; l'esperienza del leggere deve essere vissuta dal bambino come un gioco⁷. Intorno ai 3-4 anni è frequente che i bambini fingano di leggere i libri che amano di più coinvolgendo anche i propri giocattoli nel gioco; imparano quasi a memoria la storia per poterla poi ripetere con le proprie parole e anticipare i momenti più divertenti⁸ diventano in misura crescente consapevoli del confine tra mondo immaginario e mondo reale.

Per stimolare l'interesse e la curiosità, pertanto, il libro deve diventare uno strumento magico capace di introdurli nel mondo simbolico. L'infanzia, dunque, è l'età del gioco simbolico, nel quale ogni gioco è narrazione⁹, e ogni narrazione si fa gioco. Ma se è vero che ogni narrazione è interpretabile come un gioco si può altresì affermare che ogni libro racchiude in sé quel gioco della narrazione, un gioco capace anche di trasformare l'ascolto o la lettura in interpretazione e, perciò, in ricreazione di quanto si è ascoltato o letto¹⁰.

È importante proporre ai bambini libri con immagini a forte contrasto con figure che sollecitano i processi percettivi, poiché stimola la loro capacità comunicativa, insieme alla voce e al racconto delle narrazioni orali.

La lettura di un libro con le figure mette in gioco tutta la soggettività del bambino, in quanto le immagini non si limitano a rappresentare qualcosa di oggettivamente dato, ma chiedono al bambino di essere interpretate e riconosciute all'interno di una lettura di senso¹¹.

La creazione di immagini mentali, attivata dalla lettura ad alta voce, gioca un ruolo di rilievo sia ai fini dello sviluppo della competenza creativa, sia ai fini dell'arricchimento di quella capacità simbolica che il bambino è andato via via creandosi¹².

3. I benefici della lettura ad alta voce

La National Academy of Education (USA) ha identificato la pratica di lettura ad alta voce come lo strumento più efficace e allo stesso tempo accessibile per favorire l'apprendimento della lettura¹³.

Leggere ad alta voce è il modo più efficace per appassionare un bambino ai libri e alle storie, sviluppando in lui prima il piacere e il desiderio e poi la capacità autonoma di leggere.

Il bambino che inizia ad approcciarsi al mondo della lettura fin dalla tenera età si distingue tra gli altri, perché la lettura è in grado di far diventare il bambino un soggetto attivo e produrre un cambiamento nel contesto in cui è inserito.

Il bambino che fin da piccolo si avvicina alla lettura può esprimersi più chiaramente, ha un vocabolario più ampio e riesce a comunicare più facilmente.

La pratica della lettura ad alta voce sin dalla prima infanzia può aiutare lo sviluppo delle competenze e conoscenze linguistiche, ma è utile anche per processi legati all'empatia, al riconoscimento emotivo e alle abilità sociali. Recenti studi hanno evidenziato come la pratica di lettura ad alta voce in età prescolare agisca sullo sviluppo delle competenze emotive del bambino¹⁴. Comprendere le emozioni permette al bambino una maggiore comprensione delle intenzioni del mondo reale e dunque facilitargli le relazioni.

La lettura ad alta voce è una pratica che se utilizzata fin dalla primissima infanzia è in grado di modellare il cervello in via di sviluppo, potenziando circuiti cerebrali che supportano la comprensione narrativa, oltre aree specifiche per l'elaborazione semantica e la capacità immaginativa. I circuiti neurali coinvolti nella decodifica narrativa sono molti, tale attivazione avviene anche quando il soggetto legge oppure ascolta alcune letture. Ciò

⁷ E. Freschi, *Quale approccio alla lettura prima di saper leggere*, «formazione&insegnamento» XVI, 1 (2018)

⁸ R. Merletti, *Leggere ad alta voce*, Modandori, Milano 1996.

⁹ R. Nesti, *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*. Unicopli, Milano 2012, p. 63.

¹⁰ L. Bellatalla, D. Bettini, *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Franco Angeli, Milano 2010, pp. 84-86.

¹¹ R. Famè, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Zanichelli, Bologna 2002, p. 134.

¹² E. Catarsi (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2011.

¹³ R. C. Anderson - E. H. Hiebert - J. A. Scott - J. A. G. Wilkinson, *Becoming a nation of readers. The report of the commission on reading*. Washington, D. C.: National Academy of Education, National Institute of Education, Center for the Study of Reading. 1985.

¹⁴ D. Aram - D. B. Deitcher - T. S. Shoshan - M. Ziv, *Shared Book Reading Interactions within Families from Low Socioeconomic Backgrounds and Children's Social Understanding and Prosocial Behavior*, «Journal of Cognitive Education and Psychology», 16 (2017), pp. 157-177.

fa emergere la necessità di interventi efficaci precoci, quando le reti cerebrali sono più suscettibili al cambiamento, per uno sviluppo adeguato del linguaggio.

Un altro beneficio della lettura in termini di sviluppo è il potenziamento delle abilità cognitive nei bambini con sviluppo tipico, ma anche nei bambini con deficit di sviluppo. La lettura ad alta voce, praticata con sistematicità, costituisce la possibilità di ridurre l'impatto delle differenze dei bambini che provengono da diverse realtà socio-economico-culturali, in termini di vocabolario, di comprensione dei discorsi, in termini più generali di competenze linguistiche¹⁵.

La lettura ad alta voce gioca un ruolo fondamentale anche per quanto riguarda lo sviluppo dell'empatia, rivestendo un ruolo fondamentale nel promuovere un positivo sviluppo psicosociale¹⁶. Comprendere le intenzioni, le emozioni ed entrare in empatia con il personaggio di un racconto può essere di aiuto al bambino per il corretto sviluppo e la decodifica delle credenze e delle intenzioni nel mondo reale e dunque facilitarli le relazioni¹⁷. La lettura ad alta voce può agire anche sui pregiudizi, recentemente, ad esempio, è stato dimostrato come la lettura di Harry Potter possa aiutare a combattere i pregiudizi, specialmente per quanto riguarda immigrati, omosessuali e rifugiati¹⁸.

4. Home literacy

La lettura ad alta voce rappresenta una tra le principali attività che il genitore può svolgere al fine di produrre benefici in termini di sviluppo linguistico del bambino, alfabetizzazione precoce e apprendimento permanente¹⁹⁻²⁰. Si parla di alfabetizzazione domestica: l'insieme di pratiche educative non necessariamente formali che contribuiscono allo sviluppo cognitivo, linguistico e di altre competenze trasversali che vengono promosse e messe in atto all'interno del contesto familiare, mediante gli adulti di riferimento²¹. Romeo e colleghi²² hanno sottolineato l'importanza dell'ambiente domestico per lo sviluppo delle competenze linguistiche e cognitive dei bambini, evidenziandone i correlati neurali. Le parole, la voce, la lettura sono uno strumento di grande efficienza capaci di modificare funzionamento e struttura del cervello²³.

Uno studio di Davidse et al. (2010) mette in luce la relazione esistente tra le pratiche di lettura condivisa a casa e i livelli di alfabetizzazione precoce del bambino, sottolineando una correlazione positiva tra lo sviluppo del vocabolario e l'esposizione al libro.

I bambini che condividono pochi momenti di lettura con i genitori nella prima infanzia e nelle età immediatamente successive tendono ad avere un vocabolario più scarso rispetto ad altri coetanei²⁴. Evidenze scientifiche²⁵ hanno dimostrato che il limitato numero delle parole che il bambino ascolta in famiglia e lo scarso numero di libri può avere un effetto devastante sulla conoscenza delle parole, sulla comprensione morfosintattica e sullo sviluppo del linguaggio dei bambini²⁶.

L'esposizione precoce a pratiche di lettura condivisa risulta positivamente associata all'apprendimento dell'abilità di lettura²⁷⁻²⁸; e dei primi concetti numerici²⁹ ma anche sulla qualità di vita e sulle competenze psico-

¹⁵ F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze 2018.

¹⁶ N. Eisenberg - R. A. Fabes - T. L. Spinrad, *Prosocial behavior*, in N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Wiley, New York 2006, pp. 646-718.

¹⁷ D. C. Kidd - E. Castano, *Reading literary fiction improves theory of mind*, «Science», 342, (2013), pp. 377-380.

¹⁸ L. Vezzali et al., *The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice*, «Journal of Applied Social Psychology», 45 (2015), pp. 105-121.

¹⁹ G. Kalb, - J. C. Van, *Ours Reading to young children: A head-start in life?* «Economics of Education Review», 40, (2014) pp. 1-24.

²⁰ T. D. Foster - L. C. Froyen - L. E. Skibbe - R. P. Bowles - K. B. Decker *Fathers' and Mothers' Home Learning Environments and Children's Early Academic Outcomes*. «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 29, (2016) pp. 1845-1863.

²¹ M. Sénéchal, & J. A. Lefevre, *Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development*. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *New directions for child and adolescent development. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. Jossey-Bass, San Francisco 2001, pp. 39-52.

²² R. R. Romeo - J. Segaran - J. A. Leonard - S. T. Robinson - M. R. West - A. P. Mackey - A. Yendiki - M. L. Rowe - J. D. E. Gabrieli, *Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood*. «The Journal of Neuroscience», 38, (2018) pp. 7870-7877.

²³ A. Timothy, et al., *Cortical Connectivity: Remediation-Induced Changes in the White Matter of Poor Readers*. «Neuron», 64, (2009), pp. 624-626.

²⁴ B. M. Farrant - S. R. Zubrick, *Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children*, «First Language», 33(2013), pp. 280-293.

²⁵ B. Hart - T. Risley, *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore 1995.

²⁶ M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

²⁷ A. G. Bus - M. H. Van Ijzendoorn - A. D. Pellegrini, *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*, «Review of Educational Research», 65, (1995), pp. 1-21.

sociali dei bambini³⁰. L'ascolto di storie lette ad alta voce favorisce nel bambino la costruzione dello schema narrativo, la struttura logica del discorso per comunicarlo attraverso collegamenti causali e temporali. Scambi verbali di qualità nel corso della lettura condivisa sono correlati positivamente con le competenze linguistiche e narrative del bambino³¹. La lettura condivisa, mediata da un adulto di riferimento, infatti, se sperimentata sistematicamente e con regolarità, acquisisce una connotazione affettiva positiva³², promuove lo sviluppo delle competenze socio-emotive³³⁻³⁴ ed è positivamente correlata e più alte probabilità di mettere in atto comportamenti prosociali da parte del bambino³⁵.

La disponibilità dei libri in casa, la familiarità con il loro contatto, l'esempio dei genitori che leggono, l'abitudine di raccontare, discutere, scambiare idee e consigli sugli argomenti oggetto di lettura, sono tutte strategie valide per stimolare i bambini. L'amore per la lettura ancor di più può nascere se il bambino vede i genitori leggere e leggergli con piacere.

È importante saper leggere non al bambino ma con il bambino, in una comunicazione reciproca e ricca.

Uno studio qualitativo basato su interviste di tipo narrativo ha messo in evidenza come l'esperienza di lettura, intesa come pratica familiare, rappresenti per molti genitori un'occasione per sperimentare e rafforzare il legame di attaccamento³⁶⁻³⁷.

La pratica di lettura ad alta voce si configura, dunque, come un potente mezzo di interazione tra genitore e bambino permettendo di sperimentare nuove sensazioni ed emozioni in maniera condivisa.

5. Conclusioni

Da un'ampia letteratura, si evince dunque che l'esposizione precoce a pratiche di lettura ad alta voce favorisce numerosi benefici nel bambino in età prescolare. Nello specifico, i genitori hanno un ruolo essenziale affinché i bambini sviluppino al meglio le loro abilità linguistiche e relazionali.

L'educazione alla lettura è importante poiché si educa il bambino affinché egli, crescendo, possa fare a meno dell'adulto nella scelta, nella lettura e nell'interpretazione dei testi.

Le evidenze scientifiche richiedono, quindi, un impegno istituzionale del mondo sanitario, sociale ed educativo, perché la promozione della lettura diventi una pratica essenziale nei primi anni di vita. La lettura diventa uno strumento per rinnovare e rinsaldare un'alleanza tra adulto e bambino e promuovere una comunità più sana e responsabile.

L'osservazione di un paesaggio da parte dell'adulto evoca delle percezioni diverse rispetto a quello che percepisce il bambino nonostante sia lo stesso paesaggio. Raccontando storie i bambini imparano a gestire rapporti sociali; con le fantasie a occhi aperti esplorano mondi alternativi che sarebbe troppo rischioso vivere in prima persona, ma che risulteranno utilissimi nella vita reale³⁸. Lo sguardo del bambino è rivolto al futuro ed è carico di attesa di speranza e di stupore.

Sul piano relazionale, la lettura ad alta voce diventa uno strumento di interazione e condivisione tra genitore e bambino, che fa forza sul binomio piacere e apprendimento³⁹. L'incontro con i libri e con la lettura condivisa, pertanto, costituisce un'occasione in grado di favorire il successo formativo del bambino nella sua totalità⁴⁰.

²⁸ J. Price - A. Kalil, *The Effect of Mother-Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence From Natural Within-Family Variation*. «Child Development», 90, (2019), pp. 688-702.

²⁹ A. J. Godwin, W. H. Rupley, R. M. Capraro, & M. M. Capraro, *Reading and Mathematics Bound Together: Creating a Home Environment for Pre-school Learning*. «Journal of Education and Learning», 5, (2015) pp. 1927-5250.

³⁰ Q-W Xie et al., *Psychosocial effects of parent-child book reading interventions: A Meta-analysis*, «Pediatrics», 141, (2018).

³¹ L. Marjanovi-Umek, K. Hacin, & U. Fekonja *The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment*, «Early Child Development and Care», 189, (2017), pp. 1135-1146.

³² P. Causa, *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, «Medico e bambino», 21, (2002), pp. 611-615

³³ G. L. Zellman, & J. M. Waterman, *Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes*, «The Journal of Educational Research», 9, (1998) pp. 370-380.

³⁴ J. Rodriguez, A. Umaña-Taylor, E. P. Smith, & D. J. Johnson, *Cultural processes in parenting and youth outcomes: Examining a model of racial-ethnic socialization and identity in diverse populations*, «Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology», 15, (2009), pp. 106-111.

³⁵ D. Aram, D. B. Deitcher, T. S. Shoshan, & M. Ziv, *Shared Book Reading Interactions within Families from Low Socioeconomic Backgrounds and Children's Social Understanding and Prosocial Behavior*, cit.

³⁶ M. Hall, R. Levy, & J. Preece, *No-one would sleep if we didn't have books! Understanding shared reading as family practice and family display*, «Journal of Early Childhood Research», 16, (2018), pp. 363-377.

³⁷ M. K. Erkel, V. F. Abregu Del Pino, & A. M. Bayer, *Exploring the Literacy Habits of Caregivers with Young Children Ages 11-25 Months Old in Lima, Peru: A Pilot Study for the LIBRE Project*. «Early Childhood Education Journal», 47, (2019), pp. 731-741.

³⁸ J. Gottshall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Bollati Boringhieri, Torino 2014.

³⁹ M. Sannipoli, *Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read*, «Form@re» XVII, 2, (2017) pp. 52-62.

È meraviglioso come il bambino negli anni successivi potrebbe associare la lettura a un bel ricordo di infanzia, piacevole e ricco di emozioni. In questa relazione il bambino ha tutto da attendere dal suo domani che i libri lo aiuteranno a disegnare e l'adulto ha da donare molto grazie al suo vissuto.

Come sostiene Daniel Taylor ognuno è il prodotto delle storie che ha ascoltato, vissuto e non vissuto, allora è importante che i contesti educativi e formativi diano spazio ad una narrazione di qualità che possa accompagnare il bambino nel suo percorso di crescita⁴¹.

Enza Sidoti, Ambra Di Fede
Università degli Studi di Palermo

Riferimenti bibliografici

- Anderson R. C. - Hiebert E. H. - Scott J. A. & Wilkinson J. A. G., *Becoming a nation of readers. The report of the commission on reading*. Washington, D. C.: National Academy of Education, National Institute of Education, Center for the Study of Reading 1985.
- Aram D. - Deitcher D. B. - Shoshan T. S. & Ziv M., *Shared Book Reading Interactions within Families from Low Socioeconomic Backgrounds and Children's Social Understanding and Prosocial Behavior*, «Journal of Cognitive Education and Psychology», 16 (2017), pp. 157-177.
- Batini F., *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze 2018.
- Bellatalla L. - Bettini D., *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Franco Angeli, Milano 2010.
- Bus A. G. - Van Ijzendoorn M. H. - Pellegrini A. D., *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*, «Review of Educational Research», 65, (1995), pp. 1-21.
- Cardarelli R. - Chiantera A. (ed.), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 1999.
- Catarsi E. (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2011.
- Causa P., *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*. «Medico e bambino», 21, (2002), pp. 611-615.
- Eisenberg N. - Fabes R. A. - Spinrad T. L., *Prosocial behavior*, in Eisenberg N., *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Wiley, New York, 2006, pp. 646-718.
- Erkel M. K. - Abregu Del Pino V. F. - Bayer A. M., *Exploring the Literacy Habits of Caregivers with Young Children Ages 11–25 Months Old in Lima, Peru: A Pilot Study for the LIBRE Project*. «Early Childhood Education Journal», 47, (2019), pp. 731-741.
- Farrant B. M. - Zubrick S. R., *Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children*, «First Language», 33(2013), pp. 280-293.
- Foster T. D. - Froyen L. C. - Skibbe L. E. - Bowles R. P. - Decker K. B., *Fathers' and Mothers' Home Learning Environments and Children's Early Academic Outcomes*. «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 29, (2016), pp. 1845-1863.
- Freschi E., *Quale approccio alla lettura prima di saper leggere*, «formazione&insegnamento» XVI, 1 (2018).
- Godwin A. J. - Rupley W. H. - Capraro R. M. - Capraro M. M., *Reading and Mathematics Bound Together: Creating a Home Environment for Preschool Learning*. «Journal of Education and Learning», 5, (2015) pp. 1927-5250.
- Gottshall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- Hall M. - Levy R. - Preece J., *No-one would sleep if we didn't have books!: Understanding shared reading as family practice and family display*, «Journal of Early Childhood Research», 16, (2018), pp. 363-377.
- Hart B. - Risley T., *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Paul H.

⁴⁰ Causa, *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, cit

⁴¹ D. Taylor, *The healingpower of stories. Creating Yourself Through the Stories of Your Life*, Doubleday, New York 1996, trad.it. *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per aiutare la psiche*, Frassinelli, Piacenza 1999.

- Brookes Publishing Company, Baltimore 1995.
- Hutton J. S. - Horowitz-Kraus T. - Mendelsohn A.L. - DeWitt T. - Holland S. K., *Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories*, «Pediatrics», 136 (2015) pp. 466–478.
- Kalb G. - Van J. C., *Ours Reading to young children: A head-start in life?* «Economics of Education Review», 40, (2014) pp. 1-24.
- Kidd D. C. - Castano E., *Reading literary fiction improves theory of mind*, «Science», 342, (2013), pp. 377-380.
- Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano 1996.
- Marjanović-Umek L. - Hacin K. - Fekonja U., *The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment*. «Early Child Development and Care», 189, (2017), pp. 1135-1146.
- McInnes A. - Humphries T. - Hogg-Johnson S. - Tannock R., *Listening comprehension and working memory are impaired in attention deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment*. «Journal of Abnormal Child Psychology», 31, (2003) pp. 427–443.
- Nesti R., *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*. Unicopli, Milano 2012.
- Price J. - Kalil A., *The Effect of Mother-Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence From Natural Within-Family Variation*. «Child Development», 90, (2019), pp. 688-702.
- Rodriguez J. - Umaña-Taylor A. - Smith E. P. - Johnson D. J., *Cultural processes in parenting and youth outcomes: Examining a model of racial-ethnic socialization and identity in diverse populations*. «Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology», 15, (2009), pp. 106-111.
- Romeo R. R. - Segaran J. - Leonard J. A. - Robinson S. T. - West M. R. - Mackey A. P. - Yendiki A. - Rowe M. L. - Gabrieli J. D. E., *Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood*. «The Journal of Neuroscience», 38, (2018) pp. 7870-7877.
- Sannipoli M., *Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read*. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, XVII, 2, (2017) pp. 52-62.
- Sénéchal M. - Lefevre J. A., *Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development*. In Britto P. R. & Brooks-Gunn J. (Eds.), *New directions for child and adolescent development. The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. Jossey-Bass, San Francisco, 2001 pp. 39–52.
- Taylor D., *The healingpower of stories. Creating Yourself Through the Stories of Your Life*, Doubleday, New York 1996, trad.it. *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per aiutare la psiche*, Frassinelli, Piacenza 1999.
- Timothy A. et al., *Cortical Connectivity: Remediation-Induced Changes in the White Matter of Poor Readers*. «Neuron», 64, (2009), pp. 624–626.
- Vezzali L. et al., *The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice*, «Journal of Applied Social Psychology», 45 (2015), pp. 105-121.
- Xie Q. W. et al., *Psychosocial effects of parent-child book reading Interventions: A Meta-analysis*, «Pediatrics», 141, (2018).
- Zellman G. L. - Waterman J. M., *Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes*, «The Journal of Educational Research», 9, (1998) pp. 370-380.
- Wolf M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

Esperienze tra scuola, università e didattica inclusiva

Štúdium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-458

Riscritture di fiabe tra digitale e realtà. Un'esperienza di formazione in ambito universitario

n. 9
maggio
2023

anno XL

Rewriting fairy tales between digital and reality. An educational experience in a university setting

Chiara Lepri, Silvia Pacelli, Valentina Valecchi*

A partire da una riflessione critica sul rapporto tra comunicazione narrativa, letteratura e nuovi media, il contributo intende presentare gli esiti di un'attività didattica condotta in ambito universitario nel corso di Storia dell'educazione e dei processi comunicativi, attivato all'interno del Corso di laurea in E-learning e Media Education dell'Università degli Studi Roma Tre.

Parole chiave

Fiaba; riscritture di fiabe; letteratura per l'infanzia; media education; didattica universitaria

Starting from a critical reflection on the relationship between narrative communication, literature and new media, the paper intends to present the results of a teaching activity carried out at university level in the History of Education and Communication Processes course, activated in the degree course in E-learning and Media Education at the University of Roma Tre.

Keywords

Fairy tale; fairy tales rewrites; children's literature; media education; university teaching

✉ Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

1. *New media*, narrazione e letteratura. Riflessioni introduttive

Con lo sviluppo sempre più pervasivo dei *mass media*, che occupano oggi uno spazio amplissimo nella formazione dell'immaginario collettivo «influenando direttamente sulla coscienza di sé di ogni individuo, sui suoi livelli di aspirazione, sui suoi gusti, comportamenti, consumi e venendo a regolare in larga misura l'identità, e quindi anche quella delle masse»¹, si rende ancora più urgente una riflessione sistematica, critica, organica nell'ambito delle scienze della formazione rispetto alla funzione di un insieme di strumenti dalle molteplici potenzialità e sempre più centrali nelle nostre vite, che se da un lato allargano la connettività sociale, facilitano l'accesso all'informazione e alla libera espressione di un numero crescente di persone, dall'altro contribuiscono in forma esplicita e implicita a veicolare condizionamenti culturali nella inevitabile direzione di un'omologazione e di una standardizzazione di credenze e azioni².

Per quanto di nostro interesse, lo stesso pensiero narrativo quale macrocategoria che costruisce e reinventa il nostro ieri e il nostro domani³ *anche* attraverso la comunicazione letteraria⁴, nel contesto della crossmedialità e dell'ibridazione dei linguaggi espressivi rischia una semplificazione e un'atrofia nelle molteplici trasformazioni e transizioni testuali cui è sottoposto e che troppo spesso risultano condizionate dalle istanze dell'industria culturale con un conseguente decadimento formale e dei significati.

I timori e le perplessità rispetto a questo *trend*, che investe in via privilegiata la letteratura per l'infanzia, il cui campo di definizione ricomprende ormai a pieno titolo anche i suoi "prolungamenti massmediologici"⁵, interessano la dimensione della qualità e sono ben espressi da Ilaria Filograsso quando domanda se «può un imperativo economico [...] trasformarsi in un'opportunità estetica, quella di produrre lavori ambiziosi, complessi, partecipativi?»⁶.

È certo che nel corso del Novecento l'intreccio dei diversi linguaggi comunicativi, uniti alla multimodalità con cui essi si diffondono, ha prodotto una circolarità sempre maggiore delle storie come pure un più intenso coinvolgimento diretto del pubblico: il carattere di immediatezza e accessibilità che contraddistingue le nuove testualità, spesso sofisticate da stimoli percettivi prodotti da suoni e immagini che s'intrecciano col testo alfabetico, hanno accelerato una condizione di immersività del fruitore. In altri termini, se nel 1979 Eco osservava che «un testo, quale appare nella sua superficie (o manifestazione) linguistica, rappresenta una catena di artifici espressivi che debbono essere attualizzati dal destinatario»⁷, oggi la stratificazione di linguaggi e di intenzionalità autoriali che attraverso le nuove tecnologie insistono su una medesima narrazione interpellano più pervasivamente il destinatario, che nel tempo presente si fa più che mai co-costruttore di significati ai diversi livelli metatestuali.

Nei casi di cui vorremmo occuparci, come di seguito vedremo più nel dettaglio, sganciandosi dalla *fissità* della scrittura il testo diventa facilmente "trasformabile" sino a spezzare un'ideale linearità, la quale, va detto, non risultava *intoccabile* neppure nella fiaba a trasmissione orale, magmatica per definizione e subordinata a revisioni e riscritture in numero direttamente proporzionale alle sue migrazioni nel tempo e nello spazio⁸. Gli attraversamenti delle soglie dell'intertestualità e dell'ipertestualità, in questo senso, rendono infine il testo più complesso e aperto a una ramificazione di storie che rispondono ai bisogni comunicativi di più soggetti: di un autore, di un contesto sociale e culturale, di un pubblico di lettori.

Muta dunque l'intero ecosistema comunicativo entro cui si narrano e si diffondono le storie, ma di contro permane un profondo e primigenio bisogno di raccontare (e di raccontarsi, com'è evidente anche dal successo

* L'elaborazione del contributo è frutto di una riflessione condivisa. Tuttavia, specifichiamo che Chiara Lepri è autrice dei paragrafi 1, 2 e 5; Valentina Valecchi è autrice del paragrafo 3 e Silvia Pacelli del paragrafo 4.

¹ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 159.

² Per un approfondimento sul rapporto tra educazione e nuovi *media*, si vedano P.C. Rivoltella, *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, EDUCatt Università Cattolica, Milano, 2005 e Id., *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia, 2020.

³ L'affermazione è di Jerome Bruner, in J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 106.

⁴ Cfr. A. Fava, *Letteratura e nuovi media*, «Status Quaestionis. Rivista di studi letterari, linguistici e interdisciplinari», 7 (2014), pp. 1-27, ma anche, nella prospettiva degli studi pedagogici, C. Di Bari, *Testi, editori e lettori "digitali". Riflessioni pedagogiche*, «Studi sulla formazione», 2 (2013), pp. 101-120.

⁵ E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, V&P, Milano 2003, p. 72.

⁶ I. Filograsso, *La letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale. Tra opportunità e criticità*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, CLUEB, Bologna 2013, p. 181.

⁷ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 2004, p. 50.

⁸ A questo proposito, si veda un classico negli studi sul tema: W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 2020, ma anche, per la prospettiva futura, G. Roncaglia, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari 2010.

dei *social network*⁹), a testimonianza dell'attualità di un paradigma fondativo e interpretativo che riconosce, nell'umano, il primato di quella narratività che «tesse "storie", costruendo relazioni, indicando tempi e luoghi definiti, mostrando gli agenti come attori»¹⁰. E poiché il bisogno di narrare coincide anche con una tensione naturale verso l'evocazione di mondi possibili¹¹ in grado di produrre simboli, modelli, spostamenti dell'immaginario, e «da lì nel reale o nell'interpretazione del reale»¹², come affermava con forza anche Gianni Rodari¹³, il fantastico e la fiaba, soprattutto nelle narrazioni di cui l'infanzia si appropria, permangono al centro delle pratiche narrative per la loro capacità di interpretare eventi nodali, incontri paradigmatici e attese. Scrive Cambi che «sono le fiabe - insieme alle "storie di vita" familiari - che, per secoli, hanno costituito il primo impatto, per ogni "cucciolo d'uomo" con la narrazione. Le fiabe, pur patrimonio narrativo delle comunità arcaiche, hanno sempre svolto anche una funzione iniziatica di introdurre a una "visione del mondo", a paradigmi di esistenza, a catene di eventi esemplari, con precisa finalità formativa per le giovani generazioni oltre che "ostensiva" per gli adulti»¹⁴. Le stesse osservazioni sulla fiaba di Bruno Bettelheim lo affermano: «[il bambino] ha bisogno d'idee sul modo di dare ordine alla sua casa interiore, per poter creare su tale base l'ordine della sua vita» e «trova questo tipo di significato attraverso le fiabe»¹⁵; mentre nella stessa direzione, pur da presupposti d'analisi diversi, in quanto mutuati dalla biologia e dalle neuroscienze, Jonathan Gottschall riconosce che «sin da piccoli i bambini sono creature profondamente legate alle storie» e che «il ruolo delle narrazioni nella vita umana si estende ben al di là dei comuni romanzi o dei film. Le storie, e tutta una serie di attività analoghe al narrare, dominano la vita umana»¹⁶.

2. L'esperienza didattica nel corso di Storia dell'educazione e dei processi comunicativi

A partire da queste premesse, si è proposta una riflessione sulle riscritture di fiabe nell'ambito delle lezioni di Storia dell'educazione e dei processi comunicativi¹⁷ del Corso di laurea magistrale in E-learning e Media Education. Il Corso di laurea, di nuova istituzione presso l'Università degli Studi Roma Tre e attivato con un'intesa interdipartimentale (Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo, Dipartimento di Giurisprudenza)¹⁸, tra i suoi obiettivi mira a sviluppare capacità di coordinamento e progettazione di interventi educativi nei diversi ambiti professionali con particolare riferimento all'animazione culturale e al tempo libero, alla produzione culturale e all'editoria digitale, all'uso delle tecnologie didattiche nella scuola, alla *media literacy* e alla cittadinanza digitale, alla comunicazione e alla promozione delle attività socio-educative; inoltre intende stimolare nei *media educator* senso critico, autonomia di orientamento, capacità di analisi e utilizzo consapevole e responsabile delle tecnologie, dei servizi e dei prodotti audiovisivi, multimediali e di rete, con particolare attenzione alla prevenzione dei rischi in età adolescenziale.

⁹ Per Simone Giusti il tempo presente è quello della generazione *social media* che usa come interfaccia il *web 2.0* e che è capace di «creare, condividere, commentare con facilità contenuti multimediali». Si tratta di una fase in cui lo spettatore si fa *spettatore* e *commentatore* nello spazio dell'*interrealtà*, nel quale si fondono reti digitali e reti sociali *offline* e il corpo assume un ruolo completamente nuovo all'interno dei processi comunicativi e relazionali (S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma 2020, pp. 18-19), spesso – ci permettiamo di aggiungere – connotandosi nell'assenza o, di contro, attraverso una sovraesposizione e sofisticazione della sua immagine, sino alle forme più estreme di esibizionismo e/o di costruzione di identità «falsate» (pensiamo al fenomeno dei *troll*, che nelle comunità virtuali agiscono a scopo provocatorio).

¹⁰ F. Cambi, *Saperi e trasversalità: la complessità e la narratività*, in F. Cambi - M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando, Roma 2005, p. 19.

¹¹ Il riferimento è a T.G. Pavel, *Mondi di invenzione. Realtà e immaginario narrativo*, Einaudi, Torino 1997.

¹² F. Cambi, *Saperi e trasversalità: la complessità e la narratività*, cit., p. 19.

¹³ Basti una lettura generale di G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973 e, più nello specifico, delle osservazioni contenute nel capitolo *Immaginazione, creatività, scuola*: «La funzione creatrice dell'immaginazione appartiene all'uomo comune, allo scienziato, al tecnico; è essenziale nelle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte; è addirittura condizione necessaria alla vita quotidiana...», e poi: «le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma, all'uomo intero, e non solo al fantastico» (pp. 170-171).

¹⁴ F. Cambi, *Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille*, in F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione*, cit., p. 38.

¹⁵ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1976), tr. it. A. D'Anna, Feltrinelli, Milano 2000, p. 11.

¹⁶ J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, tr. it. G. Olivero, Bollati Boringhieri, Torino 2014, pp. 24-25.

Sul tema, si veda anche A. Mazzini, *Del desiderio di storie. Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti*, in *Storie, letture e racconti tra pagine e rete. Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici*, Sinestesie, Avellino 2021 (<https://www.edizionisinestesie.it/libri/storie-letture-e-racconti-tra-pagine-e-rete-narrazioni-digitali-ed-intrecci-pedagogici/>, ultima consultazione: 24 gennaio 2023).

¹⁷ Il corso, di cui titolare è la Prof.ssa Chiara Lepri, si è svolto con la collaborazione della Dott.ssa Silvia Pacelli e della Dott.ssa Valentina Valecchi, cultrici della materia e dottorande di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

¹⁸ Cfr. <https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/e-learning-e-media-education/> (ultima consultazione: 24 gennaio 2023).

Focalizzando l'attenzione su questi propositi, il corso di Storia dell'educazione e dei processi comunicativi, collocato tra le attività formative del primo anno, ha inteso introdurre allo studio della storia della comunicazione (in particolare, narrativa) nella prospettiva di cogliere, diacronicamente, le molteplici e polimorfe intersezioni e incidenze di questa con i processi culturali e formativi sino all'avvento e all'affermarsi della comunicazione multimediale nei tempi della globalizzazione. Tra le molte e suggestive traiettorie che si profilavano per condurre l'analisi sui temi e le questioni proposte, nell'anno accademico 2022/2023 si è scelto di effettuare un approfondimento critico sui fenomeni immaginativi verbo-visuali (dalla controfattualità ai mondi di invenzione) per avviare una preliminare riflessione sui nessi tra narrazione, educazione e interpretazione del reale nell'era del digitale. La lettura del *Manuale di comunicazione narrativa* di Stefano Calabrese e del volume *Breve storia sociale della comunicazione* di Zeffiro Ciuffoletti e Edoardo Tabasso¹⁹ ha consentito quindi a studentesse e studenti di sviluppare una conoscenza di base nel campo della storia della comunicazione e dei processi narrativi; si è quindi promossa una lettura interdipendente e in profondità di due classici della pedagogia del Novecento come *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari e *Fantasia* di Bruno Munari²⁰, le cui argomentazioni hanno orientato il nostro discorso sino a costituire un efficace supporto per la progettazione di un'attività laboratoriale che è si è posta quale esito finale del percorso di studio e di ricerca condotto in aula.

La riscrittura di narrazioni note come le fiabe, i miti e i classici della letteratura, ossia di storie che sono parte del patrimonio immaginativo individuale e collettivo, hanno quindi rappresentato un'occasione di riflessione su un bisogno di narrazione e di fantastico che oggi viaggia attraverso nuove forme e tecnologie, le quali offrono alla testualità e ai suoi significati possibilità inattese, nuove strutture e, persino, nuove funzioni²¹. Si è quindi proceduto a individuare nella fiaba di *Cappuccetto Rosso* un modello di racconto in grado di interpretare nodi arcaici e rilanciare, ieri come oggi, figure simboliche e motivi sedimentati a livello planetario. Inizialmente diffusa nelle versioni di Charles Perrault e dei fratelli Grimm (già profondamente diverse l'una dall'altra), la fiaba in questione ci è sembrata funzionale per sondare le molteplici traiettorie e modalità verso cui può espandersi una testualità molto conosciuta anche verso esiti reinterpretativi di elevato pregio artistico, come vedremo nel paragrafo successivo.

Successivamente, nel quarto paragrafo, presentiamo i progetti pervenuti a seguito della personale rielaborazione delle suggestioni offerte durante le lezioni da parte di studentesse e studenti, evidenziando in queste prove e nel lavoro della classe una naturale disposizione a penetrare i congegni di storie antiche per significare urgenze e questioni dell'oggi.

3. Il caso di *Cappuccetto Rosso*, fiaba iconica

Cappuccetto Rosso, almeno nella versione più diffusa della storia di cui è protagonista, è indubbiamente un'icona letteraria nota a tutti e tutte fin dalla prima infanzia, tanto che basta un cappuccio rosso per richiamarla alla memoria. La trama della fiaba è d'altronde delle più semplici e si può facilmente raccontare senza il bisogno di leggerla. Si tratta però di una semplicità solo apparente: le molteplici stratificazioni di significato, già evidenziate da molti studi²², la rendono una fiaba particolarmente capace di far presa sull'immaginazione degli esseri umani. Dotata della caratteristica dell'*irresistibilità*, nella definizione di Jack Zipes²³, essa ha accolto nelle diverse stratificazioni e versioni i sedimenti dei contesti storici e culturali che, nel tempo, ha attraversato ed è a tutt'oggi soggetta a un inesauribile diffondersi e propagarsi attraverso le numerose riscritture cartacee, audiovisive e filmiche. Si potrebbe quasi affermare che ogni epoca e ogni generazione necessiti di identificare una propria bambina dal cappuccio rosso: del resto, come osserva Marina

¹⁹ S. Calabrese, *Manuale di comunicazione narrativa*, Pearson, Milano 2019; Z. Ciuffoletti - E. Tabasso, *Breve storia sociale della comunicazione*, Carocci, Roma 2018.

²⁰ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit.; B. Munari, *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari 1977.

²¹ Cfr. C. Di Bari, *Testi, editori e lettori "digitali". Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 106.

²² Cfr. A. Dundes (a cura di), *Little Red Riding Hood. A casebook*, University of Wisconsin Press, Madison-London 1989; S. Beckett, *Recycling Red Riding Hood*, Routledge, New York-London 2002; S. Calabrese - D. Feltracco (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, Meltemi, Roma 2008; Y. Verdier, *L'ago e la spilla. Le versioni dimenticate di Cappuccetto Rosso*, EDB, Bologna 2015.

²³ Cfr. J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, tr. it. di M. Giovenale, Donzelli, Roma 2012.

Warner, ogni fiaba è paragonabile a un genere vegetale «che si diffonde, si radica, fiorisce qua e là cambiando specie, colore, grandezza e forma a seconda del luogo in cui cresce»²⁴.

Ciò si verifica con maggiore frequenza nell'epoca moderna allorché la fiaba della tradizione si diffonde nella dimensione della crossmedialità e prolifera adattandosi ai nuovi mezzi di comunicazione e ai diversi pubblici (da quello infantile, a quello adulto²⁵): dalla scrittura, essa transita alla radio, allo schermo, sino ai videogiochi e alle *app*; entra nella pubblicità, viene sondata nel profondo anche dall'arte contemporanea, per tornare infine alla pagina scritta nella letteratura di consumo, ma anche negli albi illustrati della contemporaneità che intrecciano sapientemente codice verbale e codice iconico, mantenendo, in questa circolarità mediale, gli echi arcaici dell'origine e intercettando, al contempo, nuove urgenze sociali.

Nelle sue molteplici riscritture, *Cappuccetto Rosso* presenta infatti una struttura testuale di base. Il bosco, scenario per eccellenza, è luogo dell'ignoto, ma anche della crescita; è espressione di una trasgressione e del perdersi in se stessi e nell'altro da sé; si presta alla rappresentazione di simboli e all'espressione di metafore che illuminano le emozioni più ineffabili. Come ben sottolinea Susanna Barsotti, in tutte le diverse versioni *Cappuccetto Rosso* mette in scena, in fondo, "la paura della paura", riuscendo a scavare nel profondo dell'indicibile:

La "paura della paura" è insita proprio nel racconto della bambina che si addentra da sola nel bosco per incontrare il lupo e vincerlo. Il nucleo centrale di *Cappuccetto Rosso* risiede in questo: dai racconti popolari esso transita, spesso per voce di donna, nelle rappresentazioni contemporanee, filmiche, artistiche, mediatiche e porta la protagonista ad affrontare lupi molto più simili alla natura umana e proprio per questo più inquietanti e pericolosi. Le *Cappuccetto Rosso* di oggi devono attraversare foreste di cemento, perdersi in "non luoghi" altrettanto affascinanti e al contempo insidiosi, oscuri e ignoti, quanto il bosco delle epoche passate²⁶.

Cappuccetto Rosso, più di altre fiabe, dunque, si fa punto d'origine di infinite ramificazioni da cui si generano nuove storie.

3.1 Riscritture e percorsi artistici del Novecento

Nel tentativo di elaborare una pur sintetica panoramica delle molte versioni esistenti di *Cappuccetto Rosso*, è utile cominciare da una tra le più antiche, in cui si presenta l'avventura iniziatica di una protagonista che inganna il lupo, fugge indenne senza aiuti maschili e si salva. Ci riferiamo alla versione del folclorista francese Paul Delarue che l'illustratrice francese Chiara Carrer rivisita nell'albo *La bambina e il lupo*²⁷ attraverso la tecnica del *collage*. Lo stile dell'artista rimarca l'evidente potenziale aggressivo della fiaba e punta a enfatizzare le aspettative sessuali da parte di Bzou, figura luciferina che incarna il lupo. Si tratta di una riscrittura di nostro interesse perché rompe con l'immagine di una bambina ingenua e indifesa per restituirci una protagonista femminile decisa e autodeterminata.

Le medesime caratteristiche si rinvengono anche in una delle fiabe italiane raccolte da Italo Calvino. In *La finta nonna*²⁸, la bambina protagonista va a trovare la nonna ma al suo posto, nel letto, trova un'orchessa dall'aspetto peloso. La bambina si accorge dell'inganno e con astuzia riesce a far uscire dalla casa la creatura malvagia e a farla cadere nel fiume, mostrandosi tanto audace e spavalda da avere il coraggio di sbeffeggiarla mentre viene trascinata via dalla corrente.

Quasi tutte le artiste visive contemporanee interessate alla fiaba di *Cappuccetto Rosso* sono state attratte dai temi del conflitto di genere e dalla chiara allusione alla violenza dello stupro: per esempio, Paula Rego e Kiki Smith ricreano nuove versioni fiabesche in opposizione alle versioni *mainstream* di Perrault e dei Grimm narrando di donne in grado di salvarsi da sole. Kiki Smith, in particolare, si è misurata più volte con la fiaba in prospettiva critica per provocare un turbamento in chi guarda, offrendo una molteplicità di versioni della vicenda. Ciò avviene anche nel caso della litografia *Born*, del 2002, in cui due giovani donne di diverse età sembrano risorgere dalla pancia di un lupo, vestite di cappucci e mantelle rosso sangue. In questa rappresentazione il pelo del lupo fluisce nella fibra stessa della mantella delle due, che non appaiono

²⁴ M. Warner, *C'era una volta. Piccola storia della fiaba*, tr. it. B. Lazzaro, Donzelli, Roma 2021, p. 45.

²⁵ Cfr. S. Beckett, *Recycling Red Riding Hood*, cit. e Id., *Red Riding Hood for All Ages. A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts*. Wayne State University Press, Detroit 2008.

²⁶ S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Edizioni ETS, Pisa 2016, p. 11.

²⁷ C. Carrer, *La bambina e il lupo*, Topipittori, Milano 2005.

²⁸ I. Calvino, *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano 2001, pp. 603-605.

spaventate ma fiduciose e sicure di sé come se avessero sublimato il carattere intrepido dell'animale feroce. Quest'opera, che ammiriamo nella copertina del già citato saggio di Zipes, è emblematica di come alcune artiste contemporanee abbiano decostruito le norme e le aspettative dell'immaginario collettivo introducendo elementi femministi e offrendo finali aperti e volti a sviluppare una riflessione sulla realtà sociale complessa.

Anche nella cinematografia le fiabe fanno la loro frequente comparsa: le illusioni fatte di luce e movimento proprie del mezzo filmico si sposano perfettamente con l'animismo incantato della fiaba, sebbene Zipes abbia evidenziato come nella nostra società i racconti della tradizione popolare siano sempre più condizionati da priorità commerciali che ne offuscano i significati più profondi²⁹.

Cappuccetto Rosso, in particolare, presenta delle precocissime versioni cinematografiche. Già del 1901 è il cortometraggio *Le petit chaperon rouge* di Georges Méliès, che apporta modifiche sostanziali alla versione originale presentando una protagonista vivace e avventurosa: figlia in una famiglia di fornai nella campagna francese, la bambina viene salvata dal personale della panetteria mentre il lupo incontra la sua fine a seguito di un drammatico inseguimento. Vi è poi il contributo di Walt Disney, che dedicherà alla fiaba ben due cortometraggi: *Little Red Riding Hood* del 1922, a lungo considerato disperso, e *The Big Bad Wolf* del 1934. In entrambi i casi, la trama originale è variata dall'autore: nel primo caso, il lupo è sostituito da un uomo in automobile e Cappuccetto è salvata da un pilota d'aereo; nel secondo, si compie un'"insalata di favole" di gusto rodariano: la giovane protagonista è salvata dai tre porcellini i quali, in un episodio precedente, hanno imparato la lezione sul loro acerrimo nemico. In questa versione, la protagonista appare come una bambola senza capacità di cognizione, la quale, ancora una volta, ha bisogno dell'intervento maschile per essere salvata. A differenza di altre fiabe popolari e d'autore, tuttavia *Cappuccetto Rosso* non diventerà mai un film disneyano: forse perché, come scrive Barsotti, è in fondo una *fiaba cattiva*, mentre «l'animatore americano prima e la sua compagnia poi, hanno di solito scelto fiabe a lieto fine o facilmente edulcorabili nei passaggi più crudi e crudeli, per offrire storie animate da un'atmosfera serena, rassicurante»³⁰.

In altre versioni cinematografiche destinate ad un pubblico più adulto si enfatizzano invece gli aspetti più cupi della narrazione. Si pensi all'*horror Cappuccetto Rosso Sangue* (Usa-Canada 2011) soprattutto al *cult La Compagnia dei Lupi* (1984) di Neil Jordan, ispirato alla raccolta di racconti *La camera di sangue* di Angela Carter (*La compagnia di lupi, Lupo-Alice e Il lupo mannaro*)³¹, in cui trovano spazio licantropi e allusioni alla stregoneria oltre che nuove possibilità di autodeterminazione per la protagonista adolescente.

Il personaggio di Cappuccetto Rosso è stato infine oggetto di serie TV, tra le quali *Once Upon a Time* (2018), e ha ricevuto omaggi dal mondo dei videogiochi, in particolare con *The Path*, del 2009. Anche in questo caso «nessun cacciatore o aiutante magico viene in soccorso delle protagoniste che devono affrontare da sole il peso della propria disubbidienza, della propria necessità di uscire dalla via tracciata da altri per scoprire autonomamente il proprio percorso»³², scrive Antoniazzi, la quale sottolinea peraltro come per le Cappuccetto crossmediali, almeno quelle più originali, incontrare il lupo significhi perdere irrimediabilmente l'innocenza, subire un'inversione esistenziale dalla quale non si può tornare indietro, tanto da divenire, da prede, cacciatrici³³.

Rispetto alle fiabe della tradizione, nelle reinterpretazioni multimediali contemporanee troviamo dunque esplorazioni inedite che sondano lo spessore psicologico dei personaggi e una rappresentazione di sentimenti ed emozioni contrastanti che pongono in primo piano la complessità individuale e del femminile.

3.2 "A sbagliare le storie"

Nell'era dominata dall'immagine, *Cappuccetto Rosso* pervade i *media* visivi. Ma in molte transizioni mediatiche la sua protagonista, divenuta icona, si scontra inevitabilmente con la propria popolarità e una rappresentazione stereotipica, semplificata, che poco apre a una prefigurazione di destini divergente. Nel lavoro educativo, una cautela verso i prodotti narrativi più deteriori e mistificanti necessita di essere sviluppata anche a partire da un confronto con alcuni casi ritenuti invece esemplari sul piano della qualità estetica e formale.

A partire da questa considerazione, durante il corso di Storia dell'educazione e dei processi comunicativi si è inteso sottoporre agli studenti una serie di rivisitazioni della celebre fiaba scegliendo la forma narrativa

²⁹ Cfr. J. Zipes, *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*, tr. it. G. Grilli, Mondadori, Milano 2004.

³⁰ S. Barsotti, *Bambine nel bosco*, cit., p.120.

³¹ A. Carter, *La camera di sangue*, tr. it. B. Linati, Feltrinelli, Milano 1984.

³² A. Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012, p. 67.

³³ *Ibidem*, pp. 107-112.

dell'albo illustrato. Si tratta di opere che, a nostro giudizio, superano i significati più banali e, in generale, promuovono una cultura del visivo più critica e consapevole. Senza pretesa di esaustività, ma certamente operando una selezione, abbiamo quindi mostrato alle studentesse e agli studenti un ventaglio di riscritture di *Cappuccetto Rosso* osservando come le migliori fossero «quelle più complesse e “difficili”, quelle in cui i lettori hanno maggiore possibilità di riconoscervi parti di sé»³⁴: la scelta è ricaduta su rivisitazioni degli ultimi cinquanta anni nelle quali, a partire da un comune e antico nucleo originario, fosse possibile attivare letture polisemiche e plurilivellari.

Le opere scelte sono state presentate a partire dall'artificio operato da autori e autrici sul testo originario:

- *Mutamenti del colore*

Bruno Munari nel 1972 realizza *Cappuccetto Giallo*, *Cappuccetto Verde* e più tardi *Cappuccetto Bianco*³⁵ (1981): i dettagli di solito trascurati dalla fiaba come il contenuto del cestino e degli animali che la accompagnano diventano centrali e strettamente legati al colore del vestito della protagonista che varia ad ogni storia. Il mutamento di colore consente di declinare il racconto secondo diverse prospettive, spostando l'attenzione del lettore su temi e stilemi (per esempio, *Cappuccetto Verde* introduce un esercizio di stile secondo una "chiave obbligata" di tipo cromatico e al contempo propone una riscrittura dal sapore ecologico);

- *Cambiamenti dell'ambientazione*

Accanto a *Cappuccetto Verde*, versione agreste della fiaba classica, *Cappuccetto Giallo* è tra i primi *picturebook* a introdurre uno scenario metropolitano nella vicenda. Il bosco di *Cappuccetto Giallo* è la città caotica e colma di pericoli, che rappresenta il viaggio iniziatico di una protagonista del Terzo Millennio: è nel traffico urbano, infatti, che si annida il pericolo e si nasconde un lupo che cerca di far salire la bambina nella propria auto. A trasportare *Cappuccetto Rosso* nella contemporaneità sarà, più tardi, anche il celebre albo *Cappuccetto Rosso. Una fiaba moderna*³⁶. Il racconto, scritto da Aaron Frish e magistralmente illustrato da Roberto Innocenti, è ambientato nella periferia di una metropoli della postmodernità: la dimensione atemporale della fiaba classica è così destrutturata e la scelta narrativa assume una precisa posizione di denuncia politica e sociale.

- *Variazioni del genere narrativo*

L'investigatore John Gattoni di Yvan Pommaux³⁷ è un'interessante giocosa parodia della fiaba, che qui si trasforma in un racconto di investigazione dai toni *noir* sul caso di una bambina scomparsa. Sul piano stilistico, l'autore unisce alle tecniche cinematografiche quelle del fumetto.

- *Cambiamenti di prospettiva*

Nell'albo *In bocca al lupo* di Fabian Negrin³⁸ il protagonista è il lupo Adolfo, il quale, dichiaratosi innamorato della bambina dal cappuccio rosso, racconta la sua versione della storia decostruendo un *iter* conosciuto e predeterminato. Già dalle stupefacenti illustrazioni si intuisce la volontà dell'artista di alterare i significati della storia, concentrandosi sui paesaggi e le caratteristiche esteriori dei protagonisti (*Cappuccetto* ha un lunghissimo cappello rosso). Nell'epilogo, il cacciatore verrà a spezzare l'incanto e l'angelo-lupo non potrà che salutare dall'alto di una nuvola il suo perduto amore.

- *Rendere giustizia a un personaggio/riscritture al femminile*

In *Cappuccetto Rosso: le bambine toste si salvano da sole* di Bethan Bolvin³⁹ la protagonista non solo sconfigge il lupo, ma lo riduce in pelliccia, mentre in *Un piccolo Cappuccetto Rosso* di Mariolaine Relais⁴⁰ una spietata bambina rosso vestita dona una caramella avvelenata a un ingenuo lupo.

L'elenco potrebbe proseguire con ulteriori esempi. Ci soffermeremo invece su alcune variazioni che coinvolgono le scelte autoriali legate alla rappresentazione visiva, nella maggior parte dei casi abbandonando la figurazione realistica che solitamente ci si attende da un albo per bambini e mostrando le potenzialità di una rappresentazione alternativa che sia sintetica, astratta o simbolica. Gli esiti, che mescolano l'eredità classica a

³⁴ S. Barsotti, *Bambine nel bosco*, cit., p. 112.

³⁵ B. Munari, *Cappuccetto Verde*, Einaudi, Torino 1972; B. Munari, *Cappuccetto Giallo*, Einaudi, Torino 1972; B. Munari, *Cappuccetto Verde, Giallo, Blu e Bianco*, Einaudi, Torino 1981.

³⁶ A. Frish - R. Innocenti, *Cappuccetto Rosso. Una fiaba moderna*, La Margherita, Milano 2012.

³⁷ Y. Pommaux, *L'investigatore John Gattoni*, Babalibri, Milano 2002.

³⁸ F. Negrin, *In bocca al lupo*, Orecchio Acerbo, Roma 2005.

³⁹ B. Bolvin, *Cappuccetto Rosso: le bambine toste si salvano da sole*, Fabbri, Milano 2021.

⁴⁰ M. Relais, *Un piccolo cappuccetto rosso*, Logos, Modena 2012.

un'irriverente sperimentazione artistica tutta moderna, suscitano stupore e offrono un'alternativa inedita nella "pioggia" di immagini cui è sottoposto l'osservatore odierno:

- *Assenza dell'immagine*

Un caso di rappresentazione fuori dagli schemi è sicuramente delineato nel *Cappuccetto Bianco* di Munari, in cui si utilizza il bianco della pagina dell'albo, quello che di solito è lo sfondo, perché diventi un paesaggio innevato. La mente del lettore, che di fatto incarna il reale illustratore di un libro tutto da immaginare, è invitata a ideare le forme e i dettagli che ipotizziamo dispiegarsi sotto la coltre di neve⁴¹.

- *Semplificazione dell'immagine*

«Come illustratore preferisco optare per la strada della sintesi, utilizzando forme semplici, a volte geometriche, altre pittografiche. Trasformo l'immagine in un simbolo. Mi piace limitare la gamma cromatica e prescindere dalle decorazioni. Cerco di fare in modo che le immagini mostrino, ma anche che nascondano per poterle scoprire un po' di più ad ogni lettura». Così scrive J.G. Oller a conclusione del *silent book Cappuccetto Rosso*⁴², caratterizzato da figure estremamente sintetiche, inquadrature di dettagli tagliati ai limiti dell'astrazione, che l'occhio deve sforzarsi di riconoscere in un albo graficamente raffinato. L'autore ci mostra come l'atto di semplificare le immagini non corrisponda necessariamente a una banalizzazione dei significati della storia.



J.G. Oller, *Cappuccetto Rosso*, Terre di Mezzo, Milano 2014

- *Uso dei pittogrammi*

Cappuccetto rosso di Sandro Natalini⁴³, Premio Andersen 2019 per il miglior libro fatto ad arte, prevede l'utilizzo di pittogrammi, segni e figure bidimensionali accessibili ad un pubblico ampio e trasversale e capaci di rendere visibile il pensiero. I pittogrammi di Natalini si rifanno alla simbologia di cartelli stradali, indicazioni di servizio, segnaletica convenzionale e raccolgono il tutto in un divertente "bosco" di invenzioni grafiche.



S. Natalini, *Cappuccetto Rosso*, EDT-Giralangolo, Torino 2019

- *Potenzialità dell'astrazione*

Kv ta Pacovská, definita *principessa del colore*⁴⁴, realizza illustrazioni tattili e tridimensionali caratterizzate da un tripudio di colori e da evidenti riferimenti all'arte contemporanea. Nel suo *Cappuccetto Rosso*⁴⁵ il testo

⁴¹ Il libro è dedicato agli artisti Remy Charlip e John Cage, noti per una *performance* dal titolo *4'33"* (1952), un brano in cui un musicista resta seduto al pianoforte senza toccare i tasti per quattro minuti e 33 secondi invitando l'ascoltatore a fare attenzione ai suoni dell'ambiente circostante. Vi sono inoltre rimandi ai *White Paintings* di Robert Rauschenberg e alla pittura monocromatica.

⁴² J.G. Oller, *Cappuccetto Rosso*, Terre di Mezzo, Milano 2014.

⁴³ S. Natalini, *Cappuccetto Rosso*, EDT-Giralangolo, Torino 2019.

⁴⁴ P. Vassalli, *La principessa del colore*, in B. Alemagna - K. Pacovská - C. Raschka, *Il libro illustrato è una galleria d'arte*, Giannino Stoppioni Edizioni, Bologna 2005, p. 31.

⁴⁵ K. Pakovská, *Cappuccetto Rosso*, Nord-Sud, Milano 2008.

verbale è una trasposizione fedele della versione dei fratelli Grimm, ma le illustrazioni che lo accompagnano sono inattese sinfonie di colori in cui è facile perdersi per la molteplicità di stratificazioni, rimandi, citazioni. I personaggi della storia, infatti, vanno rintracciati nei dettagli di *collage* geometrici, caratteristici dello stile dell'artista ceca che intende esplicitamente rivolgersi ai piccoli lettori come agli adulti.



K. Pakovská, *Cappuccetto Rosso*, Nord-Sud, Milano 2008

Occorre infine ricordare un caso emblematico nella storia dell'illustrazione che emerge da uno degli *Imageries* di Warja Lavater, artista e grafica svizzera influenzata dai movimenti artistici del costruttivismo russo e del Bauhaus. Tra i primi libri d'artista dedicati dall'autrice alle fiabe della tradizione, *Le petit Chaperon Rouge*⁴⁶ (1965) è caratterizzato, come gli altri volumi, da un'unica lunga pagina piegata e rilegata a soffietto. Una legenda all'inizio della storia, anche rispettosa della versione ufficiale dei Grimm, illustra come leggere i personaggi e le ambientazioni, che sono rappresentati esclusivamente da forme colorate da decifrare come un codice. Se Cappuccetto è un semplice *pois* rosso, il lupo è un *pois* nero, la nonna è rappresentata da un *pois* azzurro, e così via.

Come spiega Christophe Meunier, l'artista svizzera è prima di tutto consapevole della struttura della fiaba ed è capace di inscenarla nello spazio, rendendola facilmente leggibile al primo sguardo⁴⁷. Questa tipologia di riscrittura visiva, inoltre, apre alla libera interpretazione di chi legge: ancora una volta siamo dinnanzi a un'*opera aperta* in grado di coinvolgere attivamente il lettore, com'era del resto ai primordi della trasmissione narrativa orale. Della preziosità e fecondità del lavoro di Lavater sono testimoni anche le numerose attività educative ad esso ispirate, sorte soprattutto in Francia o in Germania, attraverso le quali osserviamo che un libro d'artista con immagini astratte può essere letto anche da un bambino⁴⁸.

Gli esempi sin qui proposti, che reinterpretano un classico della fiaba rompendo una dilagante tendenza all'omologazione visiva, potrebbero stimolare educatori e formatori a progettare originali attività laboratoriali. Con questa convinzione e con il desiderio di sperimentare nuove modalità espressive, le letture delle opere su indicate hanno consentito alle studentesse e agli studenti del corso l'avvio di una riflessione personale anche rispetto ai bisogni comunicativi oggi più stringenti.

4. Riscritture di fiabe: gli esiti dell'attività laboratoriale

Sulla base delle premesse sopra esplicitate e rielaborando criticamente i contenuti delle lezioni durante un'intensa fase di *brainstorming* compiuta in aula, si è richiesto alla ventina di studentesse e studenti frequentanti il corso di Storia dell'educazione e dei processi comunicativi di produrre un elaborato conclusivo individuale o di gruppo che consistesse in una originale riscrittura di fiaba. A questo scopo, si è fornita una

⁴⁶ W. Lavater, *Le Petit Chaperon Rouge*, Maeght, Parigi 1965.

⁴⁷ Cfr. C. Meunier, *Les imageries de Warja Lavater: une mise espace des contes...*, in *Les territoires de l'album*, 18 gennaio 2013, (<http://lta.hypotheses.org/396>, ultima consultazione: 20 gennaio 2023).

⁴⁸Cfr. G. Franchi, *Albi illustrati ed educazione al visivo. Un percorso attraverso l'astrazione*, «I problemi della pedagogia», LXI, 1 (2015), pp. 97-124.

traccia per la progettazione:

1. si scelga una fiaba tradizionale o un classico della letteratura dai tratti di fiaba quale progetto narrativo di base;
2. si inseriscano nel racconto elementi di variazione rispetto al racconto originale (non deve trattarsi necessariamente dello stravolgimento di un intero racconto, ma anche di un solo, nodale frammento di questo) anche ispirandosi agli esempi illustrati nel paragrafo precedente. Si consiglia di trarre suggerimenti da *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari e/o da *Fantasia* di Bruno Munari;
3. si scelga un linguaggio narrativo (per esempio, l'albo illustrato, il *silent book*, un corto o un *book trailer*);
4. si prepari il *plot* del racconto e si elabori la propria scrittura;
5. si presenti l'elaborato alla classe avendo cura di illustrare la propria riflessione rispetto a temi, motivi, problemi e strategie narrative scelte.

Sono stati quindi forniti alcuni suggerimenti sui *software* e gli strumenti digitali utili per la realizzazione dell'elaborato, da completare entro un mese di tempo. La presentazione degli elaborati è infine avvenuta nell'ambito di un incontro dedicato, a chiusura del corso, durante il quale si è avviata una proficua fase di condivisione e di dibattito collettivo; l'occasione ha rappresentato un prezioso momento di autovalutazione delle competenze acquisite in riferimento a un tema centrale più volte richiamato a lezione e ispirato alla lettura della *Grammatica* rodariana: la valorizzazione di un uso produttivo e trasformativo del lavoro immaginativo come opportunità per un ripensamento critico del reale.

Come scrive Filograsso, «l'indicazione di metodo suggerita dall'eredità rodariana, sia sul piano della sperimentazione letteraria che della riflessione teorica, è che educatori, scrittori, genitori, non possono evitare di misurarsi con i nuovi linguaggi, con i processi cognitivi, immaginativi e sociali implicati nella loro fruizione, accettando le sfide che pongono insieme ai rischi che comportano»⁴⁹. Pertanto, l'esercitazione laboratoriale ha consentito un rafforzamento degli obiettivi formativi del corso quali: capire come le storie cambino quando migrano in differenti contesti di produzione e ricezione, verificando quanto influiscano le caratteristiche e le convenzioni dei differenti *media* nella costruzione del significato; entrare in contatto con la complessità narrativa del testo interagendo strutturalmente con esso, in modo da percepirlo non come oggetto fisso, ma come uno spazio fluido nel quale è possibile entrare in modo creativo e significativo; confrontarsi criticamente con le risorse multimodali di espressione e comunicazione attualmente disponibili⁵⁰.

Al termine dell'attività di elaborazione, sono pervenute dieci proposte di riscritture, alcune individuali e altre realizzate in piccolo gruppo. I contributi, realizzati con forme e linguaggi differenti ispirandosi a narrazioni originarie di diverso tipo (fiabe, miti, classici d'autore ormai divenuti patrimonio dell'immaginario collettivo), hanno mostrato interessanti elementi comuni lasciando emergere una precisa individuazione di temi cogenti per la riflessione pedagogica.

Tra questi, la categoria del metaverso connessa all'uso consapevole delle nuove tecnologie, centrale nel percorso di formazione degli studenti in E-learning e Media Education, risulta ampiamente considerata e colta nella sua dimensione di pervasività, quasi in direzione distopica: questo tratto è particolarmente presente nelle riscritture in cui il/la protagonista vive una sorta di *rapimento* o *smarrimento* in relazione al mondo virtuale, come negli elaborati *Alice nel Paese dei Social* e *Sfatiamo il mito: Narciso in epoca moderna*.

Il primo è un video digitale ambientato nel *desktop* di un computer all'interno del quale si muovono i personaggi rappresentati con le illustrazioni riprese dal cartone Disney *Alice nel Paese delle Meraviglie* (1951). La narrazione inizia ponendo un quesito all'osservatore: «E se Alice dovesse perdersi oggi? Quali personaggi incontrerebbe lungo il cammino?». La trama appare semplice: una giovane Alice, mentre studia il concetto di metaverso servendosi del suo computer, si addormenta e si risveglia prigioniera nello schermo del suo pc iniziando così un viaggio nel Paese delle Applicazioni. L'originalità della proposta consiste nella scelta di abbinare ai personaggi del classico di Carroll le caratteristiche distintive dei *social network* più popolari nell'ordine con cui si sono diffusi tra i più giovani. Alice, ad esempio, si perderà per ore vagando nel regno di Instagram, governato dalla Regina di Cuori che, come nella narrazione originale, cerca di trattenere la ragazza a sé («osservando e invidiando ciò che stavano facendo le altre persone, in quanto la regina voleva soltanto tenere Alice in trappola», spiega la voce narrante). Così pure il Bianconiglio incarna al meglio la rapidità di interazione che richiede l'ultima novità *social* del momento, l'*app* di tendenza *BeReal*, con cui gli utenti

⁴⁹ I. Filograsso, *La letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale*, cit., p. 180.

⁵⁰ Cfr. *Ibidem*, pp. 187-188.

ricevono una notifica improvvisa una volta al giorno e dispongono di soli due minuti per pubblicare una foto che li colga "in tempo reale". In questo gioco, che si dipana tra *social media* e racconto, nel quale non mancano momenti di smarrimento tra *Facebook* e *TikTok* mentre assistenti vocali e notifiche interrogano costantemente un'Alice *disambientata*⁵¹, il percorso verso una liberazione subisce non poche involuzioni ed il "perdersi" tipico delle narrazioni fiabiche assume a un tempo il significato di "perdere la via maestra" e di "perdere una parte di sé" per ricostruire una nuova identità (nel mondo digitale, appunto). Le stesse autrici dell'elaborato hanno così commentato il senso della loro riscrittura: «Volevamo rendere la storia attuale. *Instagram*, come *TikTok*, ti rapisce».

La pervasività del metaverso che condiziona il tempo dei più giovani secondo una visione dai risvolti apocalittici è oggetto anche dell'elaborato *Sfatiamo il mito: Narciso in epoca moderna*. In questo video, girato per le strade del centro di Roma con un cellulare, si racconta di un ragazzo talmente concentrato sulla propria immagine da trascorrere intere giornate "scrollando" *app* e ritraendosi in continui *selfie*. Neanche l'incontro con la bella Eco, una ragazza che vive di parole e gesti reali, riesce a distrarlo da questa ossessione per l'"apparire", sino al fatale epilogo: Narciso viene investito da un'auto mentre è intento a specchiarsi in una pozzanghera. L'elaborato restituisce un'idea di rapporti umani pericolosamente alterata dal narcisismo, dal desiderio di mostrarsi e di tendere verso un'immagine ideale di sé⁵². Ma rispetto al mito conosciuto, il gruppo di lavoro ha voluto anche spostare l'attenzione sul personaggio di Eco, che non si strugge più per amore («volevamo ridare dignità a Eco, è lei ad andarsene [...], è la donna che si fa valere; per questo è stato scelto di modificare il colore giallo del fiore originale con il colore rosa, in onore del genere femminile», spiegano le autrici). La relazione tra generi appare essere uno dei temi ricorrenti nei lavori, come si avrà modo di esaminare più avanti.

Le nuove tecnologie emergono anche in altri due elaborati che, su ispirazione rodariana, strutturano le narrazioni intorno a un gioco con le parole. Il primo, un *trailer* ispirato alla fiaba dei fratelli Grimm *I musicanti di Brema* e intitolato *I nuovi musicanti*, si apre con una riflessione: «Cosa te ne fai di un asino se puoi comprarti un trattore? E del cane da caccia se la carne puoi comprarla al supermercato? Cosa farà il gatto tutto il giorno se il Comune ha deciso per la derattizzazione? Cosa farà all'alba il gallo se hai già impostato la sveglia sul tuo cellulare?». Gli animali, nella narrazione originale sostituiti perché anziani, vengono qui rimpiazzati dalla tecnologia e, ormai inutili, decidono di riunirsi in una banda musicale rispondendo a un annuncio. Per un errore del navigatore, invece di arrivare a Brema, i musicanti si ritrovano a Brera, un quartiere di Milano, e decidono di prendere parte ai provini del programma televisivo *X-Factor*.

Il secondo elaborato che gioca con le parole è un'animazione in *stop motion* dal titolo *PIN-occhio* ispirata al romanzo di Collodi, nella quale il burattino si perde in un Paese dei balocchi rappresentato dallo schermo di un televisore, da cui viene catturato. Sarà il Grillo parlante a suggerirgli la via per liberarsi: trovare un codice PIN. Il giovane protagonista si avventura, allora, fin nella pancia della balena per ritrovare il codice a tre cifre richiesto ed essere nuovamente libero.

Un ulteriore tema ricorrente nelle elaborazioni degli studenti, dicevamo, è relativo alla necessità di decostruire gli stereotipi di genere e stabilire una possibile "sorellanza" tra donne. Questo aspetto emerge con forza in *Costruiamo le nostre fiabe*, ispirato alla fiaba de *La bella addormentata nel bosco*. Riprendendo l'esperienza dei libri-*game* e adattandola alle nuove tecnologie, l'idea di base è quella di chiamare il fruitore stesso a compiere delle scelte nella trama della fiaba classica fino a stravolgerne il decorso e il significato: Malefica e Aurora possono così creare un'alleanza; la rabbia e il desiderio di vendetta si trasformano in coraggio e le due protagoniste riescono a salvarsi da sole senza più bisogno di un Principe.

Così pure, nel video *L'eroe mascherato e la lingua italiana*, riprendendo lo schema narrativo della fiaba, l'Italiano (nel senso della lingua italiana) viene tenuto prigioniero in una torre dal Pregiudizio e dal Sessismo: a liberarlo sarà un eroe mascherato il quale, solamente nel finale, si rivelerà essere una donna, stravolgendo così il classico ruolo del salvatore al maschile.

Un terzo tema "urgente" evidenziato nelle riscritture prodotte è quello ecologico e della sostenibilità ambientale. In *Cappuccetto Rosso e la Sirenetta*, sviluppato a partire dalla tecnica rodariana dell'"insalata di favole", Cappuccetto si perde, decide di fare un bagno ma finisce incastrata tra sacchetti e rifiuti di plastica

⁵¹ Il riferimento è a G. Celati (a cura di), *Alice disambientata: materiali collettivi (su Alice) per un manuale di sopravvivenza*, L'erba voglio, Milano 1978.

⁵² Per un approfondimento sulle moderne visioni di Narciso, si vedano R. Girardi - R. Affatato (a cura di), *Gli incanti di Narciso. La genesi di un mito e le sue visioni contemporanee*, Edizioni di Pagina, Bari 2020 e A. Nizzoli, *Narcisi nella rete. L'immagine di sé nell'epoca dell'immagine*, Mondadori Università, Milano 2021.

finché la Sirenetta non giunge in suo aiuto e la riporta in salvo. I rischi dell'inquinamento ritornano anche nell'elaborato chiaramente ispirato a *Cappuccetto Giallo* di Munari⁵³ dal titolo *Cappuccetto Giallo e Lupetta*. In questo video, la protagonista, accompagnata dalla sua fedele amica a quattro zampe Lupetta, deve attraversare una caotica metropoli contemporanea per giungere dalla nonna malata. Il lavoro mostra la sua originalità nella riscrittura del noto dialogo con la nonna al suo capezzale: «Che occhi gonfi che hai!», esclama la nipote, «Sai, con tutto questo smog», risponde la nonna. «Che orecchie grandi che hai», «Certo, con tutti questi rumori... come vorrei respirare un po' di aria pulita!». Cappuccetto e Lupetta per salvare la nonna riescono a ripulire la città: uomo e animale non sono in lotta, ma combattono fianco a fianco per la salvezza dell'ambiente.

Esaminando nel complesso le diverse elaborazioni⁵⁴, studentesse e studenti hanno dimostrato di saper declinare struttura e motivi fiabici (o classici) per sottoporre all'attenzione e alla discussione istanze di estrema attualità, che coincidono, non a caso, con quelle che Franco Cambi individua oggi come le *nuove emergenze educative*⁵⁵: la rottura della "norma" rispetto ai destini di genere⁵⁶, lo spaesamento identitario nel cyberspazio, la cultura del narcisismo, il rispetto dell'ambiente, l'inclusione della diversità (tema, questo, che emerge nell'efficace riscrittura in simboli CAA de *Il brutto anatroccolo*, proposta da una studentessa che lavora come educatrice).

Ne risulta che la società dominata dall'immagine è osservata dagli studenti/futuri *media educator* con occhio critico secondo un approccio ermeneutico che ne comprende il valore e ne scorge i limiti. Affascinati dalle numerose possibilità che le riscritture di storie consentono di sondare anche nel lavoro educativo, essi dimostrano di avere ben individuato i «legami tra linguaggi e saperi» cogliendo «i nessi ibridativi nelle trame e nei nodi della conoscenza, necessaria per imparare ad interagire criticamente e creativamente con gli scenari di transizione contemporanei»⁵⁷. Si tratta di un *feedback* positivo che ci stimola a proseguire nella progettazione didattica superiore attraverso lo strumento privilegiato della comunicazione narrativa.

5. Nota conclusiva

L'impatto della diffusione dei nuovi *media* nelle forme narrative, si è visto, non è esente da problematicità. Gli educatori di domani possono senz'altro trarre numerosi vantaggi da una modalità narrativa che transita nel cyberspazio ed attivarsi a loro volta nella progettazione di laboratori di riscrittura che consentano un'indagine sulla rappresentazione dei bisogni comunicativi oggi. La fiaba, o il classico sedimentato nell'immaginario collettivo che «persiste come rumore di fondo anche là dove l'attualità più incompatibile fa da padrona»⁵⁸, a questo scopo, è un ottimo strumento per avviare un lavoro interpretativo di rilettura critica del reale lungo quei motivi originari che si prestano a un'attualizzazione. Nello specifico del nostro progetto, si è reso evidente che l'attività laboratoriale proposta permette di confrontarsi con il ruolo incisivo della narrazione nell'era digitale allo scopo di esprimere istanze contingenti e percepite come nodali. In altri termini, mutano le modalità narrative ma il paradigma della narrazione permane centrale e assolve a un bisogno espressivo primario che nell'era digitale sviluppa sicuramente nuove potenzialità.

Le scienze pedagogiche che oggi si confrontano con le nuove forme di *literacy* hanno un ruolo decisivo nel promuovere un profondo grado di coscienza rispetto alle opportunità e ai rischi legati al mondo virtuale; un approccio critico alle questioni, come pure la promozione di competenze letterarie, espressive ed anche tecnologiche rappresentano un buon viatico per percorrere i tempi della comunicazione (*e della comunicazione narrativa*) digitale con consapevole accortezza e autonomia. Per quanto di nostra pertinenza, conscie della responsabilità sottesa a questo compito e della complessità e mutevolezza della materia entro cui ci muoviamo, che necessita di essere studiata nella vastità di direzioni e intersezioni verso/con gli altri campi del sapere (dalla storia della comunicazione alla sociologia della comunicazione, dalla narratologia alla *Media Education*, dalla semiologia alla letteratura e all'estetica), ci proponiamo di effettuare maggiori

⁵³ B. Munari, *Cappuccetto Giallo*, cit.

⁵⁴ Alcuni elaborati sono visibili nel canale YouTube creato dagli studenti <https://www.youtube.com/@tubofiabe3825> (ultima consultazione: 25 gennaio 2023).

⁵⁵ Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 173.

⁵⁶ Il riferimento è a C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2014.

⁵⁷ I. Filigrasso, *La letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale*, cit., p. 185.

⁵⁸ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano, 2017, p. 12.

approfondimenti nei nostri percorsi di studio e di ricerca di cui l'esperienza qui illustrata non è che un primo, preliminare tassello.

Chiara Lepri, Silvia Pacelli, Valentina Valecchi
Università degli Studi Roma Tre

Riferimenti bibliografici

– Letteratura critica

- Antoniazzi A., *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012.
- Barsotti S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Edizioni ETS, Pisa 2016.
- Beckett S., *Recycling Red Riding Hood*, Routledge, New York-London 2002.
- Beckett S.L., *Red Riding Hood for All Ages. A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts*. Wayne State University Press, Detroit 2008.
- Beseghi E., *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, V&P, Milano 2003.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1976), tr. it. A. D'Anna, Feltrinelli, Milano 2000.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Calabrese S. - Feltracco D. (a cura di), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, Meltemi, Roma 2008.
- Calabrese S., *Manuale di comunicazione narrativa*, Pearson, Milano 2019.
- Calvino I., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano, 2017.
- Cambi F., *Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille*, in F. Cambi - M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando, Roma 2005.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., *Saperi e trasversalità: la complessità e la narritività*, in F. Cambi - M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando, Roma 2005.
- Celati G. (a cura di), *Alice disambientata: materiali collettivi (su Alice) per un manuale di sopravvivenza*, L'erba voglio, Milano 1978.
- Ciuffoletti Z. - Tabasso E., *Breve storia sociale della comunicazione*, Carocci, Roma 2018.
- Covato C., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2014.
- Di Bari C., *Testi, editori e lettori "digitali". Riflessioni pedagogiche*, «Studi sulla formazione», 2 (2013), pp. 101-120.
- Dundes A. (a cura di), *Little Red Riding Hood. A casebook*, University of Wisconsin Press, Madison-London 1989.
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 2004.
- Fava A., *Letteratura e nuovi media*, «Status Quaestionis. Rivista di studi letterari, linguistici e interdisciplinari», 7 (2014), pp. 1-27.
- Filograsso I., *La letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale. Tra opportunità e criticità*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Clueb, Bologna 2013, pp. 179-196.
- Franchi G., *Albi illustrati ed educazione al visivo. Un percorso attraverso l'astrazione*, «I problemi della pedagogia», LXI, 1 (2015), pp. 97-124.
- Girardi R. - Affatato R. (a cura di), *Gli incanti di Narciso. La genesi di un mito e le sue visioni contemporanee*, Edizioni di Pagina, Bari 2020.
- Giusti S., *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma 2020.
- Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, tr. it. G. Olivero, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Jorsen J., *The Most Beautiful of All: A Quantitative Approach to Fairy-Tale Femininity*, «The Journal of American Folklore», vol. 132, 523 (2019), pp. 36-60.
- Munari B., *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari 1977.
- Nizzoli A., *Narcisi nella rete. L'immagine di sé nell'epoca dell'immagine*, Mondadori Università, Milano 2021.
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 2020.
- Pavel T.G., *Mondi di invenzione. Realtà e immaginario narrativo*, Einaudi, Torino 1997.
- Rivoltella P.C., *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, EDUCatt Università Cattolica, Milano, 2005.
- Rivoltella P.C., *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia, 2020.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973.
- Roncaglia G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari 2010.

- Vassalli P., *La principessa del colore*, in B. Alemagna - K. Pacovská - C. Raschka, *Il libro illustrato è una galleria d'arte*, Giannino Stoppioni Edizioni, Bologna 2005, p. 31.
- Verdier Y., *L'ago e la spilla. Le versioni dimenticate di Cappuccetto Rosso*, EDB, Bologna 2015.
- Warner M., *C'era una volta. Piccola storia della fiaba*, tr. it. B. Lazzaro, Donzelli, Roma 2021.
- Zipes J., *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*, tr. it. G. Grilli, Mondadori, Milano 2004.
- Zipes J., *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, tr. it. di M. Giovenale, Donzelli, Roma 2012.

– Opere letterarie

- Bolvin B., *Cappuccetto Rosso: le bambine toste si salvano da sole*, Fabbri, Milano 2021.
- Calvino I., *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano 2001.
- Carrer C., *La bambina e il lupo*, Topipittori, Milano 2005.
- Carter A., *La camera di sangue*, tr. it. B. Linati, Feltrinelli, Milano 1984.
- Frish A. - Innocenti R., *Cappuccetto Rosso una fiaba moderna*, La Margherita, Milano 2012.
- Lavater W., *Le Petit Chaperon Rouge*, Maeght, Parigi 1965.
- Munari B., *Cappuccetto Giallo*, Einaudi, Torino 1972.
- Munari B., *Cappuccetto Verde*, Einaudi, Torino 1972.
- Munari B., *Cappuccetto Verde, Giallo, Blu e Bianco*, Einaudi, Torino 1981.
- Natalini S., *Cappuccetto Rosso*, EDT-Giralangolo, Torino 2019.
- Negrin F., *In bocca al lupo*, Orecchio Acerbo, Roma 2005.
- Oller J.G., *Cappuccetto Rosso*, Terre di Mezzo, Milano 2014.
- Pakovská K., *Cappuccetto Rosso*, Nord-Sud, Milano 2008.
- Pommaux Y., *L'investigatore John Gattoni*, Babalibri, Milano 2002.
- Relais M., *Un piccolo cappuccetto rosso*, Logos, Modena 2012.

– Sitografia

- Mazzini A., *Del desiderio di storie. Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti*, in *Storie, letture e racconti tra pagine e rete. Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici*, Sinestesia, Avellino 2021 (<https://www.edizionisinestesia.it/libri/storie-letture-e-racconti-tra-pagine-e-rete-narrazioni-digitali-ed-intrecci-pedagogici/>, ultima consultazione: 24 gennaio 2023).
- Meunier C., *Les imageries de WarjaLavater: une mise espace des contes...*, in *Les territoires de l'album*, 18 gennaio 2013, (<http://lta.hypotheses.org/396>, ultima consultazione: 20 gennaio 2023).
- <https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/e-learning-e-media-education/> (ultima consultazione: 24 gennaio 2023).
- <https://www.youtube.com/@tubofiabe3825> (ultima consultazione: 25 gennaio 2023).

Nuove frontiere narrative per futuri insegnanti. Educare alla lettura con le tecnologie. Un'esperienza laboratoriale a Scienze della formazione primaria

n. 9
maggio
2023

anno XL

“New narrative frontiers for future teachers.
Educating in the reading practice
with technologies”.
A laboratory experience in the Primary education
Sciences degree course

Federica Baroni, Alessandra Mazzini*

Affermando il valore educativo-didattico della lettura, il contributo descrive le premesse teoriche e l'impianto metodologico che hanno portato alla proposta formativa di un laboratorio destinato agli studenti di Scienze della formazione primaria dell'Università di Bergamo e ai docenti in servizio che li affiancano nei percorsi di tirocinio in scuole dell'infanzia e primarie. Considerate le opportunità delle tecnologie digitali nelle azioni di promozione ed educazione alla lettura e ribadito il ruolo fondamentale del magister nell'esperienza narrativa, vengono analizzate le proposte operative dei cinque gruppi che hanno lavorato sul tema. I lavori delle studentesse riflettono l'approccio laboratoriale e co-costruttivo proposto nell'esperienza formativa e delineano un'idea aperta e libera delle pratiche di lettura nelle scuole di oggi e di domani.

Parole chiave

Promozione della lettura; tecnologie digitali; narrazioni; formazione; futuri docenti; laboratorio

Affirming the educational-didactic value of reading, the contribution describes the theoretical premises and the methodological framework which led to the proposal of a laboratory for primary education science students of the University of Bergamo and for teachers in service who support them in their internships in nursery and primary schools. Considering the opportunities of digital technologies in actions that promote and educate in the reading practice and reiterating the fundamental role of the teacher as magister, the essay analyzes and reflects on the operational proposals of the five groups that worked on the theme. The students' works reflect the laboratory and co-constructive approach proposed in the training experience and outline an open and free idea of reading practices in today's and tomorrow's schools.

Keywords

Reading promotion; digital technologies; narratives; education; future teachers; workshop

✉ Corresponding author: federica.baroni@unibg.it; alessandra.mazzini@unibg.it

1. Le pratiche di lettura nell'infanzia e tra i giovani: che cosa dicono i dati

Per comprendere le pratiche di lettura nell'infanzia e tra i giovani, gli ultimi dati dell'Associazione Italiana Editori (AIE) e del Centro per il libro e la lettura (CEPELL) ci orientano nell'interpretazione di un fenomeno che oggi viene studiato considerando "lettura" e "libro" in un senso più ampio rispetto al passato. La ricerca, condotta nel 2021 sulla popolazione 0-14 anni, con la collaborazione delle famiglie per la fascia della prima infanzia, restituisce un quadro generalmente confortante su un tema poco indagato a livello quantitativo - anche per la difficoltà a tracciarne i confini - e che a maggior ragione può offrire spunti di riflessione non solo nel campo della letteratura e della letteratura per l'infanzia, ma anche rispetto al più ampio panorama dell'educazione e alla formazione dei formatori.

La lettura in età prescolare è un campo d'indagine aperto, anche perché prevede una definizione a maglie larghe del termine "lettura" e contempla prodotti editoriali tra loro molto differenti, comprendendo anche libri tattili, sensoriali, interattivi, audiolibri e non solo il libro a stampa; inoltre, si riferisce ad abitudini che per questa età spesso non sono individuali, ma collettive e pertanto si connotano come vere e proprie pratiche educative: per esempio, sapere che il 75% degli adulti intervistati afferma di leggere con i propri figli (0-5 anni) può aprire a considerazioni sul valore pedagogico della lettura ad alta voce¹ e più in generale sugli stili genitoriali moderni che sono rappresentati dalla fetta più ampia dell'intero, ma può portarci anche a riflettere sull'importanza di diffondere la cultura del libro (e delle storie) nei servizi educativi per l'infanzia per lavorare su quel 25% di famiglie che non legge con i propri figli.

Al di là degli aspetti di mercato, è soprattutto per ragioni educative che occorre focalizzare l'attenzione sull'anello debole della catena e cercare alleanze, anziché rigide opposizioni, con le tecnologie che possono offrire mezzi e linguaggi attraenti per le nuove generazioni, portando certamente sfide inedite al settore. Questi cambiamenti sono già stati in parte registrati, visto che i dati diffusi dall'AIE e dall'Osservatorio lettura e consumi culturali² riferiscono che con il crescere dell'età diminuisce il consumo del solo libro a stampa (dal 95% nella fascia 0-3 anni al 64% nella fascia 10-14), a vantaggio di una fruizione crossmediale di storie e narrazioni (4% nella fascia 0-3; 23% 4-6 anni; 27% 7-9 anni; 35% 10-14 anni): da una parte significa che la letteratura appartiene (ancora) al mondo dell'infanzia, ma dall'altra significa anche che le molteplici piattaforme del digitale stanno, più o meno lentamente, contaminando il panorama della scrittura e della lettura.

Come rivelano i numeri, il mercato del libro per bambini e ragazzi resta un settore chiave per l'editoria italiana considerando che i bambini leggono mediamente più degli adulti (nel 2020 il 53.7% della popolazione tra i 6 e i 14 anni, contro il 37.2% dell'intera popolazione), ma la frequenza e la durata sono limitate: nel 2019 tra i 15-17enni, fascia d'età considerata da sempre di maggiore interesse, l'88% si definiva lettore, ma solo l'1% ha riservato più di un'ora continuativa alla lettura, così che oggi sono maggiormente apprezzate storie brevi oppure con strutture narrative compatibili con una lettura intermittente; inoltre, l'illustrazione diventa sempre più rilevante, anche per i lettori più adulti. Se cambiano i lettori, dunque, cambiano anche testo, paratesto e grafica.

Infine, un ultimo dato sulle abitudini di bambini e ragazzi che può risultare interessante per la nostra prospettiva riguarda il ruolo della scuola nell'orientamento alla lettura: nel 2020-21 il 7% delle famiglie con figli tra i 7 e 14 anni ha riferito di aver letto solo libri consigliati dal docente, il 31% ha dichiarato che alcuni dei libri letti erano stati consigliati a scuola, mentre per il 62% nessuno dei libri letti era stato consigliato in classe. Questo dato, se da una parte conferma il ruolo della scuola nel sostenere la lettura (38%), dall'altra suggerisce la necessità di rivedere la qualità e l'impatto delle azioni di promozione in ambito didattico (62%).

Ma come si educa alla lettura? È questa la domanda che precede qualsiasi azione formativa che si rivolga a futuri insegnanti ed educatori, a prescindere dagli strumenti, dai mezzi e dai linguaggi.

* Le autrici hanno condiviso l'esperienza formativa descritta nel contributo e le idee generali dell'articolo. Federica Baroni ha materialmente scritto i paragrafi 1,3 e 5; Alessandra Mazzini i paragrafi 2 e 4. Le conclusioni sono in comune.

¹ F. Batini, *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma 2022.

² CEPELL – AIE, *Dall'emergenza a un piano per la ripartenza. Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia (2020-2021)*, Marzo 2021. <https://cepell.it/libro-bianco-sulla-lettura-e-i-consumi-culturali-in-italia-2020-2021/>

2. Il ruolo educativo e formativo del *magister* nell'esperienza della lettura

Il 17 ottobre 1957 Albert Camus (1913-1960) venne insignito del Premio Nobel per la Letteratura. Nel turbinio del clamore, delle festività e delle ufficialità mondane che lo investì, lo scrittore, per un riflesso quasi immediato, cercò rifugio nella propria infanzia e scrisse a Louis Germain, l'antico maestro che lo aveva seguito delle scuole elementari:

Cher Monsieur Germain, J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler un peu de tout mon coeur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé³.

La lettera, datata 19 novembre 1957, è rivelatrice non solo di uno spirito di riconoscenza che attraversa gli anni e le età, facendosi esemplare rappresentazione di quel principio, enunciato da Dewey per il quale «the reality of education is found in the personal and face-to-face contact of teacher and child»⁴, ma riferisce anche la materia di cui è fatto lo straordinario legame che si crea tra un maestro e un allievo, svelando le coordinate di ogni paideutica relazione duale.

Nel vivido ricordo di Camus il maestro è una «mano affettuosa» tesa verso il piccolo scolaro, è un *in-segnante* ed è un *exemplum*. È lungo a queste tre direttrici, in cui lo scrittore articola il suo personale legame con il maestro Germain, che si muove, infatti, il ruolo pedagogico di ogni insegnante che voglia farsi *magis*, un «maggiore» che in ragione e volontà sollecita lo sviluppo della ragione e della volontà di un «minore», disposto ad accogliere e a far proprie, in un modo unico e irripetibile, tali sollecitazioni tramutandole in modalità di espressione originali. Questa dialettica tra chi sa e chi non sa, tra chi è abile e chi non lo è ancora, ritorna anche in quell'impegnativo compito di trasmettere il gusto della lettura e della letteratura, il primordiale piacere della narrazione, dove i maestri della scuola dell'infanzia e della scuola primaria ricoprono un ruolo fondamentale. Perché se Gianni Rodari, prima, e Daniel Pennac, poi, ci ricordano che non solo non si può «ordinare di leggere»⁵, ma anche che

Il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo "amare", il verbo "sognare". Naturalmente si può sempre provare. Dai, forza: "Amami!" "Sogna!" "Leggi!" "Leggi! Ma insomma, leggi, diamine, ti ordino di leggere!" "Sali in camera tua e leggi!" Risultato? Niente. Si è addormentato sul libro⁶,

il piacere della narrazione si può insegnare solo recuperando le origini etimologiche ed epistemologiche sottese a ogni azione educativa, che prevede anzitutto l'esistenza di una relazione asimmetrica, nella quale il docente e il discepolo si facciano *magis* e *minus*, entrambi disponibili a educare e ad essere educati, entrambi coinvolti nella scelta libera e responsabile di percorrere insieme, in ragione e volontà, un cammino diversamente, ma anche reciprocamente, ascensionale.

Solo se si segue questo asse l'incontro tra un maestro, uno studente e una narrazione può farsi educativo, creando inaspettatamente quasi una frattura nel *minus*, il quale, da quel momento, non sarà più lo stesso e sceglierà in ragione e volontà di cambiare, di trasformarsi, di andare fuori del proprio sé, un sé precedente all'incontro paideutico, per acquisire un proprio sé nuovo e trasfigurato dalla relazione duale.

In questo speciale legame è essenziale che il maestro, seguendo l'indicazione di Camus, tenda una mano che sia «affettuosa», capace cioè di strutturare l'esperienza della lettura come un'occasione di scoperta di bellezza, di gioia e di piacere, che resterà, proprio per questo motivo, impressa per sempre nella memoria dell'allievo. Se, dunque, l'esperienza della lettura è attenta alla «dimensione intersoggettiva» e coinvolge le «tonalità af-

³ «Caro signor Germain, ho aspettato che si spegnesse il baccano che mi ha circondato in tutti questi giorni, prima di venire a parlarle con tutto il cuore. Mi hanno fatto un onore davvero troppo grande che non ho né cercato né sollecitato. Ma quando mi è giunta la notizia, il mio primo pensiero, dopo che per mia madre, è stato per lei. Senza di lei, senza quella mano affettuosa che lei tese a quel bambino povero che io ero, senza il suo insegnamento e il suo esempio, non ci sarebbe stato nulla di tutto questo». A. Camus, *Le Premier homme* [1994], lettere a M. Germain du 19 novembre 1957, annexes, Gallimard, Paris 2013, p. 371 (La traduzione è a cura di Alessandra Mazzini).

⁴ «La realtà dell'educazione si trova nel contatto personale e faccia a faccia tra insegnante e bambino». J. Dewey, *The educational situation. Contributions to education. Number III* [1902], The University of Chicago Press, Chicago 1904, p. 23 (La traduzione è a cura di Alessandra Mazzini).

⁵ G. Rodari, *9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, «Giornale dei Genitori», VI, 10, ottobre 1964, pp. 78-79.

⁶ D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 11.

fettive della corporeità e della sinestesia» del maestro, che si fa mediatore tra la narrazione e il *minus*, essa darà luogo «a uno dei momenti di più autentica e intensa relazione intersoggettiva»⁷ e sarà percepita come una conquista gioiosa da parte dell'allievo. Allo stesso modo, infatti, in questo esercizio egli si sentirà protagonista attivo e mai ricettore passivo, co-costruttore⁸ di un orizzonte di senso e di significato, che inizia da una medesima risorsa narrativa, ma che ognuno poi fa proprio in un modo del tutto unico e particolare, trasfigurandolo nel proprio vissuto esclusivo ed originale.

L'insegnante è chiamato allora ad abituare il bambino ad avere un rapporto attivo e non passivo con la lettura, lasciando il testo interagire in maniera feconda con ciascun lettore e predisponendo i passaggi affinché quest'ultimo possa legare una narrazione con la propria personale interiorità. Da un lato, infatti, la letteratura può dar corso a una esperienza educativa solo quando il pensiero di un autore, depositato nella forma estetica di un testo o di un personaggio, sceglie di attivare l'interesse di un lettore e la sua possibilità di crescere interiormente⁹, tuttavia, come accade in ogni dialogo relazionale che aspiri ad essere davvero educativo, entrambi i soggetti coinvolti devono mettere in campo la propria ragione e la propria volontà. Dunque il lettore-bambino deve eleggere consapevolmente l'autore, il testo o il personaggio a proprio *magis*, con una responsabilità connotata per entrambi dalle dimensioni dell'autonomia e della libertà creativa e di scelta, che, per questa ragione, si fa corresponsabilità.

Dall'altro lato, solo se la lettura diventa "materia personale", solo se una narrazione avvia un dialogo interattivo con l'interiorità del lettore-bambino e quest'ultimo, attraverso il legame *inter-soggettivo* ed educativo con un autore, un testo, un personaggio, ha la possibilità di iniziare una relazione *infra-soggettiva*, di guardarsi dentro e di crescere interiormente, la lettura diviene per lui un'esperienza formativa pedagogicamente legittimata, capace cioè di avviare il moto dell'introspezione, di congiungersi con le profondità più nascoste dell'io di ciascuno, innescando quella verticale, inesauribile e mai compiuta dinamica tra coscienza e autocoscienza.

Se tramite una lettura un bambino lettore riesce a "darsi una forma", suscitando e coinvolgendosi in un autentico movimento ascensionale, assumendo sé stesso quale oggetto di un dialogo in cui l'io, in ragione e volontà, esperisce «sé come un altro»¹⁰, un altro a cui dare ordine e misura, rendendolo (cioè rendendosi) migliore e più accresciuto, allora quella lettura sarà sua per sempre.

Che cosa può fare il maestro per facilitare questa dinamica del tutto esclusiva e singolare, che fa i conti con la sostanza unica e irripetibile di ciascuno? Non solo egli è chiamato a proporre una vasta scelta di testi, ma anche di linguaggi narrativi, nella consapevolezza delle multiformi peculiarità, degli interessi, dei bisogni e dei desideri di ognuno. In questo contesto in cui lo studente è posto al centro, l'insegnante dovrà inoltre promuovere l'espressione di una relazione tra il testo e il lettore, lasciando parlare quest'ultimo delle proprie letture e dell'impatto, ancorché negativo, che hanno avuto su di lui, incoraggiando il confronto. Come scrive Aidan Chambers,

quello che mi interessa sottolineare non è tanto la conversazione in sé, quanto il ruolo che essa gioca nella crescita di lettori riflessivi, critici e appassionati. Credo che il dialogo sia essenziale anche nelle nostre vite, non da ultimo perché la maggior parte di noi non conosce ciò che pensa fino a quando non lo esprime ad alta voce¹¹.

Mettersi in disponibile ascolto dello studente, favorire l'espressione delle sue sensazioni e dei suoi pensieri significa aiutarlo a credere nella propria capacità di lettore e, dunque, stimolarne l'autostima, la quale, a sua volta, fa crescere una sempre rinnovata motivazione alla lettura. È in questa positiva circuitazione che il maestro si fa *in-segnante*, capace cioè di imprimere un segno fertile nella vita di un allievo, sostenendo con le sue parole, con la relazione, ma soprattutto, come avverte ancora Camus, con il suo esempio, lo sviluppo di quelle qualità, di quei talenti e di quelle potenzialità che egli possiede già in sé in forma latente.

Se la lettura presuppone un "fare" attivo da parte dell'allievo, il maestro, che è tale perché non solo sa e dunque dice e spiega, ma fa, e, facendo, mostra, ha pertanto il difficile compito di testimoniare al *minus* la propria esperienza, di trasmettere il gusto della lettura lasciando trasparire il proprio, mettendo così in campo azioni

⁷ M. Dallari, *Raccontare come pratica di cura. Dal concetto di intenzionalità a quello di cura*, in M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle immagini. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013, p. 25.

⁸ *Ibidem*.

⁹ S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, p. 409.

¹⁰ Si veda P. Ricœur, *Se come altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.

¹¹ A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, equiLibri, Modena 2015, p. 109.

che gli consentano di esprimere al meglio le proprie capacità e sviluppare le proprie personali competenze in quello stesso “fare”.

L'insegnamento del piacere della lettura non può che essere allora un apprendistato, dove il maestro non può dunque insegnare senza farsi anche mastro, senza vivere ed esibire nella sua persona ciò che insegna e l'allievo non può esimersi dal coinvolgersi nell'azione e, in un processo di *mimesis*, dal farsi apprendista. A richiamare l'attenzione su questo particolare carattere del meccanismo apprenditivo connesso all'iniziazione alla lettura è lo stesso Chambers, che avverte:

gli apprendisti lettori dipendono da adulti competenti e consapevoli [...] ci sono alcuni aspetti di qualsiasi arte e di qualsiasi abilità che si imparano solo dall'esperienza e che possono essere trasmessi solo da coloro che li hanno appresi attraverso l'esperienza¹².

Proprio quando il bambino trova allora un modello, un esempio da seguire e a cui affidarsi, una guida da osservare e con cui condividere le proprie conoscenze e le proprie azioni in un “fare” davvero partecipato, allora si dà avvio a un'avventura mimetica a tutto tondo, in cui il maestro conduce il giovane non solo ad apprendere una tecnicità (quella della lettura) ma anche a rileggere criticamente quella stessa esperienza, conferendole un rinnovato significato all'interno della sua stessa vita. In altre parole il bambino si deve fare “novizio” del maestro, prendendo possesso del leggere tramite una ricerca personale e portandolo dentro di sé in un percorso esperienziale da cui dipende la sua stessa identità e sostanza. La narrazione si fa così esperienza e l'esperienza narrativa a sua volta si fa così occasione formativa ed educativa.

Attraverso l'*imitatio*¹³, l'osservazione del maestro e della sua opera, l'esercizio personale e la ripetizione dei gesti del *magister*, si alimenta un apprendimento non limitato solo ad acquisire competenze, ma anche capacità di giudizio e che conduce l'esperienza del leggere a divenire occasione di compimento di sé.

Il *magister* che si fa mediatore narrativo dovrà allora approntare tutti i contesti e gli interventi più favorevoli per fare in modo che l'altro possa realizzare al meglio possibile le sue proprie capacità¹⁴, ovvero le sue attitudini, quelle potenzialità che ogni essere umano possiede a fare, pensare e agire in un certo modo¹⁵. E poiché anche l'esperienza della lettura, come il linguaggio – parafrasando Gianni Rodari – si impara per immersione¹⁶, il maestro-mastro avrà il compito di affiancarsi al *minus* in questa sua immersione, e di essere così al contempo «facilitator, instigator, coach e assessor»¹⁷. Oltre ad assisterlo, senza però sostituirsi al *minus*, il maestro è chiamato a spronarlo nel percorso di educazione e formazione al piacere della lettura, non gettandolo nel mondo dopo avergli fornito contenuti di carattere esclusivamente speculativo¹⁸, bensì allenandolo con l'esercizio ad agire, consigliandolo e aiutandolo infine a riconoscere le conoscenze, le abilità e le competenze che ha acquisito.

Se le capacità riguardando, infatti, l'essere potenziale che è espresso dalla natura di ciascuno, compito del maestro, come esperto nell'incontro educativo e formativo con la narrazione, deve quindi essere il guardare ad ogni principiante cercando di valorizzare proprio queste singolarità, lavorando per trasformarle in competenze, ovvero in «quell'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date»¹⁹. Così facendo l'esperienza dell'educazione alla lettura si fa azione personalizzata, nella misura in cui realizza ogni persona umana, che, come si è detto, ha caratteristiche proprie e che si mobilita per il fatto stesso di vivere ed operare come persona.

¹² Ivi, p. 19.

¹³ Sul valore dell'“esempio” e della *mimesis* come processo di apprendimento si veda E. Becchi, *L'esempio e le sue vicende nella storia dell'educazione: punti di vista a confronto. Introduzione*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», tomo 107, 2, 1995. pp. 413-417.

¹⁴ Sul ruolo del maestro si vedano le riflessioni nel volume *Maestro, maestri, nuovi maestri*, XI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2022. Sul tema della “capacità” si veda G. Bertagna, *Capacità*, in G. Bertagna, P. Triani (edd.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 73-74.

¹⁵ Ivi, pp. 73-79.

¹⁶ «Noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, ma il pesce no, il pesce ci deve stare dentro». G. Rodari, *Scuola di fantasia*, «Riforma della scuola», 5, 1981, pp. 22-24.

¹⁷ G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 55.

¹⁸ Si vedano le riflessioni di Jean-Jacques Rousseau contenute nel I e nel III Libro di *Emilio, o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017.

¹⁹ G. Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. Bertagna, G. Sandrone (edd.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 283.

In questa dialettica, dove l'educazione non è la trasmissione di contenuti, informazioni o idee, né tanto meno la loro imposizione, ma è semmai un cammino percorso a partire da una relazione, finalizzato a trasformare le capacità potenziali in competenze personali attuali, mettendole a frutto per la propria *phronesis*, nel momento in cui la lettura dai libri di carta si riversa su un computer o su un dispositivo mobile, quel maieutico accompagnamento di un allievo da parte di un maestro diventa allora più importante, non meno.

3. Le trasformazioni del libro tra strumenti e linguaggi del digitale

In campo letterario lo studio del digitale ci porta all'analisi dei suoi linguaggi espressivi - ibridi e multimediali - e alla destrutturazione dei testi che, tramite l'ipermedialità, si fanno frammentati, associativi e crossmediali. È la semiotica a guidarci nell'interpretazione di certe produzioni che oggi non definiremmo più «nuove», ma che convivono con la scrittura lineare e le forme più tradizionali della narrazione.

Come Giovanna Cosenza affermava nel 2004, quando era necessario trovare significati e categorie alla scrittura modificata dal digitale, la multimedialità ci porta a far riferimento al concetto di *testo sincretico*, un testo che «organizza linguaggi eterogenei in una strategia di comunicazione unitaria, cioè presenta marche sintattiche, semantiche e pragmatiche di coesione e coerenza che rimandano alla stessa istanza di enunciazione»²⁰: i testi multimediali, dunque, non sono il prodotto della semplice addizione tra diversi media, ma l'esito di un'integrazione significativa e di significato. Per esempio, secondo questa lettura basata sullo studio dei linguaggi e dei processi di significazione, la contemporanea presenza di testo scritto e di registrazione audio non costituisce di per sé un testo sincretico, a meno che le due forme di comunicazione non siano combinate specificatamente «per comunicare significati ulteriori rispetto a quelli espressi dal solo testo scritto o dalla sola registrazione audio»²¹.

Sono testi sincretici di elevata complessità i testi multimediali che le tecnologie consentono oggi di realizzare, moltiplicando così le forme narrative ed espressive e nel contempo le modalità di lettura.

Ma se gli stessi media, come dice Cosenza, non vanno intesi esclusivamente come canali materiali che veicolano contenuto, ma piuttosto come forme di comunicazione, cioè come «insiemi di regole, convenzioni e forme organizzative culturalmente, socialmente e storicamente determinate»²², allora la prospettiva da assumere non è tanto legata allo strumento, quanto piuttosto ai linguaggi e alla loro ricombinazione.

In prospettiva didattica, dunque, diventa necessario formare i futuri insegnanti ed educatori prima ad interpretare, poi a produrre ed infine a far produrre testi che si caratterizzano come testi sincretici complessi, come quelli multimediali appunto.

Pensiamo, per esempio, al *digital storytelling*, una forma narrativa multimediale che oggi sta riscontrando interesse in vari settori, dall'ambito aziendale a quello pubblicitario, fino alle possibili applicazioni didattiche sia nella sua forma passiva (come modalità alternativa di avviare o riprendere un argomento di studio), sia nella forma attiva (come produzione degli studenti, in una proposta didattica che porta a progettare tutti quegli elementi testuali, strutturali, espressivi e tecnici che caratterizzano una narrazione digitale).

Se il digital storytelling diventa strumento per sostenere l'apprendimento rinforzando la motivazione intrinseca attraverso l'ibridazione (ancora una volta) tra formale e informale²³, allora può facilmente costituirsi tramite di promozione della lett(erat)ura di cui può riprendere pensieri, correnti, stili, forme, etc., rilanciandone gli elementi più caratterizzanti oppure aprendo a produzioni o interpretazioni nuove, con una significativa valenza didattica. Può andare in questa direzione la lettura, individuale o collettiva, di un testo letterario che si conclude con la produzione di un *booktrailer* da parte degli studenti, prodotto che porta necessariamente alla maturazione di competenze digitali, ma soprattutto che richiede conoscenza profonda del testo di partenza per farne una descrizione sintetica, multimediale, efficace ed attraente che sappia anche comunicare visivamente quanto il libro lascia alla nostra immaginazione.

Funzione simile, in cui le tecnologie rappresentano un ponte tra analogico e digitale, potrebbero avere *podcast* tematici, incentrati sulle esperienze di lettura, dove gli studenti diventano protagonisti di web radio in cui leg-

²⁰ G. Cosenza, *Semiotica dei nuovi media*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp.18-19.

²¹ *Ibidem*.

²² Ivi, p.10.

²³ C. Petrucco, *Digital storytelling come integrazione tra formale e informale per motivare all'apprendimento*, in M. De Rossi, C. Petrucco (edd.), *La narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma 2013, pp. 70-71.

gono, commentano, discutono testi e offrono consigli ad altri lettori: anche qui, non si tratta di sottrarre bambini e ragazzi all'interazione con il libro, ma di moltiplicare le occasioni di farne esperienza.

E sempre di esperienza si parla facendo riferimento alla lettura attraverso la realtà aumentata (AR), campo che in qualche modo sposta nel digitale quelle forme di rappresentazione animate, interattive e in più dimensioni che caratterizzano certe edizioni per l'infanzia, come per esempio i libri pop-up oppure quei testi che chiedono ai piccoli lettori di interagire con l'oggetto-libro in modo attivo²⁴. I campi di applicazione della AR sono ancora in via di sviluppo, ma l'idea qui è che si può leggere sovrapponendo strumenti diversi (libro cartaceo, tablet, smartphone) e rendendo animati personaggi in narrazioni aperte, in qualche modo decise dal lettore tra percorsi resi possibili dall'autore.

L'idea di una testualità aperta, fatta di nodi tra loro collegati in percorsi non esclusivi, era già presente nelle prime produzioni letterarie e nelle conseguenti prime teorie critiche che afferiscono alla Letteratura Elettronica, come quelle di George Landow il quale, basandosi sull'idea di testo plurale e reversibile sostenuta da Roland Barthes, descriveva l'"ipertesto" come un testo «composto da blocchi di parole (o immagini) collegate elettronicamente secondo percorsi multipli, catene o percorsi (trails) in una testualità aperta e sempre incompiuta descritta dai termini "collegamento" (link), "nodo" (node), "rete" (network), "tela" (web) e "percorso" (path)»²⁵. Sappiamo che l'origine di questa testualità viene individuata nella "tecnologia ideale" del Memex di Vannevar Bush il quale, nel saggio *As We May Think* del 1945, scriveva «there is a new profession of trail blazers, those who find delight in the task of establishing useful trails through the enormous mass of the common record. The inheritance from the master becomes, not only his additions to the world's record, but for his disciples the entire scaffolding by which they were erected»²⁶.

Del resto, come ci ricorda Gino Roncaglia quando analizza origini e potenziale della lettura aumentata, «l'idea di integrare la lettura attraverso risorse e contenuti – testuali o non testuali – esterni al testo che viene letto non è affatto nuova, e non è necessariamente legata all'ecosistema digitale. Sappiamo bene che ogni testo è un'opera aperta, che spinge all'esplorazione, in varie forme, dell'universo di possibili rimandi e riferimenti che sempre e comunque lo circonda»²⁷.

Allora, il potenziale vero delle tecnologie (anche in chiave didattica) potrebbe essere non solo nel conoscere e far conoscere codici espressivi diversi, ma anche e soprattutto per il docente nel far scoprire ai suoi allievi la variabilità delle forme testuali e delle loro strutture, guidandoli nell'esplorazione libera e aperta delle narrazioni che oggi, per l'effetto moltiplicativo della Rete, hanno sempre meno confini geografici e fisici:

l'indubbio allargamento dell'universo di possibili rimandi e riferimenti determinato dalla crescita del nuovo ecosistema digitale, associato al fatto non meno interessante di attribuire assai spesso nuove forme di oggettività digitale – e dunque di socializzazione e riutilizzabilità – all'attività quasi 'costruttiva' di esplorazione dell'intorno del testo da parte del lettore, suggerisce la necessità di una rinnovata attenzione verso le pratiche della lettura, nella varietà delle loro forme e manifestazioni concrete, che vedono spesso una forte integrazione fra lettura tradizionale e contenuti online²⁸.

Questa prospettiva può forse aiutare chi opera in campo educativo a tematizzare le diverse questioni in gioco, possibilmente senza arroccarsi in posizioni rigide, ma accogliendo consapevolmente i diversi punti di vista che di volta in volta pongono maggiormente l'accento sulle trasformazioni cognitive indotte dagli strumenti tecnologici, sui cambiamenti delle pratiche di lettura o sull'impatto che questi possono avere nei processi di insegnamento-apprendimento.

Se ci soffermiamo, anche brevemente, sul primo punto e facciamo riferimento ai più recenti studi neuroscientifici che affrontano relazioni e conflitti tra tecnologie digitali e lettura, è difficile pensare che la scuola possa restare un campo neutro, dato che gli effetti delle nostre abitudini sui nostri cervelli sembrano essere già in atto: *skimming* (la lettura superficiale), *skipping* (il salto di parti di testo) e *browsing* (lo scorrimento veloce), tipici della lettura di testi a schermo, possono modificare il modo in cui leggiamo, con ricadute sulla capacità di ricostruire la sequenzialità dei fatti narrati, sulla comprensione globale e sui processi di memoria a breve e a

²⁴ Ne sono un esempio i libri dell'autore-illustratore Hervé Tullet oppure testi come "Il libro cane" di Lorenzo Clerici per Minibombo.

²⁵ G. Landow, *L'ipertesto*, Milano, Bruno Mondadori, 1998, pp. 22-23.

²⁶ V. Bush, *As We May Think*, «The Atlantic Monthly», vol.176, n.1, 1945, pp. 101-108.

²⁷ G. Roncaglia, *Letture aumentate, fra rete e intermedialità*, «AIB Studi», vol. 61, n.3, 2022, pp. 603-609.

²⁸ Ivi, p. 606.

lungo termine²⁹. Anche l'attenzione rischia di essere modificata dalla numerosità e della rapidità degli stimoli se si cresce al tempo del digitale, con ricadute sulla lettura profonda, quell'attitudine di approcciare ai testi che, generando «pazienza cognitiva»³⁰, ci aiuta non solo a comprendere meglio ciò che leggiamo, ma anche a costruire cultura e pensiero critico come essenza stessa dell'esperienza umana.

Simili studi possono favorire la consapevolezza di ciò che stiamo perdendo, ma assumono rilievo in ambito pedagogico solo se attivano negli educatori la volontà di sostenere le pratiche di lettura, il desiderio e la capacità di sfruttare i linguaggi ibridi del digitale per rilanciare - attraverso le diverse piattaforme del panorama letterario contemporaneo - anche le forme testuali più tradizionali, la curiosità di esplorare codici espressivi inediti per attrarre nuovi lettori: la tutela dell'infanzia, oggi, passa anche dal diritto di ciascun bambino ad essere guidato da un buon maestro di lettura che sappia armonizzare tradizione e innovazione.

4. Le ragioni di un'esperienza laboratoriale per gli studenti di Scienze della formazione primaria

A partire da queste premesse, nell'ambito dell'iniziativa "I venerdì della didattica" organizzata dal corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Bergamo nell'anno accademico 2021/2022, abbiamo proposto un'attività di formazione dedicata alla promozione della lettura tramite le tecnologie nei contesti delle scuole dell'infanzia e primaria, rivolta agli studenti e alle studentesse del corso di studi, ai tutor di tirocinio e al personale docente in servizio nelle scuole che accolgono i futuri insegnanti durante il loro periodo di tirocinio diretto.

Secondo l'impostazione della pluriennale manifestazione promossa dal corso di laurea, la proposta formativa denominata "Nuove frontiere narrative. Educare alla lettura con le tecnologie" è stata da noi condotta in qualità di docenti rispettivamente di Letteratura per l'infanzia e Metodologie e didattiche delle tecnologie per l'infanzia, guidando i partecipanti in un'attività di presentazione, azione e riflessione secondo queste due diverse prospettive.

Il lavoro si è, dunque, caratterizzato per un approccio multi e interdisciplinare, nonché laboratoriale e interattivo, articolandosi in due incontri svoltisi online sulla piattaforma GoogleMeet, a distanza di circa un mese l'uno dall'altro. Obiettivo del presente saggio, oltre a richiamare le premesse teoriche di questa esperienza è, dunque, delineare il contesto di svolgimento, gli obiettivi e le metodologie didattiche adottate, per poi andare a illustrare gli esiti dell'attività.

Durante gli incontri abbiamo congiunto all'inquadramento teorico-critico della tematica secondo le due diverse prospettive disciplinari e di analisi scientifica una preliminare riflessione sui nessi tra narrazione, educazione, formazione, sul ruolo del maestro e delle tecnologie nell'era del digitale, nonché una prima panoramica sugli strumenti offerti dai media digitali. Tali azioni sono state condotte a partire da riflessioni e casi concreti rilevati dagli studenti durante il loro tirocinio e nell'attività lavorativa dagli altri partecipanti. L'intento è stato dunque sollecitare la discussione sull'argomento a partire proprio da esperienze dirette riportate dai membri del laboratorio, comparando, condividendo e argomentando casi, idee e posizioni differenti. Tramite questa pratica si è pertanto favorita la dialettica e si sono agevolati sia la formulazione di problemi sia i tentativi di rielaborazione di ipotesi, strutturando riflessioni in maniera reticolare e non lineare.

Proprio al fine di disporre uno spazio di creatività e generatività di nuove idee, ha fatto seguito, durante il primo incontro, anche la condivisione di una proposta operativa da sperimentare in classe sulla base di fondamenti pedagogici condivisi.

I partecipanti sono stati invitati a elaborare e a sperimentare un'azione didattico-educativa finalizzata alla lettura e all'educazione e formazione alla lettura e contraddistinta da una integrazione tra la letteratura per l'infanzia e l'educazione con le tecnologie didattiche nel contesto della sezione di una scuola dell'infanzia oppure di una classe di scuola primaria. Tali contesti potevano essere reali o simulati e, in questo secondo caso, i partecipanti sono stati invitati a dividersi in piccoli gruppi, all'interno dei quali interpretare, in un *role playing* formativo e in maniera significativamente riflessiva, la figura dell'insegnante incaricato di progettare e condurre l'azione didattico-educativa, i bambini partecipanti a tale azione, immaginando possibili domande,

²⁹ M. Wolf, *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e pensiero, Milano 2018, pp. 75-80.

³⁰ Ivi, p.179

problematiche, riflessioni elaborate da ipotetici studenti reali, e, infine, gli osservatori esterni di tutte le fasi dell'azione didattico-educativa condotta.

Sia questo invito alla predisposizione di compiti autentici e organizzazione di percorsi di azione diretta, sia la nostra stessa proposta didattica di tipo laboratoriale hanno risposto alla scelta di evidenziare come, tra i momenti costitutivi del processo educativo, il primato ideale spetti all'attività e all'agire didattico in situazione, secondo un indirizzo metodologico proprio delle Unità di Apprendimento, caratterizzato da una funzione formativa, prima ancora che didattica.

Se infatti, seguendo ancora l'indicazione di Albert Camus, il maestro è tale quando si fa *exemplum*, ossia quando mostra "come si fa" affinché chi apprende sia invitato a ri-produrre in un'azione eseguita per imitazione che non sia mai sterile copiatura o meccanico calco, ma sempre riassunzione unica, personale e creativa, allora solo vivendo in prima persona tale ruolo attivo tramite la didattica laboratoriale, i partecipanti all'incontro potevano essere in grado di riproporla ai loro stessi studenti non come semplice «esercizio applicativo di una nozione precedentemente acquisita in modo astratto durante le lezioni teoriche»³¹, ma come agire concreto e consapevole sulla realtà.

D'altra parte, per permettere un'acquisizione profonda e personale delle ragioni che devono orientare l'agire pratico in situazione non sono sufficienti l'esposizione al modello osservato in situazione o la messa in atto di tecniche operative, perché il rischio è una superficialità di approccio che consente solo l'acquisizione di abilità condannate ad essere tecniche appiattite e sterili³².

Al contrario, integrando ricorsivamente nel processo di apprendimento della lettura e di acquisizione del piacere della narrazione la forma predicativa e quella operativa della conoscenza, si ha la possibilità di sviluppo di un agire che non soltanto *si compie* in maniera davvero competente, ma anche che *compie* kairoticamente, rivelando a ciascuno la possibilità di sperimentare, tramite l'azione della lettura, la pienezza di sé.

Focalizzando l'attenzione su questi propositi, abbiamo invitato i membri del laboratorio a strutturare le Unità di Apprendimento secondo un processo tripartito³³, al cui interno fosse possibile individuare anzitutto una fase ideativa (pre-attiva), riferita essenzialmente alla progettazione degli obiettivi formativi, che partisse dalla rilevazione di un desiderio o di un bisogno degli studenti al fine di definire un compito o un progetto per loro significativo e soprattutto motivante, sulla base di conoscenze verificate e condivise.

In secondo luogo, ciascuna proposta operativa è stata chiamata a presentare una fase attuativa e di sviluppo (attiva), che fosse non meramente esecutiva di una programmazione preliminare prescrittiva, bensì basata sempre sulla centralità dello studente e, dunque, necessariamente aperta all'intuizione, alla libertà e all'improvvisazione. In questa seconda fase di mediazione didattica e narrativa l'invito è stato dunque quello di considerare la fase pre-attiva non come uno spartito delimitante il campo di lavoro, ma come un canovaccio volto ad articolarlo, secondo un rapporto di interazione circolare e una logica di orientamento adattabile dell'azione didattico-educativa, volta ad arricchirsi e precisarsi strada facendo. Sempre tenendo conto però del fatto che non si può immaginare una flessibilità totale, che implicherebbe il rischio di relativizzazione e dunque di fallimento, e che il riferimento come unico punto fermo, necessario all'unità e alla identità di ogni Unità di Apprendimento, deve essere l'obiettivo formativo unitario.

Infine, ciascuna attività di insegnamento-apprendimento è stata invitata a prevedere una fase di verifica, di controllo e documentazione (post-attiva), caratterizzata non soltanto dall'accertamento e dalla valutazione del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma anche l'accertamento relativo all'intero processo di apprendimento indicato dall'obiettivo formativo unitario, per valutare se e quanto le conoscenze e abilità abbiano maturato le competenze effettive.

In modo particolare, abbiamo invitato i membri del laboratorio a interrogarsi, durante la realizzazione reale o simulata di ciascuna di queste fasi, sul proprio ruolo come *magistri* nell'educare e nel formare un bambino-lettore che sia motivato e che mantenga un atteggiamento positivo verso la lettura, ma anche a riflettere su come le esperienze di interconnessione tra libro e media digitali possano condurre a una iniziazione positiva alla pratica del leggere e al piacere del leggere, restituendo tali considerazioni durante il secondo incontro laboratoriale, in modo da scaturire un'argomentazione collettiva profonda.

³¹ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., p. 183.

³² Si vedano in particolare G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006;

³³ Sull'Unità di Apprendimento si vedano le riflessioni di E. Puricelli, *Le tre fasi dell'unità di apprendimento*, «Nuova Secondaria», XXIV, 3, 2006, p. 61.

5. Le proposte degli insegnanti di domani tra compito e realtà

In risposta al compito autentico³⁴ descritto nel paragrafo precedente, proposto agli studenti e alle studentesse del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, hanno partecipato su base volontaria ventidue studentesse (tutte donne, coerentemente con la popolazione maggiormente impiegata in ambito educativo) organizzate in cinque gruppi spontanei e autogestiti attraverso strumenti di collaborazione in Rete (cartelle e file in Google Drive per la scrittura e la lettura condivisa). Ciascun gruppo ha liberamente scelto il grado scolastico di riferimento, tra Infanzia e Primaria, per immaginare proposte significative di promozione della lettura che sfruttassero i linguaggi del digitale per il coinvolgimento di bambini e ragazzi; inoltre, è stata data loro possibilità di riferirsi ad un contesto reale oppure ideale, così da permettere da una parte di valorizzare le esperienze di lavoro e/o tirocinio in essere, dall'altra di ipotizzare scenari possibili per chi non avesse percorsi già avviati o desiderasse simularne di nuovi: tre gruppi hanno optato per la scuola Primaria (due basandosi su contesti reali), mentre due hanno preferito lavorare sulla fascia 3-6 anni (un gruppo attingendo dall'esperienza sul campo, un altro immaginando un contesto ideale).

Gli incontri formativi sono stati organizzati in modo da lasciare il necessario tempo di lavoro cooperativo tra la presentazione del compito e la restituzione collettiva pensata per condividere le scelte operative e le riflessioni connesse al tema, come sintetizzeremo in questo paragrafo.

Un primo gruppo, intitolando il proprio lavoro *Un libro per Amico*, ha progettato azioni dichiaratamente finalizzate a motivare bambini e ragazzi tra i 6 e i 10 anni al gusto della lettura. Scegliendo come cornice il World Book Day in cui, dal 23 aprile del 1995, si celebra la giornata internazionale del libro promossa dall'UNESCO, le studentesse hanno immaginato di intervenire in una classe seconda della Primaria con attività diversificate, come la lettura ad alta voce, la lettura silenziosa, la condivisione di letture e la conoscenza della biblioteca come luogo centrale nella promozione della cultura del libro. Declinando le proposte in prospettiva didattica ed individuando nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" i passaggi chiave che legano il valore della lettura in sé - come pratica di socializzazione, discussione e ricerca - agli apprendimenti soprattutto d'area linguistica, il gruppo ha articolato un progetto in sei lezioni da svolgersi tra i mesi di aprile e maggio. La prima attività consiste nella lettura di una fiaba, con le voci dei bambini e la mediazione dell'insegnante per le "parole difficili"; la classe viene poi divisa in piccoli gruppi e in uno spazio all'aperto viene proposto un gioco motorio finalizzato alla valutazione della comprensione del testo da parte dei bambini e che per certi aspetti ricorda il tradizionale "Rubabandiera"; in aula si torna poi per discutere, attraverso il ricorso a domande-guida, del contenuto della narrazione che diventa spunto per riflessioni personali vicine alle esperienze quotidiane ed emotive dei più piccoli (per esempio: «Ti è piaciuta la storia? Perché? Cosa sono per te la felicità e l'amore? Hai mai provato gelosia o invidia? In quale circostanza?»). Il progetto prosegue alla scoperta della biblioteca civica del paese attraverso l'incontro con il bibliotecario che spiega il funzionamento della biblioteca, il sistema del prestito e della tessera individuale che i bambini riproporranno a scuola in un gioco di ruolo in cui utenti e bibliotecari interagiscono scambiandosi informazioni, pareri, consigli in tema di lettura; in questa fase i bambini sono invitati a portare a scuola la propria lettura preferita e a condividere le ragioni della scelta. L'azione successiva consiste nella realizzazione di un libro cartaceo e di un ebook a partire dalla scrittura collettiva di una storia, con il docente come mediatore che avvia un brainstorming con immagini-stimolo che permettano la partecipazione di tutti. La restituzione del compito per il primo gruppo si conclude con la presentazione degli strumenti di valutazione sommativa e formativa previsti per questo tipo di attività, con la predisposizione di griglie di osservazione per l'analisi da parte del docente e l'autovalutazione da parte dell'alunno stesso, sia in relazione alle attività svolte individualmente sia a quelle di gruppo. Un secondo gruppo, denominando il proprio lavoro *Fiabe*, ha calato il compito in un contesto reale (due classi seconde di scuola Primaria) e proposto un'Unità di Apprendimento interdisciplinare che coinvolge italiano, arte e immagine, matematica, tecnologia ed educazione fisica: per la fase di attivazione è previsto un brainstorming in classe a partire dalla domanda-stimolo «Che fiabe conoscete?» da cui è derivato un elenco di 16 fiabe in una sezione e di 12 nell'altra; per ciascuna fiaba è stato raccolto il numero di bambini che hanno dichiarato di conoscerla, così da ricavarne una selezione di cinque storie più note cui i bambini hanno attribuito un giudizio di

³⁴ A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont, NY 1999.

preferenza, poi rappresentato in istogrammi messi a confronto. In classe viene poi mostrato un digital storytelling dal titolo *C'era una volta. Viaggio nel luogo di tutte le ipotesi*, realizzato da una studentessa del gruppo nell'ambito del laboratorio di Tecnologie didattiche del Corso di laurea in Scienze della formazione e finalizzato a spiegare ai bambini, attraverso lo stile narrativo tipico dello storytelling, origine, caratteristiche e struttura delle fiabe. Con la classe divisa in gruppi, ognuna delle fiabe preferite, precedentemente individuate, viene analizzata secondo uno schema che ne evidenzia gli elementi essenziali: questo passaggio è propedeutico alla creazione attiva di storie da parte dei bambini, attraverso tecniche che sfruttano flashcards per la composizione di narrazioni libere attraverso elementi-guida (protagonista, antagonista, luogo, aiutante, elemento magico); le storie vengono trascritte al computer dai bambini e viene realizzata un'antologia digitale attraverso software (es. Storyjumper) che facilitano la creazione di prodotti digitali multimediali. Infine, le storie dei bambini vengono drammatizzate e discusse in momenti di *circle time*.

Un terzo gruppo ha svolto il compito assegnato contestualizzandolo in una sezione di scuola dell'Infanzia della città di Bergamo, con bambini di quattro anni. Le attività sono state anticipate da una piccola indagine finalizzata, tramite i racconti dei bambini, a conoscere le abitudini familiari in tema di lettura: è emerso che la maggior parte legge con i genitori, alcuni con fratelli o sorelle, nonni o zii e qualcuno anche da solo. Ai bambini viene mostrata una canzone animata che narra la storia di un piccolo topo amante della lettura che viene adottato dal libraio del negozio in cui ha trovato rifugio, con i libri che diventano oggetto di attrazione per l'animale e per gli abitanti della città. Dunque, nella proposta della studentessa, l'avvicinamento ai libri avviene attraverso l'esperienza sensoriale e tattile dell'oggetto-libro: i bambini sono invitati ad esplorare in libertà i libri a disposizione, sfruttando tutti gli angoli della sezione. Successivamente i bambini, attraverso la proiezione a parete di immagini e testo, ascoltano e guardano la storia *Che rabbia!* – albo illustrato di M.d'Allancé, Babalibri – nella versione trascritta in simboli della CAA, con gli IN-book come strumento di lettura inclusiva per bambini con bisogni comunicativi complessi e/o come modalità di accesso al testo in pre-lettura³⁵. A partire dall'esperienza personale della rabbia, i bambini costruiscono il proprio libro che poi mostrano ai compagni in un momento di narrazione condivisa.

Un quarto gruppo ha lavorato prefigurandosi una sezione eterogenea di scuola dell'Infanzia in cui progettare un percorso finalizzato alla promozione della lettura attraverso l'utilizzo di silent book. Le studentesse sono partite dalle Indicazioni nazionali per ricondurre il percorso ai diversi campi di esperienza: ai bambini vengono proposti diversi silent book per una prima esplorazione libera dell'oggetto-libro e per una successiva fase immaginativa e narrativa a partire dagli spunti creativi offerti dai silent e dalla loro specifica struttura; in un momento di *circle time* si sceglie la storia che ha suscitato maggiore interesse e che viene, poi, narrata a ruota libera dai bambini e registrata dalle insegnanti che la trascriveranno in un secondo momento. A corredo della storia vengono realizzati dei disegni spontanei, poi riordinati in una sequenza narrativa significativa, digitalizzati e montati a formare un digital storytelling arricchito dalla musica e dalle voci dei bambini.

Un ultimo gruppo, che ha intitolato il progetto *Alla scoperta del libro*, ha lavorato in una classe seconda di una scuola Primaria della provincia di Brescia, realizzando concretamente quanto immaginato per questo compito, anche con l'aiuto delle tutor di tirocinio presenti a scuola. In questo caso i bambini sono stati organizzati in coppie e sono stati invitati a leggere due testi (uno più semplice, uno più complesso) e a rispondere a domande di comprensione: dall'esito, non lineare per tutti, di questa prima azione, le insegnanti hanno deciso di riservare, nel corso dell'anno scolastico, un tempo ben definito alle attività connesse alla lettura, valorizzando la risorsa della biblioteca interna alla scuola; questo spazio verrà visitato regolarmente dai bambini che potranno scegliere liberamente un libro occupando qualsiasi angolo della biblioteca con coperte portate da casa, così da favorire la continuità orizzontale sul tema; inoltre, ogni bambino è chiamato a tener traccia delle sue attività tramite l'agenda del lettore, un diario che aiuta a maturare consapevolezza sulle pratiche di lettura quotidiana. Per coinvolgere anche i lettori meno appassionati, le insegnanti hanno organizzato delle sessioni di podcasting in cui i bambini, a coppie, sono chiamati a registrare brevi audio di presentazione del contenuto del libro e un commento personale, sulla base di un canovaccio, così come avviene nelle trasmissioni radiofoniche; i podcast saranno condivisi con tutti gli studenti della scuola, così da estendere gli esiti del progetto all'intera comunità, facilitando lo scambio di esperienze di lettura direttamente tra i bambini.

³⁵ M.A. Costantino, *Costruire libri e storie con la CAA*, Erickson, Trento 2011.

6. Conclusioni

La restituzione dei compiti delle studentesse coinvolte nelle azioni di formazione sul tema della lettura e del digitale ha fatto emergere una buona capacità progettuale delle future insegnanti che, integrando conoscenze e competenze acquisite nell'ambito degli insegnamenti, dei laboratori e del tirocinio offerti dal percorso di laurea, hanno dimostrato di saper cogliere le opportunità delle tecnologie digitali per avvicinare bambini e ragazzi alle pratiche di lettura: la via preferenziale per raggiungere anche i lettori meno motivati (e le loro famiglie) è rappresentata dall'ibridazione dei linguaggi, oltre che da un approccio interdisciplinare e dal ricorso a metodologie didattiche attive. La lettura si presenta come un'attività sostanzialmente libera, esplorativa, dove a ciascuno viene dato spazio di esprimere gusti e preferenze, non solo nella scelta del libro, ma anche nella modalità di fruire degli spazi dedicati a questa pratica: in questo senso, i setting scolastici perdono, nella disponibilità delle insegnanti a renderli flessibili, la rigidità che spesso li caratterizza. Il digitale - così come il testo, l'immagine, la parola e il corpo come strumenti narrativi - deve potersi inserire anche nelle azioni di promozione della lettura come una delle esperienze dei bambini, in senso moltiplicativo, mai sottrattivo, coerentemente con i loro diversificati campi di esperienza³⁶.

Tutto ciò può avvenire solo se l'insegnante è pronto a farsi *magister*, scardinando rigidità, schemi, convenzioni e soprattutto astrazioni, promuovendo, a partire da una rinnovata relazione educativa e formativa con ciascuno studente e anche con le narrazioni, situazioni durante le quali l'altro, il *minus*, sia aiutato a fare esperienza, a impadronirsi in modo critico delle conoscenze tecniche, teoretiche e pratiche presenti nell'esperienza stessa e a vivere così il momento della lettura come un "fare" capace di far vibrare negli animi lo stupore del desiderio naturale di conoscere la realtà, di aprirsi alla vita, della «curiosità» intesa non come egocentrica e narcisistica *curiositas*, ma come pensosa *studiositas*³⁷.

Solo se il maestro è disposto a prendere parte a questo incontro umano e narrativo, in cui, come ha inteso dimostrare il laboratorio e come ha ricordato Camus, l'azione didattica sia non grimaldello teso a forzare, ma luce volta a illuminare una strada da percorrere insieme, i piccoli lettori vivranno la possibilità della meraviglia dell'appassionarsi e del porsi interrogativi, di andare oltre il mondo conosciuto per rincorrere quell'impulso vitale necessario alla maturazione che è proprio della vita e della letteratura.

Federica Baroni, Alessandra Mazzini
Università degli Studi di Bergamo

Riferimenti bibliografici

- Batini F., *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma 2022.
- Becchi E., *L'esempio e le sue vicende nella storia dell'educazione: punti di vista a confronto. Introduzione*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», tomo 107, 2, 1995, pp.
- Bertagna G., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.
- Bertagna G. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.
- Bertagna G., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. Bertagna, G. Sandrone (edd.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 279-300.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- Bush V., *As We May Think*, «The Atlantic Monthly», vol. 176, n. 1, 1945, pp. 101-108.

³⁶ P. Ferri, S. Mantovani, *Digital Kids*, ETAS, Milano 2008.

³⁷ G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 50-53.

- Camus A., *Le Premier homme* [1994], Gallimard, Paris 2013.
- CEPELL – AIE, *Dall'emergenza a un piano per la ripartenza. Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia* (2020-2021), Marzo 2021. <https://cepell.it/libro-bianco-sulla-lettura-e-i-consumi-culturali-in-italia-2020-2021/>
- Chambers A., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, equiLibri, Modena 2015.
- Cosenza G., *Semiotica dei nuovi media*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Costantino C., *Costruire libri e storie con la CAA*, Erickson, Trento 2011.
- Dallari M., *Raccontare come pratica di cura. Dal concetto di intenzionalità a quello di cura*, in M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle immagini. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013, pp. 15-57.
- Dewey J., *The educational situation. Contributions to education. Number III* [1902], The University of Chicago Press, Chicago 1904.
- Fava S., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 403-420.
- Ferri P, S. Mantovani, *Digital Kids*, ETAS, Milano 2008.
- Glatthorn A.A., *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont, NY 1999.
- Landow G., *L'ipertesto*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Maestro, maestri, nuovi maestri*, XL Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2022.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1993
- Petrucco C., *Digital storytelling come integrazione tra formale e informale per motivare all'apprendimento*, in M. De Rossi, C. Petrucco (edd.), *La narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma 2013, pp.70-71.
- Puricelli E., *Le tre fasi dell'unità di apprendimento*, «Nuova Secondaria», XXIV, 3, 2006, p. 61.
- Rodari G., *9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, «Giornale dei Genitori», VI, 10, ottobre 1964, pp. 78-79
- Rodari G., *Scuola di fantasia*, «Riforma della scuola», 5, 1981, pp. 22-24.
- Roncaglia G., *Lecture aumentate, fra rete e intermedialità*, «AIB Studi», vol. 61, n. 3, 2022, pp. 603-609.
- Rousseau J.-J., *Emilio, o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017.
- Sandrone G., *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., pp. 181-206.
- Sandrone G., *Capacità*, in G. Bertagna, P. Triani (edd.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 73-80.
- Wolf M., *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e pensiero, Milano 2018.

L'importanza della lettura nell'epoca della *digital transformation*: una proposta per la formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico

n. 9
maggio
2023

anno XL

The importance of reading in the age of digital transformation: a proposal for the university formation of social and educational educators

Clara Silva, Elisa Lencioni*

A partire da una riflessione sulla problematica della lettura in Italia, l'articolo illustra alcune criticità ad essa legate e mette in evidenza l'esigenza di un maggior impegno nella promozione e nell'educazione alla lettura. Come dimostrano le neuroscienze, questa ricopre un ruolo importante nella crescita dell'individuo, fin dai primi anni di vita. In questo quadro, si ritiene che occorra una specifica formazione iniziale rivolta al personale educativo, per promuovere a livello territoriale la lettura e la lettura ad alta voce. In tale ottica, il contributo presenta due esperienze di ricerca-formazione promosse presso l'Università di Firenze, destinate agli studenti e alle studentesse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Parole chiave

lettura ad alta voce; *literacy*; crescita; formazione iniziale; personale educativo

Starting from a reflection on the problem of reading in Italy, the article illustrates some critical issues related to it and highlights the need for greater commitment to promoting and educating reading. As the neuroscience shows, it plays an important role in the growth of the individual, from the first years of life. In this framework, it is considered that there is a need for a specific initial training for the educational staff, to promote reading and reading aloud at territorial level. It is in this perspective that the contribution presents two experiences of research-training promoted at the University of Florence, intended for students of the Degree Course in Science of Education and Training.

Keywords

reading aloud; *literacy*; growth; initial training; educational staff

✉ Corresponding author: clara.silva@unifi.it; elisa.lencioni@unifi.it

1. La lettura in Italia: un'emergenza nazionale per grandi e piccoli

In Italia, la questione della lettura da parte delle cittadine e dei cittadini, di ogni fascia d'età, costituisce una problematica: si parla già da tempo di una vera e propria «emergenza lettura»¹.

Il nostro è, infatti, un paese in cui si registra un basso numero di lettori. Come dimostrano le ultime rilevazioni statistiche, meno della metà della popolazione dai 6 anni in su pratica la lettura: nel 2021 solo il 40,8% ha letto almeno un libro in un anno². Non solo: dal 2010 si assiste a una progressiva diminuzione del numero dei lettori, ad eccezione del 2020, anno in cui c'è stato un lieve incremento dell'1,4%, da porre in collegamento con il confinamento conseguente alla pandemia da Covid-19³. In questo quadro, la base di coloro che leggono risulta fragile: come sostiene Giovanni Solimine⁴, leggere un libro in un anno può bastare per qualificarsi come un lettore per l'ISTAT, ma non equivale ad avere un rapporto stabile con la lettura. Per l'appunto, solo il 15,2% dei lettori risulta un lettore "forte"⁵, mentre il 44,6% è definito un lettore "debole", in quanto ha letto al massimo 3 libri all'anno⁶. A tal proposito, anche Silvia Blezza Picherle riflette sulla questione, affermando che «in Italia la lettura è in crisi e strutturalmente debole da molto tempo ormai, nel senso che essa non è mai diventata una pratica radicata, una consuetudine, un habitus mentale tra gli adulti, e neppure tra la maggior parte dei giovani»⁷.

Una conferma della criticità di questo quadro proviene anche da alcune ricerche internazionali, che mostrano come il nostro paese si attesti al di sotto della media degli Stati dell'Unione Europea rispetto al numero di lettori⁸. Il divario che separa il nostro dagli altri paesi non riguarda solamente il numero di libri letti: l'indagine internazionale OCSE PISA del 2018 fa emergere come, in Italia, gli alunni e le alunne di 15 anni mostrino una competenza in lettura, definita come *reading literacy*⁹, al di sotto della media internazionale¹⁰. In particolare, gli/le studenti/studentesse italiani/e ottengono un punteggio di 476, il quale risulta inferiore alla media OCSE (pari a 487), collocando l'Italia tra il 23° e il 29° posto dei 37 paesi indagati¹¹, con differenze territoriali e di genere significative all'interno della popolazione. Tale fenomeno si correla poi in modo evidente a quello della povertà educativa, definita da Save the Children come «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni»¹², condizione incrementata e aggravata dagli effetti della pandemia da Covid-19¹³. Non a caso, anche istituzioni regionali, come la Regione Toscana, che da tempo mostrano sensibilità verso tali criticità, riconoscono l'emergenza della lettura in Italia come parte di un fenomeno di più ampia portata, sottolineando che «l'Italia non è tra i paesi europei con maggiore propensione alla lettura: esiste una vera e propria "emergenza" che è solo un aspetto di una situazione generale più ampia di povertà educativa e di scarso livello di partecipazione culturale»¹⁴.

Di fronte a queste problematiche, le istituzioni che si occupano dell'educazione e della formazione hanno manifestato un crescente interesse nei confronti della lettura, in particolare quella ad alta voce, promuovendo

* L'articolo è frutto di un lavoro condiviso. Clara Silva è autrice dei paragrafi 2 e 3, mentre Elisa Lencioni è autrice dei paragrafi 1, 4 e 5.

¹ Centro per il libro e la lettura, *Piano nazionale di promozione della lettura (D.M. 23.10.2013 e D.M. 8.8.2014)*, 2014, p. 2.

² Cfr. Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2021*, Istat, Roma 2022.

³ Cfr. *Ibidem*.

⁴ Cfr. G. Solimine, *La lettura e il suo contesto: i dati analizzati con il grandangolo*, «AIB Studi», 58, 3 (2019), pp. 427-437.

⁵ Secondo l'Istat, un lettore "forte" è un lettore che ha letto almeno 12 libri nell'ultimo anno (Cfr. Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia*, cit., 2022).

⁶ Cfr. *Ibidem*.

⁷ S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 20.

⁸ Cfr. European Commission, *Special Eurobarometer 399: Cultural Access and Participation Report*, Directorate-General for Communication, Brussels 2013; Forum del libro (eds.), *Esperienze internazionali di promozione della lettura*, «Quaderni di Libri e Riviste d'Italia», 65 (2015), pp. 1-219; A. Lolli, *La lettura in Europa e Nord America. Chi legge di più (e dove)?*, on line il 24 settembre 2019, consultato il 2 gennaio 2022. URL: <http://www.giornaledellalibreria.it/news-lettura-la-lettura-in-europa-e-nord-america-chi-legge-di-piu-e-dove-3909.html>.

⁹ Per *reading literacy* si intende «la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società» (Invalsi (ed.), *Rapporto nazionale OCSE PISA 2018: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, Invalsi OCSE PISA, Roma 2019, p. 17).

¹⁰ Cfr. Invalsi (ed.), *Rapporto nazionale OCSE PISA 2018*, cit.

¹¹ Cfr. *Ibidem*.

¹² Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children, Roma 2014, p. 4.

¹³ Cfr. C. Silva - A. Gigli, *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2021), pp. 5-17; Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia*, cit.

¹⁴ Regione Toscana, *La lettura in Toscana. Indagine campionaria 2020. Rapporto di analisi dei risultati – Anno 2020*, Regione Toscana, Firenze 2020, p. 5.

interventi ed esperienze territoriali per una sua valorizzazione, con la consapevolezza dell'importanza che ha nella crescita di ciascuno/a. Come conferma Federico Batini,

La lettura ad alta voce ha attirato [...], negli ultimi dieci anni, una maggiore attenzione: si moltiplicano le iniziative dedicate in ogni contesto sociale, nelle scuole si moltiplicano i progetti per iniziative locali, regionali o nazionali, di enti e di soggetti privati o del privato sociale, compaiono bandi pubblici e privati per sostenere attività con la lettura ad alta voce, vengono fondate riviste, nascono corsi di formazione e percorsi universitari dedicati, la ricerca sul tema riceve persino l'interesse dei media¹⁵.

Sono, infatti, numerose le esperienze di promozione e di educazione alla lettura e alla lettura ad alta voce realizzate in Italia, come vedremo nel corso del contributo. Tra quelle più significative, ad esempio, possiamo citare i "Patti per la lettura", promossi dal Centro per il Libro e la Lettura (Cepell) e divenuti un vero e proprio strumento di *governance* a seguito della recente legge n. 15 del 13 febbraio 2020, per promuovere e sostenere la lettura a livello nazionale, regionale e locale¹⁶. Il Cepell promuove, inoltre, iniziative e progetti che coinvolgono il settore dell'educazione e dell'istruzione, come "Educare alla lettura"¹⁷, che propone percorsi formativi per insegnanti al fine di approfondire le loro conoscenze e competenze nell'ambito della *reading literacy* e della formazione alla lettura.

In questo quadro, si muovono anche le numerose esperienze presentate nell'ambito del primo Convegno Scientifico Internazionale *La lettura ad Alta voce Condivisa*, tenutosi a Perugia nel mese di dicembre 2022: talune internazionali, come le ricerche condotte da Teresa Cremin nel Regno Unito relativamente alla figura dei *Reading Teachers*¹⁸; altre di diffusione nazionale, come *Leggimi ancora*¹⁹, progetto di Giunti Scuola in collaborazione con l'Università di Perugia che promuove nelle scuole primarie d'Italia la pratica quotidiana della lettura ad alta voce; altre ancora territoriali, come *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*²⁰, promosso dalla Regione Toscana con lo scopo di diffondere tale pratica in tutte le scuole del territorio, fin dal nido d'infanzia, e *Lettrici e lettori forti*²¹, progetto che coinvolge alcuni istituti comprensivi di Parma.

La promozione della lettura è certamente anche uno strumento per contrastare il fenomeno della povertà educativa, come sostiene Save the Children, inserendola tra le azioni di alcuni suoi progetti, tra cui il recente *Futuro Prossimo*²². In tale direzione, possiamo citare anche l'organizzazione internazionale *no-profit* "IBBY - International Board on Book for Young people", presente anche in Italia²³, la quale si pone l'obiettivo di promuovere il diritto di bambini, bambine e adolescenti ad accedere ai libri e alla lettura, per migliorarne la qualità di vita.

Alla luce di ciò, risulta evidente che le numerose esperienze di promozione e valorizzazione della lettura riconoscono e mettono al centro l'importanza del "leggere". Come si osserverà nel corso dell'articolo, sono infatti molti i benefici che offre la lettura a coloro che la praticano, sia durante la fase della crescita, che l'ungo l'intero arco della vita, nell'ambito dell'apprendimento permanente. Come vedremo, a dimostrarne i numerosi vantaggi sono le stesse neuroscienze, insieme ad altri studi e ricerche che confermano i molteplici effetti positivi che porta con sé la pratica della lettura ad alta voce realizzata con i bambini e le bambine, fin dai primi anni di vita.

2. L'importanza della lettura e della lettura ad alta voce nella crescita personale

Oltre alle esperienze sopra menzionate, da diversi anni il tema della promozione della lettura è oggetto di attenzione anche da parte delle istituzioni internazionali in rapporto sia a quello più ampio del *lifelong learning* (si vedano la Dichiarazione di Amburgo sull'Apprendimento degli Adulti del 1997, il Quadro di azione

¹⁵ F. Batini, *Introduzione*, in F. Batini - M.E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022, p. 11.

¹⁶ Cfr. Centro per il libro e la lettura, *Manifesto dei Patti per la lettura*, 2021.

¹⁷ Cfr. www.cepell.it/educare-alla-lettura-2/, consultato il 2 gennaio 2023.

¹⁸ Cfr. www.ourfp.org/, consultato il 2 gennaio 2023.

¹⁹ Cfr. www.giuntiscuola.it/progetto-leggimi-ancora, consultato il 2 gennaio 2023.

²⁰ Cfr. www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte, consultato il 2 gennaio 2023.

²¹ Cfr. www.fondazionecrp.it/interventi/progetto-lettrici-e-lettori-forti/, consultato il 2 gennaio 2023.

²² Cfr. Save the Children, *Contrastare la povertà educativa: una biblioteca in ogni scuola*, Save the Children, Roma 2022.

²³ Cfr. www.ibbyitalia.it/, consultato il 2 gennaio 2023.

di Dakar del 2000 e la Risoluzione dell'Assemblea Generale dell'ONU sul decennio dell'Alfabetizzazione del 2002) sia alle sue conseguenze sullo sviluppo economico e sociale delle comunità umane²⁴. Si è andata così affermando una concezione dell'educazione alla lettura che concepisce la padronanza della *literacy* non come un'abilità isolata e circoscritta, ma come un'attività che ha effetti sociali di vasta portata e che incide sul benessere degli individui e delle stesse collettività. Con la nozione di *literacy* oggi ci si riferisce a una competenza fondamentale nel conseguimento dei propri obiettivi personali e per la maturazione della consapevolezza delle proprie potenzialità, così da esercitare un ruolo attivo nella società²⁵.

È noto del resto da tempo che la lettura ricopre un ruolo fondamentale nella formazione dell'essere umano²⁶, consente di ampliare le proprie conoscenze²⁷, contribuisce a promuovere un pensiero critico, favorisce lo sviluppo del linguaggio e una riflessione su ciò che si legge. Leggere agisce sulla persona formando il suo immaginario individuale, arricchendo l'identità di ognuno e il relativo bagaglio culturale²⁸. La lettura stimola l'immaginazione, amplia i propri orizzonti nel momento in cui permette di immedesimarsi nelle esistenze altrui facendoci uscire dai ristretti confini della propria vita. Così Umberto Eco raffigura incisivamente questa valenza della lettura: «Chi non legge a 70 anni avrà vissuto una sola vita: la propria. Chi legge avrà vissuto 5000 anni: c'era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando Leopardi ammirava l'infinito... perché la lettura è un'immortalità all'indietro»²⁹.

Come anticipato, a offrire oggi molte conferme relativamente ai molteplici vantaggi dell'acquisizione di una solida competenza nella lettura sono le neuroscienze. In particolare, è stata evidenziata la funzione cruciale svolta dalla lettura di testi narrativi (fiabe, racconti, romanzi) nel potenziare lo sviluppo di capacità empatiche e dell'apprendimento non solo di competenze linguistiche ed espressive, ma persino di quelle scientifiche, compresa la stessa capacità di calcolo: «la lettura letteraria (quindi non saggistica), grazie alla sua capacità di farci vivere l'esperienza del protagonista in prima persona, produce benefici cognitivi ed emotivi unici, come il potenziamento delle competenze empatiche, autoregolazione emotiva, migliore comprensione delle relazioni sociali e non solo»³⁰.

Affinché la lettura sia fonte di benessere e di crescita, è necessario che sia coltivata nella modalità definita "profonda", ovvero in grado di determinare quella condizione di "trasporto" e di "rapimento" generatrice di emozioni positive e di sentimenti empatici³¹. Una condizione che viene definita dalla psicologia sociale anche in termini di «esperienza del flusso» (*flow experience*), proprio perché attraverso di essa chi legge risulta completamente assorto nell'attività di lettura, tanto da dimenticare la realtà circostante e le preoccupazioni quotidiane fino a provare una sensazione estatica di benessere³². Questo tipo di lettura ha molti effetti positivi, sia sul piano del benessere, sia sul rafforzamento delle funzioni cognitive superiori – dal consolidamento della memoria all'aumento delle capacità intellettive non solo connesse alla comprensione dei testi –, sia ancora in relazione alle competenze sociali e di mentalizzazione. Con quest'ultima s'intende quel «processo mentale attraverso cui un individuo interpreta, implicitamente o esplicitamente, le azioni proprie o degli altri come aventi un significato sulla base di stati mentali intenzionali (desideri, bisogni, sentimenti, credenze e motivazioni personali)»³³. Una capacità che produce comportamenti empatici e che può essere rafforzata attraverso l'educazione alla lettura.

Promuovere la lettura significa pertanto offrire strumenti per costruire la propria visione del mondo e sapersi orientare in esso, esercitando competenze di tipo relazionale e prosociale. Si tratta di un'attività da avviare fin dai primi anni di vita attraverso la pratica della lettura ad alta voce, i cui benefici sono dimostrati da tempo³⁴.

²⁴ Cfr. UNESCO Education Sector, *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2004.

²⁵ Cfr. OECD, *PISA 2015 Reading Framework*, in Id., *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris 2017.

²⁶ Cfr. E. Deghenghi Olujic, *Il ruolo del libro e della lettura nella Bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo*, «Studia Polensia», 5 (2016), pp. 58-87; A. Nobile, *Lettura e formazione umana*, La Scuola Editrice, Brescia 2004.

²⁷ Cfr. R. Cardarelli, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

²⁸ Cfr. F. Cambi - G. Cives (eds.), *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, ETS, Pisa 1996.

²⁹ U. Eco, *Perché i libri allungano la vita*, pubblicato sulla rubrica La bustina di Minerva, «L'Espresso», 2 giugno 1991.

³⁰ M. Falco, *Lettura e formazione. Quello che le neuroscienze hanno da dire a genitori e insegnanti*, Mimesis, Milano 2022, p. 9.

³¹ Cfr. M. Wolf, *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, New York, Harper, 2018.

³² Cfr. M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990; C. Towey, *Flow: The Benefits of Pleasure Reading and Tapping Readers' Interests*, «The Acquisitions Librarian», 13, 25 (2000), pp. 131-140.

³³ A. Bateman - P. Fonagy, *Psychoterapy of Borderline Personality Disorder: Mentalization Based Treatment*, Oxford University Press, Oxford 2004, pp. 15-16.

³⁴ Cfr. R. Cardarelli - A. Chiantera (eds.), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1989; S. Mantovani, *Il libro al nido*, in R. Cardarelli - A. Chiantera (eds.), *Leggere prima di leggere*, cit., pp. 17-31; R. Cardarelli, *Libri e bambini*, cit.; R. Valentino Merletti, *Leggere*

Leggere ai bambini e alle bambine offre effetti positivi sul loro sviluppo linguistico, relazionale, sociale, emotivo, cognitivo e consente loro un maggior successo formativo e scolastico nella crescita, con la possibilità di poter ridurre nel futuro anche il fenomeno della dispersione scolastica³⁵. Mentre in passato il tema della lettura in rapporto ai più piccoli era affrontato in un'ottica esclusivamente istruttivo-educativa, oggi la lettura è concepita come un'attività che arricchisce l'immaginario del piccolo e ne favorisce lo sviluppo della creatività³⁶. I libri per i più piccoli, cioè gli albi illustrati, possono inoltre essere un valido strumento per aiutare il/la bambino/a a regolare le emozioni. Le emozioni e i sentimenti veicolati dalla storia contenuta in essi consentono al/alla bambino/a di viverla in prima persona: «la partecipazione emotiva e l'identificazione con i personaggi delle storie narrate lo aiutano così a comprendere anche le proprie esperienze quotidiane e i propri sentimenti, ovvero gli consentono di riviverli nelle avventure ascoltate, ritrovandovi in qualche modo anche la propria storia personale»³⁷.

Di qui la grande rivalutazione, negli ultimi decenni, della lettura con i bambini e le bambine all'interno dei servizi educativi e della scuola. «Il libro – scriveva Enzo Catarsi – è infatti mezzo essenziale e divertente per sollecitare la curiosità, la comprensione verbale, l'analisi percettiva, la ricostruzione dei fatti, la produzione verbale. Tutte quante, com'è chiaro, competenze squisitamente cognitive, fondamentali per un completo e ricco sviluppo del bambino»³⁸.

Dalle molteplici esperienze realizzate nei servizi educativi per la prima infanzia e dagli studi di settore è emerso con chiarezza che i bambini e le bambine possono essere lettori e lettrici ancora prima di imparare a leggere³⁹, e provare fin dalla tenera età il piacere della lettura⁴⁰. Ciò a patto che gli adulti che se ne prendono cura propongano loro opportune attività di lettura ad alta voce.

È fondamentale, pertanto, che i bambini e le bambine in età prescolare siano messi in grado di interagire con il libro, a cominciare dall'ambiente familiare e dai contesti educativi per la prima infanzia⁴¹. La lettura ad alta voce può rappresentare un momento di condivisione e di relazione con l'altro, con la famiglia, con l'adulto, ma anche con l'educatore e l'educatrice all'interno dei servizi educativi per l'infanzia. In tale ottica, occorre pertanto un approccio «pedagogicamente orientato a considerare la lettura un'attività fondata sul desiderio come scelta [...]: l'esperienza del leggere deve essere vissuta come un'attività piacevole e divertente nella quale il libro è oggetto da amare»⁴², così che se ne possa beneficiare fin dai primi anni di vita.

In Italia negli ultimi decenni sono state sviluppate esperienze significative che valorizzano la pratica della lettura ad alta voce. Al di là di quelle già precedentemente menzionate si segnalano il programma *Nati per Leggere*⁴³, rivolto ai bambini da zero a sei anni e alle loro famiglie, i progetti portati avanti dal sopra menzionato Centro per il libro e la lettura⁴⁴, come *Libriamoci. Giornate di lettura nelle scuole* e *Leggimi 0-6*, o ancora il progetto sperimentale *In Vitro*, ormai concluso. La stessa Regione Toscana ha promosso un importante progetto che sta avendo una risonanza ampiamente positiva sia a livello nazionale che internazionale. Ci riferiamo al già citato progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*⁴⁵, nato nel 2019 per diffondere la pratica della lettura ad alta voce in tutte le scuole toscane, dai nidi d'infanzia alle scuole secondarie di secondo grado. Si tratta di un progetto che opera affinché la scuola e i servizi educativi riservino dei momenti quotidiani alla lettura da parte di insegnanti, educatori e educatrici, e allo stesso tempo offre a questi ultimi appositi percorsi formativi. La Regione Toscana, insieme a soggetti pubblici e privati

ad alta voce, Milano, Mondadori 1996; E. Catarsi (ed.), *Letture e narrazione nell'asilo nido*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 2001; E. Freschi, *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0 a 6 anni*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 2008; E. Catarsi (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2011; E. Freschi, *Il piacere delle storie. Per una "didattica" della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari, Bergamo 2013; L. Paladin, *La biblioteca dei piccoli. Spazi per leggere e da raccontare zero-5*, AnciLab Editore, Milano 2017; E. Freschi, *Quale approccio alla lettura prima di saper leggere*, «Formazione & Insegnamento», 16, 1 (2018), pp. 51-65; F. Batini (ed.), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*, FrancoAngeli, Milano 2021; F. Batini - M.E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts*, cit.

³⁵ Cfr. F. Batini (ed.), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana*, cit.

³⁶ Cfr. E. Beseghi, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2003; P. Boero - C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari 1996; S. Blezza Picherle, *Libri bambini ragazzi. Incontri tra educazione e lettura*, V&P Università, Milano 2004.

³⁷ E. Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 1999, p. 12.

³⁸ E. Catarsi, *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 1993, p. 31.

³⁹ Cfr. R. Cardarello - A. Chiantera (eds.), *Leggere prima di leggere*, cit.

⁴⁰ Cfr. E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 2002; Catarsi E. (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, cit.

⁴¹ Cfr. E. Catarsi (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, cit.

⁴² E. Freschi, *Le letture dei piccoli*, cit., p. 19.

⁴³ Cfr. www.natiperleggere.it/, consultato il 4 gennaio 2023.

⁴⁴ Cfr. www.cepell.it, consultato il 2 gennaio 2023.

⁴⁵ www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte, cit.

impegnati nella filiera del libro e della lettura, ha inoltre stipulato e promosso – così come altre Regioni italiane – il *Patto regionale per la lettura*, spinto dalla consapevolezza del ruolo che possiede la lettura nella crescita personale e collettiva di ciascun individuo⁴⁶.

Recentemente, anche l'offerta formativa universitaria ha iniziato a prestare attenzione al tema della lettura e della lettura ad alta voce. Come andremo qui di seguito ad analizzare, si ritiene che il percorso di formazione iniziale di futuri educatori, educatrici e insegnanti rappresenti un'occasione favorevole per acquisire le opportune conoscenze e competenze, necessarie per promuovere la lettura ad alta voce nei contesti educativi e scolastici in cui andranno a lavorare.

3. Formare educatori e insegnanti alla promozione della lettura ad alta voce

La formazione universitaria rappresenta un'occasione propizia per offrire al futuro personale educativo conoscenze, competenze e strumenti riguardo la lettura e la lettura ad alta voce mettendolo in grado di promuovere e diffondere buone pratiche di lettura ad alta voce nei contesti educativi in cui andrà a lavorare. Con la consapevolezza del ruolo che hanno tali pratiche nella crescita di ciascuno, al fine di promuovere un'educazione alla lettura di qualità, è fondamentale, infatti, focalizzare l'attenzione su tale tematica e inserirla all'interno dell'offerta formativa dei futuri educatori e delle future educatrici, per dar loro strumenti conoscitivi e pratici adeguati⁴⁷. Pertanto, «formare educatori in grado di saper leggere è [...] uno degli obiettivi su cui lavorare nei corsi di studio di area educativa, sia per rafforzare e rendere riconoscibili le competenze richieste alle professioni educative (Legge 205/2017), sia per sfatare, ancora una volta, l'idea che per essere professionisti competenti basti il fare»⁴⁸.

Per coltivare un'educazione alla lettura di qualità fin dalla prima infanzia, gli educatori e le educatrici devono possedere conoscenze e competenze adeguate, al fine di costruire quella che Enzo Catarsi definiva un'interazione piacevole ed emotivamente calda, attraverso una postura incoraggiante⁴⁹. Quando l'adulto educatore/educatrice propone un'attività di lettura ad alta voce di un albo illustrato⁵⁰, questo/a deve pianificare, progettare, programmare l'esperienza consapevolmente, riflettendo sul perché leggere, quando leggere, come leggere e dove leggere⁵¹. I benefici che porta con sé tale pratica dipendono, infatti, dalla qualità delle letture proposte⁵². Come afferma Blezza Picherle

la lettura ad alta voce dell'adulto permette di raggiungere traguardi anche molto raffinati sotto il profilo motivazionale e cognitivo. Il loro raggiungimento dipende però da "che cosa si legge", quindi dal tipo di narrazioni proposte, e da "come" si legge, cioè dalle modalità esecutive adottate. Spetta ai professionisti [...] offrire una lettura tecnicamente studiata per valorizzare l'aspetto letterario dei testi⁵³.

In questa direzione si muovono gli studi condotti nel Regno Unito da Teresa Cremin, precedentemente citati, relativamente alla figura dei *Reading Teachers*⁵⁴, professionisti dell'educazione che grazie alle loro competenze pratiche, alle conoscenze della letteratura per l'infanzia e alla relazione che costruiscono con i bambini e le bambine, trasmettono in loro il piacere della lettura. Per un'educazione alla lettura di qualità all'interno dei

⁴⁶ Cfr. Regione Toscana, *Patto regionale per la lettura in Toscana*, Regione Toscana, Firenze 2019.

⁴⁷ Cfr. C. Silva - L. Pandini Simiano - E. Lencioni, *La lettura ad alta voce nei contesti educativi per la prima infanzia in un confronto tra Italia e Brasile: la formazione degli educatori e delle educatrici. Reading Aloud in Early Childhood Educational Contexts in a Comparison between Italy and Brazil: the Training of Educators*, in F. Batini - M.E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022, pp. 93-96.

⁴⁸ L. Rossi - A. Salemi, *Parole per libri senza parole: un'esperienza di lettura ad alta voce di silent book per future educatrici di nido. Words for Wordless Books: Reading Wordless Picture Books Aloud for Future Nursery Teachers*, in F. Batini - M. E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts*, cit., p. 90.

⁴⁹ Cfr. E. Catarsi (ed.), *Letture e narrazione nell'asilo nido*, cit.; Catarsi E. (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, cit.; C. Silva - L. Pandini Simiano - E. Lencioni, *La lettura ad alta voce nei contesti educativi per la prima infanzia in un confronto tra Italia e Brasile*, cit.

⁵⁰ Cfr. M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.

⁵¹ Cfr. E. Catarsi, *Leggere le figure*, cit.; E. Freschi, *Il piacere delle storie*, cit.

⁵² Cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (2007), tr. it. di S. Galli, Vita e Pensiero, Milano 2009.

⁵³ S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura*, cit., p. 114.

⁵⁴ Cfr. T. Cremin - M. Mottram - F. M. Collins - S. Powell - K. Safford, *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*, Routledge, Abingdon 2014; T. Cremin - H. Hendry - L. R. Leon - N. Kucirkova, *Reading Teachers. Nurturing Reading for Pleasure*, Routledge, Abingdon 2022; T. Cremin, *Reading Aloud and Reading Teachers. Lettura ad alta voce e Reading Teachers*, in F. Batini - M. E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts*, cit.

contesti educativi, risultano pertanto importanti le conoscenze e le competenze che possiedono i professionisti che, quotidianamente, promuovono e praticano la lettura ad alta voce.

Da tali riflessioni si evince che nell'ambito della formazione universitaria dei futuri educatori e delle future educatrici è importante soffermarsi non solo sugli aspetti teorici della letteratura per l'infanzia, ma anche sugli aspetti della "pratica" della lettura ad alta voce⁵⁵. È questa la prospettiva in cui è stata realizzata un'esperienza laboratoriale con gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) dell'Università di Firenze⁵⁶. Si è trattato di un'Attività formativa utile per l'inserimento nel mondo del lavoro di 3 Crediti Formativi Universitari (CFU), realizzata nei mesi di ottobre e novembre 2022, con l'obiettivo di creare una connessione tra la formazione iniziale degli studenti e delle studentesse e la loro attività di tirocinio diretto, al fine di una preparazione professionale adeguata. Tale attività si è concentrata sull'importanza della lettura ad alta voce all'interno dei contesti educativi per la prima infanzia. In tale sede, è stato chiesto ai 70 studenti frequentanti di raccontare per iscritto il loro modo di vivere la lettura, al fine di riflettere insieme sul ruolo che questa ha – e ha avuto – nel corso della loro crescita. Per l'esattezza, la domanda posta loro è stata la seguente: "Qual è il tuo rapporto con la lettura? A partire dalla tua esperienza personale, racconta brevemente come hai vissuto e vivi la lettura; se ti piace o non ti piace leggere, spiegandone i motivi".

Dai loro scritti, sono emerse alcune riflessioni che dimostrano il rapporto variegato che si può avere con l'esperienza della lettura, ma si coglie anche la motivazione a voler trasmettere il piacere di leggere nei futuri contesti educativi in cui gli studenti e le studentesse andranno a lavorare.

Non tutti hanno però mantenuto un rapporto positivo con la pratica del leggere: soprattutto a partire dalla scuola secondaria di primo grado, in diversi casi questo è diventato "negativo" e il libro un qualcosa di forzato, come traspare da alcuni estratti⁵⁷:

Il mio rapporto con la lettura è sempre stato molto frastornato. A partire dalla prima infanzia mi sono stati letti molti libri. Quando ero piccola l'idea di potermi immedesimare nelle storie e far finta di essere la protagonista mi ha sempre affascinato. Molto spesso finivo io stessa, insieme a mia mamma, a inventare le storie. Con il tempo il mio approccio ad essa è cambiato, a partire dalle scuole medie, dove hanno iniziato a "obbligarmi" in qualche modo a leggere libri che non mi piacevano ma che erano considerati giusti per quell'età⁵⁸.

Continuando con la scuola media abbiamo sempre avuto dei libri imposti dalle insegnanti con le varie scadenze. Questo mi ha portato a vivere la lettura come un obbligo e come un dovere e non mi ha mai aiutata nello sviluppare un mio proprio interesse⁵⁹.

C'è anche chi ha raccontato di aver avuto un buon rapporto con i libri, fin dalla scuola primaria, e di cercare di trasmettere il piacere che prova per la lettura nel suo lavoro di educatrice e insegnante:

Il rapporto che mi lega alla lettura risale ai tempi della scuola primaria, al libro "Cipi" di Mario Lodi, che è stata la mia prima esperienza di lettura autonoma, ma allo stesso tempo condivisa. È stato il libro che la maestra aveva scelto per la mia classe e su cui abbiamo fatto tantissime attività e riflessioni. Questo per me è stato l'input verso il voler conoscere altri libri, che risvegliassero in me quel piacere originario e che mi ha portato, come insegnante di asilo nido e attualmente di scuola primaria, ad investire verso il piacere del leggere. Ritengo infatti fondamentale promuovere nei miei alunni l'amore verso i libri e lo faccio attraverso varie strategie: la lettura ad alta voce, la creazione della biblioteca di classe con la possibilità da parte loro di accesso autonomo a svariati albi illustrati, incontri in cui i genitori leggono ad alta voce ai bambini oppure i bambini stessi che diventano protagonisti attraverso la drammatizzazione di albi divertenti⁶⁰.

⁵⁵ Cfr. R. Cardarello, *Storie facili e storie difficili*, cit.; E. Catarsi (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, cit.; C. Silva, *Leggere prima di leggere – nella prospettiva interculturale*, in E. Catarsi (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, cit., pp. 87-100; S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura*, cit.; E. Freschi, *Il piacere delle storie*, cit.; F. Batini - S. Giusti (eds.), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano 2021; F. Batini - S. Giusti (eds.), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, FrancoAngeli, Milano 2022.

⁵⁶ La narrazione di tale esperienza formativa è tratta da un'attività didattica pratica e rappresenta una riflessione sulle tematiche trattate finora.

⁵⁷ Di seguito, si riportano alcuni estratti dagli scritti elaborati dagli studenti e dalle studentesse del corso nell'ambito della prima lezione introduttiva tenutasi il 24 ottobre 2022.

⁵⁸ Estratto n. 1, Esercitazione 24-10-22.

⁵⁹ Estratto n. 2, Esercitazione 24-10-22.

⁶⁰ Estratto n. 3, Esercitazione 24-10-22.

Fin da piccola ho sempre adorato i libri. Ho sempre letto molto, e questa passione l'ho coltivata in tutto l'arco della vita. I motivi per cui amo leggere sono vari, ma se ne devo dire alcuni sono: perché mi rilassa e mi fa evadere dalla realtà.

Anche nel lavoro è una delle attività che amo maggiormente fare con i bambini⁶¹.

Inoltre, grazie alla loro esperienza di tirocinio, alcuni studenti e studentesse hanno riconosciuto i benefici che scaturiscono dall'esperienza della lettura ad alta voce, non solo per i bambini e le bambine ma anche per l'adulto che legge:

mi piace molto anche leggere per gli altri, durante il periodo del mio tirocinio, uno dei momenti che preferivo di più era quando la mattina leggevo ai bambini delle piccole storielle, in quanto ritengo che sia importante trasmettere fin dai primi anni di vita l'importanza della lettura, poiché io in primis alla fine di un libro mi sento più arricchita di lessico, di nuovi vocaboli da utilizzare e talvolta di insegnamenti di vita⁶².

Alcuni studenti e studentesse hanno, infatti, manifestato la consapevolezza di quanto possa essere importante la lettura per la formazione e la crescita di ciascuno:

Penso che la lettura sia una grande fonte di formazione, crescita, conoscenza e possibilità di apprendere. Inoltre penso che sia un modo per sviluppare anche la fantasia immedesimandosi nei personaggi e nelle storie che si leggono⁶³.

La lettura, anche se non sono appassionata, la considero come un ruolo fondamentale nella crescita e nella formazione dell'essere umano fin dalla primissima infanzia, consente di avere una maggiore conoscenza e contribuisce anche ad avere un proprio pensiero critico⁶⁴.

Da queste riflessioni si può evincere che l'esperienza formativa avuta con gli studenti e le studentesse ha quindi consentito di potersi soffermare a riflettere sull'importanza della lettura e della lettura ad alta voce fin dalla primissima infanzia e di poter iniziare a prendere consapevolezza del fatto che, per diffondere un'educazione alla lettura di qualità, è necessario acquisire conoscenze e competenze adeguate, a partire dal contesto della formazione iniziale.

4. Il progetto di ricerca "Crescere Insieme CON-TestI (CICONTI)" per la formazione iniziale delle educatrici e degli educatori

In linea con le riflessioni condotte fin qui si pone il progetto di ricerca- formazione "Crescere Insieme CON-TESTI (CICONTI)" promosso dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze e cofinanziato dalla Regione Toscana nell'ambito dei progetti di alta formazione⁶⁵. Avviato nel giugno del 2022, "CICONTI" è un progetto di durata biennale e ha come obiettivo finale quello di formare, rispetto al tema della lettura ad alta voce, i futuri educatori e le future educatrici socio-pedagogici/che frequentanti il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) presso l'Ateneo fiorentino. L'intento è quello di elaborare ed erogare un percorso formativo volto a sviluppare nei futuri educatori, nelle future educatrici e negli/nelle insegnanti competenze adeguate da spendere nei contesti educativi in cui andranno a lavorare, così da poter diffondere buone pratiche di lettura ad alta voce.

"CICONTI" si sviluppa sotto la guida del Dipartimento FORLILPSI all'interno del territorio toscano e prevede un lavoro di rete che coinvolge tutti i *partners* territoriali, ovvero il Consorzio di Cooperative Sociali "Co&So", la Cooperativa Sociale "Arca", la rete delle Biblioteche comunali fiorentine e il Centro Studi "Bruno Ciari", soggetti che lavorano sul territorio regionale nel settore educativo e culturale.

⁶¹ Estratto n. 4, Esercitazione 24-10-22.

⁶² Estratto n. 5, Esercitazione 24-10-22.

⁶³ Estratto n. 6, Esercitazione 24-10-22.

⁶⁴ Estratto n. 7, Esercitazione 24-10-22.

⁶⁵ A tal proposito, si veda Regione Toscana, *Finanziamenti per l'alta formazione con l'attivazione di assegni di ricerca 2021*, on line il 3 febbraio 2021, consultato il 9 gennaio 2023. URL: <https://www.regione.toscana.it/-/finanziamenti-per-l-alta-formazione-attraverso-l-attivazione-di-assegni-di-ricerca>.

Le azioni previste dal progetto sono molteplici e l'obiettivo primario, come anticipato, è quello di elaborare e realizzare, in via sperimentale, un percorso di formazione per gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea L-19, da acquisire nell'ambito delle già citate "Attività formative utili per l'inserimento nel mondo del lavoro", incluse nell'offerta formativa triennale. In questo modo, studentesse e studenti potranno così apprendere conoscenze e competenze rispetto alle pratiche di lettura ad alta voce, spendibili nei contesti di lavoro in cui opereranno una volta conseguita la laurea, non solo sul territorio toscano ma anche su quello nazionale. Come risultati attesi, si prevede infatti la diffusione di un'educazione alla lettura di qualità da parte dei futuri educatori e delle future educatrici che hanno usufruito di tale formazione iniziale, contribuendo così all'aumento della base dei lettori sul territorio, con i benefici che possono conseguire da tale pratica. A tal proposito, si ritiene interessante il fatto che il percorso di formazione proposto dal progetto si rivolga non solo agli studenti e alle studentesse che diventeranno educatori e educatrici per la prima infanzia, ma a tutti i profili professionali in uscita previsti dal Corso di Laurea, che quindi riguardano l'ambito dell'adolescenza, dell'età adulta e terza età, dell'inclusione della disabilità e del disagio giovanile. Come afferma l'Ordinamento didattico, il CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione

intende formare una figura professionale di Educatore per infanzia, adolescenza ed età adulta che risponda alle sempre più complesse richieste del mondo del lavoro nell'ambito dei Servizi alla persona nell'intero ciclo di vita: dalla prima infanzia, ai bisogni speciali, al disagio e marginalità soprattutto durante il periodo adolescenziale, alle nuove forme di devianza sociale, alle diversificate forme di disagio, ai problemi della terza/quarta età, ma anche ai nuovi bisogni di educazione in età adulta⁶⁶.

In tale prospettiva, gli studenti e le studentesse che avranno fruito di tale formazione nell'ambito del progetto, potranno altresì diffondere buone pratiche di lettura ad alta voce anche in quei contesti e per un "pubblico" che spesso non ne beneficia. Ciò con la consapevolezza che tale pratica non offre effetti positivi solo per l'infanzia, ma anche per altre fasce d'età e per altri contesti dell'educazione⁶⁷.

"CICONTI" è articolato in una serie di attività. Durante il primo anno, prevede la mappatura (*mapping study*), attraverso un approccio qualitativo, di esperienze, buone pratiche e progetti di lettura ad alta voce realizzati in Toscana negli ultimi anni e destinati a differenti fasce d'età e promossi in diversi contesti educativi e culturali – formali e non formali – relativamente a infanzia, adolescenza, età adulta, inclusione. Tale attività di ricerca coinvolge tutti i *partners* del progetto. Per la rilevazione dei dati relativi alla mappatura, è stata predisposta una scheda sulla base delle seguenti variabili: lettura ad alta voce, contesto di riferimento, promozione della lettura, tipologia di destinatari, attori coinvolti, metodologie e strumenti adottati, impatto, risultati ottenuti. Lo strumento è stato successivamente presentato e discusso con ciascun *partner* in riunioni organizzative apposite, per rimodellarlo alla luce delle riflessioni emerse con loro.

In seguito, la scheda definitiva è stata diffusa, attraverso l'applicativo "Google Moduli", ai referenti degli enti *partners* di "CICONTI", che l'hanno trasmessa presso i loro servizi e contesti educativi e culturali, i quali la compileranno entro febbraio 2023 per ciascuna esperienza da loro promossa sul tema della lettura ad alta voce. Una volta raccolti i dati ricevuti dai *partners*, questi verranno analizzati e interpretati dal gruppo di ricerca, anche con l'ausilio di una griglia di analisi, eseguendo successivamente una sintesi narrativa e una restituzione con la rete territoriale del progetto.

In parallelo, sempre nel corso del primo anno, è prevista un'analisi della letteratura nazionale e internazionale (*literature review*) secondo un approccio qualitativo – ispirandosi ad alcuni elementi caratterizzanti la metodologia della *systematic review*⁶⁸ – per indagare i principali costrutti teorici, le metodologie e le strategie di promozione della lettura ad alta voce maggiormente utilizzate, così da individuare gli indicatori metodologici necessari per un'educazione alla lettura all'avanguardia e le competenze *core* da sviluppare nel

⁶⁶ Università degli Studi di Firenze, *Ordinamento didattico del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, p. 11, on line il 29 giugno 2017, consultato il 9 gennaio 2023. URL: <https://www.istruzioneformazione.unifi.it/upload/sub/Norme%20e%20regolamenti/ORDINAMENTO%202017-2018.pdf>.

⁶⁷ Cfr. M. Sannipoli - M. Filomia, *Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book*, «Lifelong Lifewide Learning», 13, 29 (2017), pp. 78-90; M. Bartolucci - F. Batini, *The Effect of a Narrative Intervention Program for People Living with Dementia*, «Psychology & Neuroscience», 12, 2 (2019), pp. 307-316; S. Duncan - M. Freeman, *Adults Reading Aloud: a Survey of Contemporary Practices in Britain*, «British Journal of Educational Studies», 68, 1 (2020), pp. 97-123; F. Batini (ed.), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana*, cit.; F. Batini (ed.), *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2022; M. Sannipoli, *Lettere sconfinare: pratiche inclusive oltre la riparazione. Boundless Reading: Inclusive Practices Beyond Repair*, in F. Batini - M.E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts*, cit., pp. 23-25.

⁶⁸ Cfr. L. Ghirotto, *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Carocci, Roma 2020.

percorso formativo al centro del Progetto⁶⁹. A livello metodologico, il gruppo di ricerca ha stabilito di analizzare le pubblicazioni scientifiche degli ultimi anni in lingua inglese e italiana su alcuni database, quali *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Google Scholar*, riportando i dati in una griglia, e si trova attualmente nella fase di identificazione delle parole chiave e delle stringhe di ricerca potenzialmente utilizzabili. Una volta rilevate le pubblicazioni oggetto di ricerca, verranno analizzati e interpretati i risultati, anche attraverso l'ausilio di una griglia di analisi, realizzando successivamente una sintesi narrativa dei dati raccolti, riportandoli in un *Report* finale da condividere con gli enti *partners*.

In seguito, a partire dall'analisi dei risultati emersi dalla ricerca svolta, nel corso del secondo anno di progetto si elaborerà ed erogherà, in stretta sinergia con la rete territoriale, il percorso formativo rivolto agli studenti e alle studentesse del Corso di Laurea L-19 previsto da "CICONTI". Infatti, in un primo momento, anche alla luce degli esiti della mappatura, si individuerà, con il CdS e i *partners* del Progetto, una rosa di servizi di eccellenza disponibili a collaborare nella preparazione e nell'erogazione di tale percorso formativo, che, una volta elaborato, verrà realizzato in parte presso l'Università degli Studi di Firenze e in parte sul territorio.

L'auspicio è che l'esperienza di "CICONTI" possa essere messa a sistema ed essere inserita in modo stabile all'interno del Regolamento Didattico del CdS, garantendo una sua continuità nel tempo, così da integrare l'esperienza di tirocinio diretto svolta dagli studenti e dalle studentesse universitari/ie nell'ambito della loro formazione iniziale, con la loro futura esperienza professionale, anche rispetto alle buone pratiche di lettura ad alta voce.

In tale ottica, si ritiene che il progetto possa produrre benefici ed effetti a lungo termine sui futuri educatori e sulle future educatrici laureati/e nel Corso di Laurea L-19 dell'Ateneo Fiorentino e sui contesti professionali in cui andranno a lavorare, sui bambini, sulle bambine, sui e sulle adolescenti, sugli adulti e sulle adulte cui saranno destinate le loro pratiche di lettura ad alta voce. Si prevede, infatti, come risultato atteso, che "CICONTI" possa avere delle ricadute importanti sulla promozione della lettura ad alta voce, *in primis* a livello toscano, e possa contribuire a favorire una maggiore diffusione di tale pratica nei contesti educativi e culturali del territorio.

5. Conclusioni

Come abbiamo visto, l'Italia presenta alcune problematiche in relazione alla tematica della lettura, mostrando non solo una carenza del numero di lettori, ma anche una competenza di *literacy* al di sotto della media internazionale. Pertanto, risulta fondamentale incentivare le esperienze di educazione alla lettura e investire su di esse, affinché ne derivi un impatto positivo a lungo termine sia per il singolo sia per la collettività, poiché, come evidenziato, la padronanza nella *literacy* non rappresenta un'abilità isolata ma fa parte di un quadro molto più ampio, incidendo sul benessere e sulla qualità di vita di ciascuno.

È in questa prospettiva che riteniamo fondamentale promuovere la tematica della lettura ad alta voce anche nel contesto universitario, al fine di poter offrire una formazione iniziale adeguata a coloro che un giorno saranno educatori e educatrici, affinché possano diffondere un'educazione alla lettura di qualità nei contesti territoriali in cui andranno a lavorare, rendendoli consapevoli di quanto questa sia importante e fornendo loro le conoscenze e le competenze necessarie per realizzarla.

Le esperienze di ricerca-formazione presentate e condotte presso l'Ateneo fiorentino intendono muoversi in questa direzione, al fine di contribuire a diffondere i benefici che scaturiscono dalle buone pratiche di lettura ad alta voce e a migliorare una situazione che nel nostro paese risulta problematica, in linea con le esperienze e i progetti menzionati nella prima parte del contributo.

Clara Silva, Elisa Lencioni
Università degli Studi di Firenze

⁶⁹ Cfr. C. Silva - L. Pandini Simiano - E. Lencioni, *La lettura ad alta voce nei contesti educativi per la prima infanzia in un confronto tra Italia e Brasile*, cit.

Riferimenti bibliografici

- Bartolucci M. - Batini F., *The Effect of a Narrative Intervention Program for People Living with Dementia*, «Psychology & Neuroscience», 12, 2 (2019), pp. 307-316.
- Bateman A. - Fonagy P., *Psychoterapy of Boderline Personality Disorder: Mentalization Based Treatment*, Oxford University Press, Oxford 2004.
- Batini F. (ed.), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Batini F. (ed.), *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2022a.
- Batini F., *Introduzione*, in F. Batini - M.E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022b.
- Batini F. - Giusti S. (eds.), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Batini F. - Giusti S. (eds.), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Batini F. - De Carlo M.E. - Marchetta G. (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022.
- Beseghi E., *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2003.
- Blezza Picherle S., *Libri bambini ragazzi. Incontri tra educazione e lettura*, V&P Università, Milano 2004.
- Blezza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Boero P. - De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari 1996.
- Cambi F. - Cives G. (eds.), *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, ETS, Pisa 1996.
- Cardarello R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Cardarello R., *Storie facili e storie difficili. Valutare libri per bambini*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2004.
- Cardarello R., Chiantera, A. (eds.), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- Caselli P., *La parola nella relazione educativa*, Junior, Parma 2021.
- Catarsi E., *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 1993.
- Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 1999.
- Catarsi E. (ed.), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 2001.
- Catarsi E. (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2011.
- Catarsi E., *Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2012), pp. 5-21.
- Catarsi E. (ed.), *Il piccolo Bruco Maisazio e altre storie in Toscana. Il contributo di Eric Carle alla crescita dei bambini nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma 2013.
- Centro per il libro e la lettura, *Piano nazionale di promozione della lettura (D.M. 23.10.2013 e D.M. 8.8.2014)*, 2014.
- Centro per il libro e la lettura, *Manifesto dei Patti per la lettura*, 2021.
- Chambers A., *Il lettore infinito: educare alla lettura tra ragioni ed emozioni* (2011), tr. it. di G. Zucchini, Equilibri, Modena, 2015.
- Cremin T., *Reading Aloud and Reading Teachers. Lettura ad alta voce e Reading Teachers*, in F. Batini - M. E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022, pp. 15-16.
- Cremin T. - Mottram M. - Collins F. M. - Powell S. - Safford K., *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*, Routledge, Abingdon 2014.
- Cremin T. - Hendry H. - Leon L. R. - Kucirkova N., *Reading Teachers. Nurturing Reading for Pleasure*, Routledge, Abingdon 2022.
- Csikszentmihalyi M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990.
- Deghenghi Olujic E., *Il ruolo del libro e della lettura nella Bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo*, «Studia Polensia», 5 (2016), pp. 58-87.
- Detti E., *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- Duncan S. - Freeman M., *Adults Reading Aloud: a Survey of Contemporary Practices in Britain*, «British Journal of Educational Studies», 68, 1 (2020), pp. 97-123.
- Eco U., *Perché i libri allungano la vita*, pubblicato sulla rubrica La bustina di Minerva, «L'Espresso», 2 giugno 1991.
- European Commission, *Special Eurobarometer 399: Cultural Access and Participation Report*, Directorate-General for Communication, Brussels 2013.

- Falco M., *Letture e formazione. Quello che le neuroscienze hanno da dire a genitori e insegnanti*, Mimesis, Milano 2022, Forum del libro (eds.), *Esperienze internazionali di promozione della lettura*, «Quaderni di Libri e Riviste d'Italia», 65 (2015), pp. 1-219.
- Freschi E., *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0 a 6 anni*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 2008.
- Freschi E., *Il piacere delle storie. Per una "didattica" della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari, Bergamo 2013.
- Freschi E., *Quale approccio alla lettura prima di saper leggere*, «Formazione & Insegnamento», 16, 1 (2018), pp. 51-65.
- Ghirotto L., *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Carocci, Roma 2020.
- Invalsi (ed.), *Rapporto nazionale OCSE PISA 2018: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, Invalsi OCSE PISA, Roma 2019.
- Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2021*, Istat, Roma 2022.
- Lolli A., *La lettura in Europa e Nord America. Chi legge di più (e dove)?*, on line il 24 settembre 2019, consultato il 2 gennaio 2023. URL: <http://www.giornaledellalibreria.it/news-lettura-la-lettura-in-europa-e-nord-america-chi-legge-di-piu-e-dove-3909.html>.
- Mantovani S., *Il libro al nido*, in R. Cardarelli - A. Chiantera (eds.), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1989, pp. 17-31.
- Nobile A., *Letture e formazione umana*, La Scuola Editrice, Brescia 2004.
- OECD, *PISA 2015 Reading Framework*, in Id., *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris 2017.
- Paladin L., *La biblioteca dei piccoli. Spazi per leggere e da raccontare zero-5*, AnciLab Editore, Milano 2017.
- Paladin L., Valentino Merletti R., *Nati sotto il segno dei libri: il bambino lettore nei primi mille giorni di vita*, Idest, Campi Bisenzio 2015.
- Regione Toscana, *Patto regionale per la lettura in Toscana*, Regione Toscana, Firenze 2019.
- Regione Toscana, *La lettura in Toscana. Indagine campionaria 2020. Rapporto di analisi dei risultati – Anno 2020*, Regione Toscana, Firenze 2020, p. 5.
- Regione Toscana, *Finanziamenti per l'alta formazione con l'attivazione di assegni di ricerca 2021*, on line il 3 febbraio 2021, consultato il 9 gennaio 2023. URL: <https://www.regione.toscana.it/-/finanziamenti-per-l-alta-formazione-attraverso-l-attivazione-di-assegni-di-ricerca>
- Rossi L. - Salerno A., *Parole per libri senza parole: un'esperienza di lettura ad alta voce di silent book per future educatrici di nido. Words for Wordless Books: Reading Wordless Picture Books Aloud for Future Nursery Teachers*, in F. Batini - M. E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022, pp. 89-92.
- Sannipoli M., *Letture sconfinite: pratiche inclusive oltre la riparazione. Boundless Reading: Inclusive Practices Beyond Repair*, in F. Batini - M.E. De Carlo - G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022, pp. 23-25.
- Sannipoli M. - Filomia M., *Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book*, «Lifelong Lifewide Learning», 13, 29 (2017), pp. 78-90.
- Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children, Roma 2014.
- Save the Children, *Contrastare la povertà educativa: una biblioteca in ogni scuola*, Save the Children, Roma 2022.
- Silva C., *Leggere prima di leggere – nella prospettiva interculturale*, in E. Catarsi (ed.), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Edizioni Junior, Bergamo 2011, pp. 87-100.
- Silva C. - Boffo V. - Freschi E. (eds.), *Il bello, i bambini, Mirò e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma 2017.
- Silva C. - Gigli A., *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2021), pp. 5-17.
- Silva C. - Pandini Simiano L. - Lencioni E., *La lettura ad alta voce nei contesti educativi per la prima infanzia in un confronto tra Italia e Brasile: la formazione degli educatori e delle educatrici. Reading Aloud in Early Childhood Educational Contexts in a Comparison between Italy and Brazil: the Training of Educators*, in F. Batini, M.E. De Carlo, G. Marchetta (eds.), *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*, Morlacchi Editore, Perugia 2022, pp. 93-96.
- Solimine G., *La lettura e il suo contesto: i dati analizzati con il grandangolo*, «AIB Studi», 58, 3 (2019), pp. 427-437.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.
- Towey C., *Flow: The Benefits of Pleasure Reading and Tapping Readers' Interests*, «The Acquisitions Librarian», 13, 25 (2000), pp. 131-140.
- UNESCO Education Sector, *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2004.
- Università degli Studi di Firenze, *Ordinamento didattico del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, p. 11, on line il 29 giugno 2017, consultato il 9 gennaio 2023. URL:

<https://www.istruzione.it/upload/sub/Norme%20e%20regolamenti/ORDINAMENTO%202017-2018.pdf>.

Valentino Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori 1996.

Wolf M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (2007), tr. it. di S. Galli, Vita e Pensiero, Milano 2009.

Wolf M., *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, New York, Harper, 2018.

Riferimenti sitografici

www.natiperleggere.it/, consultato il 4 gennaio 2023.

www.cepell.it, consultato il 2 gennaio 2023.

www.cepell.it/libriamoci/, consultato il 2 gennaio 2023.

www.cepell.it/educare-alla-lettura-2/, consultato il 2 gennaio 2023.

www.fondazionecrp.it/interventi/progetto-lettrici-e-lettori-forti/, consultato il 2 gennaio 2023.

www.giuntiscuola.it/progetto-leggimi-ancora, consultato il 2 gennaio 2023.

www.ibbyitalia.it/, consultato il 2 gennaio 2023.

www.natiperleggere.it/, consultato il 4 gennaio 2023.

www.ourfp.org/, consultato il 2 gennaio 2023.

www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte., consultato il 2 gennaio 2023.

Ancora Pinocchio... Riflessioni pedagogiche per la formazione del docente inclusivo

n. 9
maggio
2023

Pinocchio again...
Pedagogical reflections
for inclusive teacher training

anno XL

Corrado Muscarà

La biblioteca della letteratura per l'infanzia e giovanile è ricca di libri che veicolano occasioni di crescita culturale per giovani lettori, ma anche opportunità di riflessione e di arricchimento professionale per insegnanti. In quest'ottica, la storia di Pinocchio, letta ed interpretata attraverso il ricorso a modelli teorici della pedagogia speciale per l'inclusione, potrebbe stimolare gli insegnanti a riflettere con sistematicità sul tema dell'inclusione, sull'adozione di dispositivi pedagogici utili per la comprensione e la gestione didattica delle eventuali difficoltà evolutive degli alunni e delle alunne con bisogni educativi speciali.

Parole chiave

Letteratura per l'infanzia e giovanile; Pinocchio, pedagogia speciale, inclusione scolastica, formazione docenti.

The Literature Library for Children and Youths comes with a large number of books, catering for cultural growth both for kids as well as teachers who are willing to innovate and strengthen their teaching skills. In this respect, Pinocchio, re-read and understood in the light of pedagogical theories centered on inclusion, could boost teachers' interest in the idea of inclusion and enable them to find ways to deal with special needs students throughout the teaching process.

Keywords

Literature for children and youth; Pinocchio; special education; school inclusion; teacher training.

✉ Corresponding author: corrado.muscara@unict.it

1. Introduzione

Attraverso la letteratura per l'infanzia e giovanile è possibile orientare gli insegnanti a riflettere sul significato pedagogico dell'inclusione scolastica e, nel contempo, arricchire il loro bagaglio professionale in ordine ai temi della pedagogia speciale per l'inclusione? La lettura di alcuni classici della letteratura per l'infanzia e giovanile, attraverso le *lenti* della pedagogia speciale, potrebbe aiutare gli insegnanti a trovare, e anche a costruire, le *piste* pedagogiche per la comprensione e la gestione didattica delle eventuali difficoltà connesse ai bisogni educativi speciali degli alunni e delle alunne? Tra i classici più famosi della letteratura per l'infanzia e giovanile, quale potrebbe essere il *media* più adatto a promuovere questa riflessione? E attraverso quale modello teorico?

In questo lavoro, attraverso un approccio riflessivo-argomentativo, si tenterà di riflettere sui possibili "punti di contatto" tra uno dei più noti capolavori della letteratura per l'infanzia e giovanile e un modello teorico elaborato nell'ambito della pedagogia speciale per l'inclusione¹. La riflessione prende l'avvio dall'ipotesi che la lettura e l'interpretazione pedagogica di alcuni classici della letteratura per l'infanzia e giovanile possa arricchire la professionalità dell'insegnante in ordine al tema della pedagogia dei bisogni educativi speciali, dunque dell'inclusione scolastica.

Come chiarisce il capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, l'inclusione scolastica è un tema che «rappresenta un valore primario nell'ambito delle politiche scolastiche nazionali [...], - che - si ispira ai principi costituzionali di eguaglianza e pari dignità sociale di ogni cittadino; tali principi si sono concretizzati nell'applicazione delle norme previste dalla Legge del 5 febbraio 1992, n. 104, dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170 e, per quanto concerne gli alunni le cui condizioni non rientrano nelle previsioni delle norme sopra citate, dalle indicazioni presenti nella Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, dedicata a definire gli strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)»².

Nel dibattito pedagogico odierno, si è concordi nel ritenere che l'inclusione sia un processo che necessita di «orizzonti e prospettive più ampie, complesse, di funzionali processi di organizzazione delle risorse, d'una pluralità di modelli progettuali, di logiche di reciproca e fertile contaminazione tra alterità e diversità, superando i limiti posti dalle visioni assistenzialistiche e tecnicistiche che imprigionano i "diversi" in sterili processi di categorizzazione»³. Lo sfondo teorico dell'inclusione scolastica è pensato per rispondere pedagogicamente alle *differenze*, ai bisogni educativi speciali degli alunni e delle alunne, riconoscendo il valore delle differenze di ognuno di loro, del loro modo originale di apprendere, di relazionarsi, di manifestare le proprie esigenze in rapporto alla loro unicità, singolarità e irripetibilità. L'essere "speciale" fa parte di ogni persona, *diversa* e con pari valori rispetto ad un'altra. L'inclusione diviene, pertanto, un *rafforzativo* di una scuola democratica, aperta a tutti, di una realtà educativa che si fonda su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni e le alunne⁴. È un processo che certamente implica agli educatori scolastici l'ineludibilità di adottare modelli e dispositivi pedagogici validi per la creazione di autentici climi inclusivi. Si tratta di *luoghi* scolastici in cui si lavora insieme, insegnanti e alunni e alunne, per la costruzione e la ricostruzione dei valori di accoglienza, di inclusione e di amicizia, del senso di appartenenza al gruppo, di atteggiamenti prosociali, del rafforzamento dell'empatia, della promozione di condotte di aiuto e di sostegno reciproco, garantendo i diritti della persona nella quotidianità del *fare* scuola.

È in questa direzione che si inserisce la letteratura per l'infanzia e giovanile, intesa come repertorio e canone di caratteri, situazioni, paesaggi, oggetti e simboli, comportamenti e sentimenti, insieme di modelli e anti-modelli⁵.

¹ Cfr. L. de Anna - A. Covelli, *Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IX, 1 (2021), p. 19.

² MIUR, *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450>, ultima consultazione 17 febbraio 2023.

³ P. Gaspari, *La pedagogia speciale come scienze inclusiva: alcune riflessioni critiche*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IX, 1 (2021), p. 32.

⁴ Cfr. D. Ianes, D., & S. Cramerotti (2017). *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2017, p. 15.

⁵ Per un approfondimento cfr. S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.

In questo ambito letterario, ricco di libri, storie, racconti che veicolano occasioni di crescita culturale per giovani lettori, ma anche per adulti, gli insegnanti hanno la possibilità di arricchirsi professionalmente, riflettendo su come ricavare e costruire idee, modelli, pratiche pedagogiche utili per promuovere la cultura dell'inclusione.

2. La letteratura per l'infanzia e giovanile e l'inclusione

La letteratura per l'infanzia e giovanile nasce in Europa tra la fine del Seicento e l'inizio del Settecento, sviluppandosi celermente grazie all'impegno e ai contributi di tantissimi scrittori. Con la loro fantasia, questi ultimi si rivolgono ad un pubblico di bambini e bambine e di ragazzi e ragazze, la cui ricchezza esistenziale è caratterizzata da emozioni, affetti, immaginazioni, curiosità, desiderio di conoscere e di interpretare la realtà. È grazie a loro che prende vita una ricca ed affascinante produzione di scritti, come le fiabe, le favole, i racconti, i romanzi, le filastrocche, le poesie, che rappresentano - per dirla con Beseghi - "lenti di ingrandimento, tracce" di una sempre più indispensabile decifrazione del mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, strumenti utili per indagare gli atteggiamenti degli adulti nei riguardi dei giovani⁶.

La letteratura per l'infanzia e giovanile è considerata dalla ricerca pedagogica come un fenomeno culturale molto complesso, caratterizzato da generi e linguaggi, tecniche e stili diversi, rivolgendosi oggi a tutte le età della vita⁷. Intesa come insieme di «opere letterarie prevalentemente destinate alla lettura da parte di lettori di età infantile, adolescenziale o giovanile; per estensione, anche opere originariamente destinate al pubblico di lettori, che hanno trovato particolare accoglienza da parte del pubblico di minore età»⁸, questo ambito letterario rappresenta, oggi, uno dei campi di studio e di ricerca più interessanti e affascinanti della cultura contemporanea.

È però, allo stesso tempo - come rileva Boero - un settore non del tutto conosciuto, neanche da persone di "buona cultura", e neppure abbastanza considerato nel mondo della ricerca universitaria e della formazione diffusa. La scarsa presenza, a volte anche totale assenza, di cattedre di "Letteratura per l'infanzia" o di "Letteratura giovanile" nei corsi di laurea in "Scienze dell'educazione e della formazione" è indice di quanta limitata attenzione sia riservata alla ricerca scientifica su questo tema, almeno in Italia. È, piuttosto, un argomento che dovrebbe essere maggiormente indagato e analizzato, non solo attraverso la riflessione e l'argomentazione teorica, ma anche con l'investigazione pedagogica condotta nei diversi contesti dell'educazione e della formazione, in particolare a scuola⁹. Questo ambito di studi - fa notare Todaro - trova spazio prevalente nel settore della ricerca storico-educativa, non tanto per indagare la natura dei contenuti o dei messaggi che veicola, ma specificatamente per affrontare la questione relativa alla formazione del soggetto-lettore¹⁰.

Negli ultimi anni, in alcuni scrittori della letteratura per l'infanzia e giovanile si evince un particolare interesse al tema dell'inclusione¹¹. I libri della letteratura in argomento diventano *mediatori pedagogici* attraverso i quali si tenta di promuovere la cultura dell'inclusione, rivolgendosi ad alunni e alunne, ma anche ad educatori, ad insegnanti e a quanti altri operano nei contesti dell'educazione e della formazione diffusa, sempre impegnati nella ricerca di dispositivi culturali ineludibili per l'arricchimento della professionalità pedagogica e didattica. La *biblioteca* della letteratura per l'infanzia e giovanile è, dunque, anche un patrimonio culturale attraverso cui poter attingere per la ricerca di idee, di modelli e anche di esempi di buone pratiche didattiche inclusive, pensate e progettate anche per operare pedagogicamente laddove si rilevano difficoltà derivanti da bisogni educativi speciali.

A scuola, gli alunni e le alunne con bisogni educativi speciali richiedono maggiori attenzioni, strategie e mezzi didattici speciali, calibrati sulle loro specifiche esigenze, progettati, adattati e riadattati ai loro *speciali* processi di apprendimento. È, pertanto, ineludibile che gli insegnanti adottino modelli teorici, elaborati dalle scienze

⁶ Cfr. E. Beseghi, *Letteratura per l'infanzia e sue intersezioni*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 70.

⁷ Per un approfondimento cfr. S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit.

⁸ A.M. Bernardinis, *Letteratura giovanile*, in *Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, La Scuola, Brescia 1990, p. 6718.

⁹ P. Boero - C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009, p. VII.

¹⁰ Cfr. L. Todaro, *Libri per l'infanzia e pedagogia della lettura: un investimento educativo tra il narrativo e l'immaginale*, in C. Muscarà (a cura di), *Libri e letture per bambini e adolescenti. Riflessioni e proposte pedagogico-didattiche*, PensaMultimedia Editore, Lecce 2009, pp. 43-45.

¹¹ Cfr. V. Macchia - E.A. Emili, *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020.

dell'educazione e della formazione, dai cui sia possibile ricavare e anche costruire *dispositivi pedagogici* per comprendere le difficoltà apprenditive dei loro allievi e allieve, per progettare pratiche didattiche inclusive, per allestire ed organizzare setting didattici dove ogni alunno e/o alunna, indipendentemente dai suoi bisogni educativi speciali, possa trovare la *dimensione* per costruire saperi, per raggiungere obiettivi educativi e didattici, per maturare competenze, per relazionarsi con gli altri, per realizzare il proprio processo di personalizzazione¹².

3. Il burattino di legno: protagonista del capolavoro della letteratura universale per l'infanzia

L'interpretazione in chiave pedagogica de *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* potrebbe rivelarsi proficua agli insegnanti, per riflettere sul tema dell'inclusione, sulla pedagogia dei bisogni educativi speciali, sul valore della progettazione educativa personalizzata. La storia del burattino più famoso del mondo, già oggetto di riflessioni da parte di indiscutibili Maestri della pedagogia italiana¹³, diventa un *luogo* da cui poter ricavare alcuni dei tanti dispositivi pedagogici utili alla comprensione e alla gestione educativa dei diversi ed innumerevoli bisogni educativi speciali degli alunni e delle alunne.

Originariamente Pinocchio è il protagonista di *Storia di un burattino*, scritta dal Carlo Lorenzini, che viene pubblicata a puntate sul "Giornale per i bambini", un periodico settimanale supplemento del quotidiano "Il Fanfulla" diretto da Ferdinando Martini. Definita dal Collodi "una bambinata"¹⁴, la prima puntata viene pubblicata il 7 luglio 1881, ma successivamente, nello stesso anno, ne seguirono altre sette: il 14 luglio, il 4 e il 18 agosto, l'8 e il 15 settembre, il 20 e il 27 ottobre. Nell'ottava puntata Collodi decide di concludere il racconto, facendo morire il burattino impiccato dagli assassini a un ramo di una grande Quercia. Pinocchio – scrive – l'autore «chiuse gli occhi, aprì la bocca, stirò le gambe e, dato un grande scrollone, rimase lì come intrizzito»¹⁵.

La drammatica fine del burattino di legno suscita, però, il malcontento dei giovani lettori. A seguito di ciò, dopo una lunga pausa, Collodi viene invitato a proseguire la storia. È così che, il 16 febbraio 1882 sul "Giornale per i bambini", ritorna il burattino di legno, salvato dalla bella bambina dai capelli turchini, una buonissima fata che, in questa parte della storia, si avvale dell'aiuto di un falco bianco e di un car-barbone di nome Medoro.

In quel mentre che il povero Pinocchio impiccato dagli assassini a un ramo della Quercia grande, pareva oramai più morto che vivo, la bella Bambina dai capelli turchini si affacciò daccapo alla finestra, e impietositasi alla vista di quell'infelice che, sospeso per il collo, ballava il trescone alle ventate di tramontana, batté per tre volte le mani insieme, e fece tre piccoli colpi.

A questo segnale si sentì un gran rumore di ali che volavano con foga precipitosa, e un grosso falco venne a posarsi sul davanzale della finestra.

- Che cosa comandate, mia graziosa Fata? – disse il falco abbassando il becco in atto di reverenza [...].

- Vedi tu quel burattino attaccato penzoloni a un ramo della quercia grande?

- Lo vedo.

- Orbene: vola subito laggiù: rompi con tuo fortissimo becco il nodo che lo tiene sospeso in aria e posalo delicatamente sdraiato sull'erba a piè della quercia.

- [...] Su da bravo, Medoro! – disse la fata al can-barbone. – Fai subito attaccare la più bella carrozza della mia scuderia e prendi la via del bosco. Arrivato che sarai sotto la quercia grande, troverai disteso sull'erba un povero burattino mezzo morto. Raccoglilo con garbo, posalo pari pari su i cuscini della carrozza e portamelo qui¹⁶.

Dal 16 febbraio fino al giugno del 1882 ha inizio una seconda serie, e successivamente, dopo un'altra pausa, una terza ed ultima, dal 23 novembre 1882 al 25 gennaio 1883. Nel febbraio del 1883 la Libreria Editrice

¹² Cfr. G. Catalfamo. *Educazione della persona e socializzazione*, Ed. Dr. Sfamini, Messina 1989, p. 36.

¹³ A tal proposito di veda: L. Volpicelli, *La verità su Pinocchio*, Ed. Avio, Roma 1954; AA.VV., *Pinocchio oggi. Atti del Convegno pedagogico, Pescia-Collodi, 30 settembre -1 ottobre 1978*, Fondazione Nazionale "Carlo Collodi", Pescia 1980; F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari 1985.

¹⁴ All'inizio Collodi definisce il suo lavoro una "bambinata" e lo consegna al Direttore dicendo: "Fanne quello che ti pare; ma, se la stampi, pagamela bene, per farmi venire voglia di seguirla", in <http://www.carlocollodi.it/periodici-in-cui-scrisse-collodi/il-fanfulla> (ultima consultazione gennaio 2023).

¹⁵ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Introduzione di Pietro Citati, Ed. Fabbri, Milano 2001, p. 60.

¹⁶ Ivi, 60-63.

Felice Paggi di Firenze pubblica in volume le storie del burattino di legno, con il titolo *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Con una nuova divisione dei capitoli e con le illustrazioni di Enrico Mazzanti¹⁷, sin dalla sua prima uscita la storia del Collodi ha da subito un ampio successo. Tradotto in tantissime lingue¹⁸, Pinocchio è oggi considerato il personaggio di uno dei più grandi capolavori della letteratura universale per l'infanzia¹⁹, incuriosendo non solo i semplici lettori appassionati di fiabe, di favole e di storie per bambini, ma anche studiosi e ricercatori accademici che danno vita a varie interpretazioni²⁰ e, di conseguenza, ad una bibliografia smisurata e articolatissima sia nel campo delle scienze umane, sia anche in quello delle scienze "esatte".

Nella letteratura di riferimento si è concordi nel ritenere che con il saggio di Pancrazi del 1921, dal titolo *Elogio di Pinocchio*, abbia inizio in Italia l'effettiva critica al Collodi²¹. «I trent'anni precedenti - sostiene Cambi - sono caratterizzati soprattutto da una serie di testimonianze, tra aneddotiche e memorialistiche, che servono ancora oggi a capire e 'ambientare' Collodi, ma che illuminano scarsamente la sua opera»²². Intorno agli anni Cinquanta del '900 si registra una «ricca produzione che guarda Collodi con un occhio critico più attento, che sottolinea la ricchezza narrativa e ideologica di Pinocchio»²³, e, successivamente, negli anni Settanta, si rilevano le più svariate chiavi di lettura sulla *Storia di Pinocchio*. Interessante è lo studio di Genot, pubblicato nei Quaderni della *Fondazione Carlo Collodi*, che esamina la struttura della storia del burattino di legno, evidenziandone l'originalità e la capacità di prestarsi a molteplici interpretazioni²⁴. «Pinocchio si presta alle letture più diverse, persino antitetiche. Nella bibliografia sul burattino si va da quelle pedestri a quelle più rarefatte, da quelle accademiche a quelle casalinghe, da quelle anticlericali a quelle cattoliche»²⁵. Nello stesso periodo, il saggio di Volpicelli, dal titolo *La verità su Pinocchio*, sottolinea il realismo del burattino di legno e il legame con le fonti narrative popolari dell'Italia ottocentesca²⁶. Similmente rilevanti sono gli apporti offerti, da parte di illustri studiosi che, in occasione del convegno del 1978, esaminano l'attualità, ma anche gli aspetti critici del pensiero di Collodi²⁷.

Sono tanti gli studiosi che hanno dedicato attenzioni e riflessioni alla storia del burattino collodiano, considerandola qualcosa che va oltre una semplice storia pensata esclusivamente per bambini e bambine²⁸. È un racconto magico dell'essenza bambina - sostiene Acone - con i desideri, la meraviglia, le sofferenze e le delusioni che la rendono, di fatto, "regione d'incanto" dello spazio umano²⁹.

La letteratura su Pinocchio non riguarda solo gli studi concernenti le scienze umane. Nel 2008 Margherita Hack, astrofisica italiana, poco prima della sua scomparsa, dedica le sue preziose riflessioni sul burattino di legno in un piccolo volume dal titolo *Le mie favole. Da Pinocchio a Harry Potter*, rivelando che il personaggio collodiano abbia rappresentato una tappa considerevole della sua vita³⁰. Accostando Pinocchio con altri personaggi della letteratura per l'infanzia³¹, creati per alimentare la fantasia umana, soprattutto quella dei bambini e delle bambine, Hack si sofferma sull'umanità del burattino, cogliendone «tutte le debolezze, ma anche i sentimenti dei bambini veri»³². L'illustre astrofisica italiana coglie anche episodi, fatti, eventi, modi di essere e di vivere, temi che, pur presenti in quella società ottocentesca lontana dai consumi a cui oggi siamo abituati, fanno ancora parte di quella attuale, come ad esempio l'approccio nei riguardi della giustizia, «che caratterizza gran parte degli italiani: una diffusa sfiducia nella giustizia, nello Stato, nelle leggi, nell'uso che lo

¹⁷ Enrico Mazzanti è un ingegnere che lavora per diverse case editrici italiane, come Le Monnier, Hoepli, Paravia, Sansoni e Bemporad, dedicandosi all'illustrazione di testi di scrittori per l'infanzia.

¹⁸ Negli anni Novanta la Fondazione Nazionale "Carlo Collodi" annoverava 240 traduzioni. Il libro della Storia di Pinocchio è il più diffuso e tradotto nel mondo dopo la Bibbia e il Corano (Cfr. G. Gasparini, *La corsa di Pinocchio*, Vita e Pensiero, Milano 1997, p. 117).

¹⁹ Cfr. C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 6.

²⁰ Paul Hazard, storico francese, nel 1914 eleva il capolavoro collodiano a oggetto di ricerca accademica. Cfr. P. Hazard, *La littérature enfantine en Italie*, in «Revue des Deux Mondes», 19, 15 febbraio (1914).

²¹ F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, cit., p. 25.

²² *Ibidem*.

²³ Ivi, p. 26.

²⁴ Cfr. G. Genot, *Analyse structurelle de "Pinocchio"*, Quaderno n. 5, Fondazione Nazionale "Carlo Collodi", Pescia 1970, p. 8.

²⁵ A. Gnocchi - M. Palmaro, *Ipotesi su Pinocchio*, Ed. Ancora, Milano 2001, p. 8.

²⁶ Cfr. L. Volpicelli, *La verità su Pinocchio*, cit. Nel 1971 l'Editore Armando ripubblica il testo con lo stesso nome.

²⁷ Cfr. AA.VV., *Pinocchio oggi. Atti del Convegno pedagogico, Pescia-Collodi, 30 settembre-1 ottobre 1978*, cit.

²⁸ Per un approfondimento cfr. A.M. Favorini, *L'avventura educativa di Pinocchio*, Quaderno n. 12, Fondazione Nazionale "Carlo Collodi", Pescia, 1980.

²⁹ Per un approfondimento cfr. L. Acone, *Il fanciullo di legno. Immagini dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*, Pensa Editore, San Cesario di Lecce (Le) 2012.

³⁰ M. Hack, *Le mie favole. Da Pinocchio a Harry Potter*, Edizioni dell'Altana, Roma 2008, p. 9.

³¹ Hack confronta *Pinocchio* con la storia di *Alice nel paese delle meraviglie*, di *Peter Pan*, di *Pippi Calzelungha* e di *Harry Potter*.

³² Ivi, p. 101.

Stato fa dei nostri soldi»³³. Hack si avvale dei personaggi immaginari ideati da Collodi, ma anche da Autori delle altre storie proposte nel sul libercolo che paragona ad episodi sociali e politici del nuovo millennio, per educare il lettore al valore della fisica, dell'astronomia e dell'astrofisica, tentando di svelare i segreti più celati.

4. La speciale diversità di Pinocchio: ipotesi e interpretazioni pedagogiche

Ed è proprio dalle suggestioni di chi - come Hack e diversi studiosi di pedagogia, alcuni dei quali già menzionati in questa parte di lavoro³⁴ - ha messo in luce gli aspetti pedagogici di questo originale ed affascinante capolavoro della letteratura dell'infanzia e giovanile, che si è deciso di rileggere Pinocchio. L'obiettivo è di cogliere, nel burattino più famoso del mondo, aspetti e temi che potrebbero arricchire la riflessione sull'educazione e sulla formazione degli alunni con *bisogni educativi speciali* (BES) e, nel contempo, la professionalità docente in ordine al tema dell'inclusione.

È possibile paragonare Pinocchio ad un alunno con bisogni educativi speciali? La situazione di svantaggio socio-economico e culturale del personaggio collodiano, la sua speciale diversità contraddistinta da stati di ribellione e anche di iperattività, da impazienza e intolleranza nei riguardi delle buone "regole" dell'educazione *conservatrice*, possono considerarsi come condizioni che determinano difficoltà evolutive? La metamorfosi da burattino, ribelle e con difficoltà ed esigenze educative speciali, a ragazzo, cresciuto ed incluso nella società, può essere interpretata come l'esito di azioni educative personalizzate, di un processo di miglioramento delle difficoltà evolutive di funzionamento educativo e/o apprenditivo?

Per sostenere questa ipotesi interpretativa, si tenterà di analizzare ed interpretare alcuni *passi* della storia di Pinocchio attraverso il modello teorico elaborato da lanes, relativamente alla *pedagogia dei bisogni educativi speciali*, ovvero a quella parte della pedagogia che focalizza l'attenzione sulle modalità, sui criteri utili per individuare situazioni di BES, «per capire se quello specifico funzionamento è davvero problematico per 'quel' soggetto»³⁵. Si tratta, come si evince dagli dibattiti culturali, della *pedagogia speciale per l'inclusione*, che si propone come «propulsore del cambiamento [...], in senso euristico, come ambito aperto alle innovazioni mantenendo in equilibrio le istanze sociali di cambiamento e il rigore della risposta scientifica a tali sollecitazioni, [...] capace di accogliere (intercettandole con immediatezza) le istanze della complessità e di affrontarle (e di abitarle) in modo originale, individuando e impostando i problemi in modo rigoroso e cercando di fornire risposte contingenti ma, anche, in grado di orientare il futuro»³⁶.

Nella prospettiva del modello costruito e proposto da lanes, il riconoscimento sistematico di un alunno con BES, attraverso fondate considerazioni pedagogico-didattiche su un'idea condivisa e globale di persona³⁷, come prescrivono le disposizioni ministeriali italiane sugli alunni con BES³⁸, necessita il ricorso all'antropologia del modello dell'ICF, nello specifico del modello dell'ICF-CY. Sempre più diffuso nelle scuole e, negli ultimi anni, anche riconosciuto dagli attuali organi di competenza ministeriali italiani³⁹, questo modello di tipo bio-psico-sociale si avvale di una prospettiva integrata e multidisciplinare per valutare la qualità della vita di una persona, concepita come caratterizzata da una molteplicità di sistemi complessi, definiti ambiti di funzionamento. Questi ultimi, che agiscono in maniera integrata, sono: le *condizioni fisiche*, le *funzioni corporee*, le *strutture corporee*, le *attività personali*, la *partecipazione sociale*, i *fattori contestuali ambientali* e

³³ Ivi, p. 27.

³⁴ Oltre ai già citati lavori sulla storia educativa di Pinocchio, si veda anche: A. Nobile, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia, 2015.

³⁵ D. lanes, *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*, in Id. - S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2013, p. 20.

³⁶ F. Bocci, *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IX, 1 (2021), p. 46.

³⁷ Cfr. ivi, p. 22.

³⁸ Per un approfondimento cfr.: MIUR, *Direttiva Ministeriale - Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Roma, 2012; MIUR, *Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013*, n. 8, Roma, 2013; MIUR, *Nota del 22 novembre 2013*, n. 2563, Roma, 2013.

³⁹ Attraverso il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, modificato e integrato dal Decreto Legislativo del 7 agosto 2019, n. 96, il modello dell'ICF entra definitivamente nel processo di inclusione scolastica, nella progettazione pedagogica e didattica rivolta a tutti gli alunni, oltre che a quelli con bisogni educativi speciali. Cfr. F. Fogarolo - G. Onger, *La nuova legge sull'inclusione*, Erickson, Trento 2020; A. Lascioli - L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma 2021.

i *fattori contestuali personali*⁴⁰. Attraverso il ricorso all'ICF-CY è possibile osservare, capire e valutare se a scuola un alunno o un'alunna presenta bisogni educativi speciali.

I bisogni educativi speciali, diversi da quelli conseguenti a condizioni di disabilità, possono essere anche transitori, perché proliferati da una concatenazione di esigenze e di condizioni non stabili nel tempo. Essi, infatti, possono essere adeguatamente affrontati, gestiti e anche annullati. Attraverso piani educativi speciali, appositamente realizzati, come ad esempio il PDP (piano didattico personalizzato), l'alunno o l'alunna con bisogni educativi speciali può migliorare la sua esistenza, transitando ad una condizione di «funzionamento unico, in cui, con modalità anche assolutamente originali e diverse, egli trova adeguato alimento ai suoi bisogni»⁴¹.

La *reversibilità* e la *temporaneità* sono infatti - secondo lanes - due caratteristiche peculiari che consentono di far ipotizzare il cospetto di bisogni educativi speciali. Molte situazioni caratterizzate da bisogni educativi speciali non sono stabili e cristallizzate, ma possono essere soggette a cambiamenti. Quando i bisogni educativi speciali non vengono adeguatamente attenzionati, questi possono generare situazioni evolutive complesse e, a volte, anche difficili da gestire didatticamente. Diversamente, quando si interviene con piani educativi e formativi *ad hoc* si possono generare situazioni di reversibilità, miglioramenti nella vita esistenziale dell'alunno/a, nei suoi processi di apprendimento, nelle sue performance didattiche.

Secondo la prospettiva di lanes, la definizione di bisogno educativo speciale dovrebbe portare con sé questo senso di *provvisorietà* e *reversibilità*, non sempre, ma certamente più di quanto non facciano le etichette diagnostiche tradizionali che sono più rigide e più stabili. La *reversibilità* potrebbe rendere più facile alla scuola, alla famiglia e all'alunno stesso, accertare un percorso di conoscenza e di approfondimento delle eventuali difficoltà e dei successivi interventi di individualizzazione e di educazione speciale⁴².

Inoltre, per comprendere se un alunno presenta bisogni educativi speciali occorre considerare - secondo lanes - anche tre principali criteri oggettivi: il *danno*, l'*ostacolo* e lo *stigma sociale*. Il *danno* è la condizione che vive l'alunno o l'alunna (ma anche al danno stesso che può prodursi su altre persone che vi gravitano attorno) rispetto alla sua integrità fisica, psicologica e relazionale. L'*ostacolo* indica quella situazione in cui l'alunno o l'alunna viene ostacolato/a nel suo sviluppo futuro, quando cioè la sua difficoltà evolutiva di apprendimento condizionerà i futuri apprendimenti cognitivi, sociali, relazionali ed emotivi, dunque le scelte di vita, di condivisione di modelli educativi e di costruzione di progetti esistenziali. Si tratta di una difficoltà che pone il giovane in una situazione di svantaggio per ulteriori successivi sviluppi. Infine, lo *stigma sociale* è il criterio proposto per vagliare se oggettivamente, a causa di difficoltà di funzionamento educativo, il giovane stia aggravando la sua immagine sociale, ovvero stia costruendosi processi di stigmatizzazione tale da metterlo in una condizione di svantaggio⁴³.

5. Uno sguardo ai *bisogni educativi speciali* di Pinocchio

La diversità di Pinocchio, caratterizzata anche dalla sua *speciale* "struttura corporea", lo rende un soggetto *speciale*, con abilità diverse rispetto ai comuni ragazzi, ma nel contempo lo *danneggia*.

Collodi racconta che Pinocchio si muoveva, correva e saltava come una lepre.

[...] quel birichino di Pinocchio andava a salti come una lepre, e battendo i suoi piedi di legno sul lastrico della strada, faceva un fracasso, come venti paia di zoccoli da contadini⁴⁴.

[...] rimasto libero dalle grinfie del carabiniere, se la dava a gambe più attraverso i campi, per far più presto a tornarsene a casa; e nella gran furia del correre saltava greppi altissimi, siepi di pruni e fossi pieni d'acqua, tale e quale come avrebbe potuto fare un capretto o un leprottino inseguito dai cacciatori⁴⁵.

[...] Pinocchio era sempre avanti a tutti: pareva che avesse le ali ai piedi.

Di tanto in tanto, voltandosi indietro, canzonava i suoi compagni rimasti a una bella distanza, e nel vederli, ansanti, trafelati, polverosi e con tanto di lingua di fuori, se la rideva proprio di cuore⁴⁶.

⁴⁰ Per un approfondimento cfr. OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.

⁴¹ D. lanes, *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*, cit., p. 20.

⁴² Ivi, p. 35.

⁴³ Ivi, pp. 42-43.

⁴⁴ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 18.

⁴⁵ Ivi, p. 20.

Tuttavia l'Autore narra anche che le persone ridono di lui, della sua *speciale* diversità. I compagni di scuola si prendono gioco di lui, prendendolo in giro perché è di legno.

[...] ma la gente che era là per la via, vedendo questo burattino di legno, che correva come un barbero, si fermava incantata a guardarlo, e rideva, rideva e rideva, da non potersene figurare⁴⁷.

[...] Figuratevi quelle birbe di ragazzi, quando videro entrare nella loro scuola un burattino! Fu una risata, che non finiva più. Chi gli faceva uno scherzo, chi un altro; chi gli levava il berretto di mano; chi gli tirava il giubbettino di dietro; chi si provava a fargli coll'inchiostro di dietro baffi sotto il naso; e chi si attentava perfino a legargli dei fili ai piedi e alle mani per farlo ballare⁴⁸.

Oltre la "diversità" fisica, Pinocchio vive una situazione familiare caratterizzata da svantaggio socio-economico e culturale. Geppetto, unico genitore, è un falegname economicamente povero che abita in una piccola casetta per niente confortevole.

La casa di Geppetto era una stanzina terrena, che pigliava luce da un sottoscala. La mobilia non poteva essere più semplice: una seggiola cattiva, un letto poco buono e un tavolino tutto rovinato. Nella parete di fondo si vedeva un caminetto con fuoco acceso; ma il fuoco era dipinto, e accanto al fuoco c'era dipinta una pentola che bolliva allegramente e mandava fuori una nuvola di fumo, che pareva fumo davvero⁴⁹.

Sebbene versi in misere condizioni economiche, il povero falegname è descritto come un padre tenero, che fa sacrifici per crescere dignitosamente il proprio figlio, sfamandolo, tentando di educarlo e, soprattutto, facendolo andare a scuola come tutti gli altri bambini. Nel capitolo VIII Collodi racconta che, alla richiesta di Pinocchio di avere un vestito e un abbecedario per andare a scuola, Geppetto vende la sua unica casacca di fustagno per compiacere il figlio.

Geppetto, che era povero e non aveva in tasca nemmeno un centesimo, gli fece allora un vestituccio di carta fiorita, un paio di scarpe di scorza di albero e un berrettino di midolla di pane. [...] Geppetto tutt'a un tratto rizzandosi in piedi; e infilatasi la vecchia casacca di fustagno, tutta toppe e rimendi, uscì correndo di casa. Dopo tornò: e quando tornò aveva in mano l'Abbecedario per il figliuolo, ma la casacca non l'aveva più. Il pover'uomo era in maniche di camicia, e fuori nevicava⁵⁰.

Nonostante Collodi gli dedichi poche scene, facendolo anche sparire in gran parte della storia, Geppetto è un personaggio - come sostiene Favorini - «sempre vivo nell'animo fondamentalmente buono del burattino. Pinocchio lo invoca nei momenti di bisogno, di paura, di sconforto, egli vede nel padre l'unica difesa e il solo rifugio sicuro, poiché soltanto lui è capace di amarlo sinceramente, [...] e da questo sentimento profondo il burattino si sente aiutato, confortato, anche quando il suo 'babbino' è assente. Ricordando l'amore paterno, Pinocchio riuscirà a trovare la forza per vincere le disavventure, indispensabili, del resto, per l'evoluzione della sua umanizzazione»⁵¹.

Nel racconto di Collodi - a parere di Volpicelli - c'è un messaggio educativo: «è il ruolo che l'Autore assegna alla bontà, a quella bontà di cuore del ragazzo che ha così tesoreggiato dell'esempio offertogli dall'ambiente familiare, da ritrovarlo a sostegno e conforto di tutta la sua vita interiore e riflessiva, quando cominciano le sue prove umane»⁵².

Per quanto viva e sempre presente nei pensieri di Pinocchio, la figura di Geppetto è fondamentalmente assente. Non è presente quando Pinocchio ne ha effettivamente bisogno. Secondo la prospettiva teorica del modello pedagogico di Ianes, questa situazione, come anche la mancanza di una madre, che Pinocchio idealizza nella bella Fata dai capelli turchini, sono fattori che alimentano il suo disfunzionamento educativo, il

⁴⁶ Ivi, p. 112.

⁴⁷ Ivi, p. 18.

⁴⁸ Ivi, pp. 109-110.

⁴⁹ Ivi, p. 15.

⁵⁰ Ivi, pp. 32-33.

⁵¹ A.M. Favorini, *L'avventura educativa di Pinocchio*, cit., p. 51.

⁵² L. Volpicelli, *La verità su Pinocchio*, cit., p. 35.

suo essere un ragazzo con difficoltà evolutive, il cui *prendersi cura*, sul piano educativo, risulta essere difficile e complesso.

Pinocchio è un ragazzo che si lascia facilmente guidare dall'impulso e dall'ingenuità, senza alcun senso critico, con condizioni di svantaggio, rispetto agli altri suoi compagni, per i suoi ulteriori sviluppi futuri. Il suo unico *progetto di vita* è diventare un ragazzo, senza "etichette", con uno stile di vita caratterizzato dalla facilità ad avere tutto, senza alcuno sforzo.

Attraverso una *visione distorta del mondo*, così definita da Bertolini perchè caratterizzata da una capacità di intenzionare vincolata⁵³, Pinocchio adotta comportamenti dissonanti rispetto al modello educativo condiviso dalla società, dal contesto storico sociale e culturale in cui vive. Egli altera il suo processo di personalizzazione, ovvero - per dirla con Catalfamo - quel processo «mediante il quale l'individuo si fa persona, ossia soggetto responsabile e consapevole inserito nella società che avanza con la storia»⁵⁴. Il giovane burattino dissente dai richiami educativi di Geppetto, ma anche degli altri che tentano di educarlo, come il Grillo parlante che, nel racconto, possiede saggezza di vita ed esperienza vissuta. Incarnando la voce della coscienza, l'insetto parlante tenta e ritenta più volte di orientare Pinocchio al *buon costume*, ai valori condivisi dalla società, allo studio o al lavoro, ma soprattutto a non imbattersi in spiacevoli episodi⁵⁵.

- Guai a quei ragazzi che si ribellano ai loro genitori e che abbandonano capricciosamente la casa paterna! Non avranno mai bene in questo mondo; e prima o poi dovranno pentirsene amaramente.
- Canta pure, Grillo mio, come ti pare e piace: ma io so che domani, all'alba, voglio andarmene di qui, perché se rimango qui, avverrà a me quel che avviene a tutti gli altri ragazzi, vale a dire mi manderanno a scuola e per amore o per forza mi toccherà studiare; e io, a dirtela in confidenza, di studiare non ne ho punto voglia e mi diverto più a correre dietro alle farfalle e a salire su per gli alberi a prendere gli uccellini di nido.
- Povero grullerello! Ma non sai che, facendo così, diventerai da grande un bellissimo somaro e che tutti si piglieranno gioco di te?
- Chétati, Grillaccio del mal'augurio! – gridò Pinocchio⁵⁶.

E poi, ancora:

- E se non ti garba di andare a scuola, perché non impari almeno un mestiere, tanto da guadagnarti onestamente un pezzo di pane?
 - Vuoi che te lo dica? – replicò Pinocchio, che cominciava a perdere la pazienza. – Fra tutti i mestieri del mondo non ce n'è che uno solo, che veramente mi vada bene a genio.
 - E questo mestiere sarebbe?...
 - Quello di mangiare, bere, dormire, divertirmi e fare dalla mattina alla sera la vita del vagabondo.
 - Per tua regola, - disse il Grillo parlante con la sua solita calma, - tutti quelli che fanno codesto mestiere finiscono sempre allo spedale o in prigione.
 - Bada, Grillaccio del mal'augurio!... se mi monta la bizza, guai a te!
 - Povero Pinocchio! Mi fai proprio compassione!...
 - Perché ti faccio compassione?
 - Perché sei un burattino e, quel che è peggio, perché hai la testa di legno.
- A queste ultime parole, Pinocchio saltò su tutt'infuriato e preso sul banco un martello di legno lo scagliò contro il Grillo parlante⁵⁷.

Pinocchio accetta, invece, i consigli di chi lo orienta alla vita facile, senza sacrifici, né sforzi eccessivi, come il Gatto e la Volpe, due *falsi infermi* sui quali riversa stima proprio perché gli prospettano il guadagno facile. Si tratta di personaggi che - a parere di Fazio Allmayer - «si completano a vicenda nelle loro false magagne di mendicanti di professione: l'uno è cieco e l'altro è zoppo, ma a furia di fingerlo lo diventeranno per davvero e finiranno mendicanti sul serio»⁵⁸.

Pinocchio li incontra per la prima volta nel capitolo XII, dopo che il burattinaio, Mangiafuoco, gli regala cinque monete d'oro da portare al suo babbo.

⁵³ Cfr. P. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1994, pp. 39-47.

⁵⁴ G. Catalfamo, *Educazione della persona e socializzazione*, Ed. Dr. Sfamini, Messina 1989, p. 36.

⁵⁵ Cfr. L. Volpicelli, *La verità su Pinocchio*, cit., p. 47.

⁵⁶ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 21.

⁵⁷ Ivi, pp. 21-22.

⁵⁸ V. Fazio Allmayer, *Divagazioni e capricci su Pinocchio*, Sansoni, Firenze 1958, p. 17.

Pinocchio, com'è facile immaginarselo, ringraziò mille volte il burattinaio, abbracciò, a uno a uno, tutti i burattini della compagnia, anche i giandarmi: e fuori di sé dalla contentezza, si mise in viaggio per tornarsene a casa sua. Ma non aveva fatto ancora mezzo chilometro, che incontrò per la strada una Volpe zoppa da un piede e un Gatto cieco da tutt'è due gli occhi, che se andavano là là, aiutandosi fra di loro, da buoni compagni di sventura. La Volpe che era zoppa, camminava appoggiandosi al Gatto; il Gatto, che era cieco, si lasciava guidare dalla Volpe⁵⁹.

I due furfanti convincono Pinocchio a non andare a scuola, perché, a loro avviso, non fa bene alla salute.

- Guarda me! – disse la Volpe – Per la passione sciocca di studiare ho perduto una gamba.
- Guarda me! – disse il Gatto – Per la passione sciocca di studiare ho perduto la vista di tutti e due gli occhi⁶⁰.

In un primo momento Pinocchio non li ascolta, ma poi, proprio perché è *debole*, cade nel tranello. Approfittando del giovane burattino di legno, con una personalità fragile e poco strutturata, caratterizzata da molta ingenuità e dall'ambizione di vivere senza sacrifici, da una *capacità di intenzionare* ancora vincolata, perché minimi i processi educativi in atto, i due falsi infermi inducono Pinocchio a sotterrare le monete d'oro nel *campo dei miracoli*, facendogli credere che si moltiplicheranno e pertanto potrà migliorare la sua condizione economica e, di conseguenza, quella del suo povero babbo.

Bisogna sapere che nel paese dei Barbagiani c'è un campo benedetto, chiamato da tutti Campo dei miracoli. Tu fai in questo campo una piccola buca e ci metti dentro per esempio uno zecchino d'oro. Poi ricuopri la buca con un po' di terra: l'annaffi con due secchie d'acqua di fontana, ci getti sopra una presa di sale, e la sera te ne vai tranquillamente a letto. Intanto durante la notte, lo zecchino germoglia e fiorisce, e la mattina dopo, di levata, ritornando nel campo, che cosa trovi? Trovi un albero carico di tanti zecchini d'oro, quanti chicchi di grano può avere una bella spiga nel mese di giugno.

- Sicché dunque, - disse Pinocchio sempre più sbalordito, - se io sotterrassi in quel campo i miei cinque zecchini, la mattina dopo quanti zecchini ci troverei?
- È un conto facilissimo, - rispose la Volpe, - un conto che puoi farlo sulla punta delle dita. Poni che ogni zecchino ti faccia un grappolo di cinquecento zecchini: moltiplica il cinquecento per cinque e la mattina dopo ti trovi in tasca duemilacinquecento zecchini lampanti e sonanti.
- Oh che bella cosa! – gridò Pinocchio, ballando dall'allegrezza⁶¹.

Ovviamente non andrà così, e fidandosi dei due bugiardi, Pinocchio finirà impiccato a un ramo della Quercia grande.

- [...] disse allora uno di loro, - bisogna impiccarlo! Impicchiamolo!
- Impicchiamolo – ripeté l'altro.

Detto fatto, gli legarono le mani dietro le spalle e passatogli un nodo scorsoio intorno alla gola, lo attaccarono penzoloni al ramo di una grossa pianta detta la Quercia grande.

Poi si posero là, seduti sull'erba, aspettando che il burattino facesse l'ultimo sgambetto: ma il burattino, dopo tre ore, aveva sempre gli occhi aperti, la bocca chiusa e sgambettava più che mai⁶².

Con questo episodio Collodi induce il lettore a riflettere sul fatto che se Pinocchio avesse ascoltato i consigli del padre, se avesse condiviso il modello educativo proposto da Geppetto, altresì se avesse riflettuto sugli avvertimenti del Grillo parlante, del Burattinaio e del Merlo bianco, certamente non sarebbe finita in questo modo. Pinocchio avrebbe dovuto far tesoro degli *strumenti* offerti, perché adeguati a comprendere che quella situazione lo stava allontanando dai "circuiti paidetici"⁶³, egli avrebbe evitato di recarsi un *danno*.

⁵⁹ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 44.

⁶⁰ Ivi, p. 46.

⁶¹ Ivi, p. 48.

⁶² Ivi, p. 59.

⁶³ Cfr. G. Acone, *Fenomenologia dell'esperienza educativa e adolescenza post-moderna*, in Id. (a cura di), *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 2004, p. 48.

6. La Fatina: l'educatrice dai capelli turchini

Nella storia, oltre ai personaggi che tentano di aiutare Pinocchio a non imbattersi in spiacevoli episodi, Collodi prevede che ci sia qualcun altro che riesce a comprendere le sue *debolezze*, i suoi *bisogni educativi speciali*, riuscendo ad intervenire, proprio come farebbe un bravo educatore, al momento giusto e con opportuni *dispositivi* pedagogici. E così nella storia, nel capitolo XVI, entra in scena una bella bambina dai capelli turchini. È una buonissima fata che vive nelle vicinanze del bosco da più di mille anni, che, chiedendo al suo amico Falco di rompere con il becco la corda stretta attorno al collo del burattino impiccato alla grande quercia, lo salva e inizia a *prendersi cura* di lui.

In quel mentre che il povero Pinocchio impiccato dagli assassini a un ramo della Quercia grande, pareva oramai più morto che vivo, la bella Bambina dai capelli turchini si affacciò daccapo alla finestra, e impietositasi alla vista di quell'infelice che, sospeso per il collo, ballava il trescone alle ventate di tramontana, batté per tre volte le mani insieme, e fece tre piccoli colpi.

A questo segnale si sentì un gran rumore di ali che volavano con forza precipitosa, e un grosso falco venne a posarsi sul davanzale della finestra.

- Che cosa comandate, mia graziosa Fata? – disse il Falco abbassando il becco in atto di reverenza [...]

- Vedi tu quel burattino attaccato penzoloni a un ramo della Quercia grande?

- Lo vedo.

- Orbene: vola subito laggiù: rompi col tuo fortissimo becco il nodo che lo tiene sospeso in aria e posalo delicatamente sdraiato sull'erba a piè della Quercia⁶⁴.

Da questo momento in poi, il racconto - fa notare Hack - assume un'altra *forma*, «diventa più fiabesco e si popola di animali che rappresentano gli amici della Fatina e nello stesso tempo i diversi aspetti della natura»⁶⁵. La Fatina sembra assumere le sembianze di un'educatrice che riflette sulle difficoltà evolutive del giovane burattino, sui suoi bisogni educativi speciali. Con i suoi *strumenti* di osservazione e di valutazione pedagogica, la buonissima fata rileva che sussistono condizioni, non del tutto stabili e cristallizzate, che hanno *danneggiato* e *ostacolato* il funzionamento educativo di Pinocchio. Ella predispone per il giovane in difficoltà un *piano educativo personalizzato*, prevedendo strategie didattiche *speciali* e finalizzate a migliorare la sua esistenza, il suo processo di personalizzazione.

Ma Pinocchio, nonostante gli *interventi* della bella Fatina dai capelli turchini, sperimenterà ancora spiacevoli episodi. Per ascoltare, ancora una volta, i consigli del Gatto e della Volpe, finisce per essere imprigionato, anche se questa volta non ne ha colpa. Successivamente, proprio quando sembra prossimo alla meta, diventando un fanciullo attento, studioso, obbediente, subisce il fascino della forte personalità di Lucignolo, cadendo ancora una volta nell'errore. E così il burattino di legno, facendosi sedurre dall'idea di andare insieme al suo amico nel più bello dei miraggi, il *Paese del Balocchi*, ovvero nel luogo dove non serve studiare e dove si gioca sempre, finisce per trasformarsi in un *ciuchino*⁶⁶.

- Vado ad abitare in un paese... che è il più bel paese di questo mondo: una vera cuccagna!...

- E come si chiama?

- Si chiama il Paese dei Balocchi. Perché non vieni anche tu?

[...] – Ma come si passano le giornate nel Paese dei Balocchi?

- Si passano baloccandosi e divertendosi dalla mattina alla sera. La sera poi si va a letto, e la mattina dopo si ricomincia daccapo. Che te ne pare?

- Uhm!... – fece Pinocchio: e tentennò leggermente il capo, come dire: «È una vita che farei volentieri anch'io!»⁶⁷.

Attraverso un susseguirsi di spiacevoli episodi Pinocchio *peggiora*, così, la sua immagine sociale, costruendo sulla sua stessa persona processi di *stigmatizzazione* sociale. Sebbene Pinocchio incorra più volte in episodi incresciosi, la Fatina, da brava educatrice che - per dirla con Laporta⁶⁸ - ha scommesso sulla sua *difficile*

⁶⁴ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., pp. 60-61.

⁶⁵ M. Hack, *Le mie favole. Da Pinocchio a Harry Potter*, cit., p. 21.

⁶⁶ Cfr. L. Acone, *In viaggio con buoni propositi e ottimi auspici. Promesse e intenzioni da Robinson a Pinocchio*, in «Sinestesiaonline», II, 6 (2013), p. 5.

⁶⁷ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., pp. 137-138.

⁶⁸ Cfr. R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971. Sullo stesso orientamento tematico si veda anche: M. Tannenbergerová - P. Fučík - K. Pančocha - M. Vrabel, *Evaluation of school inclusion. Mission (Im)possible*,

educazione, interviene ancora, perché ha individuato nella persona di Pinocchio caratteristiche come la *reversibilità* e la *temporaneità*, che rappresentano il motivo principale del suo impegno pedagogico, sostanziato di *speranza*⁶⁹.

L'educatrice dai capelli turchini tenta più volte di aiutare il burattino con bisogni educativi speciali. Avvalendosi di strategie pedagogiche appositamente elaborate per lui, prova ad orientarlo su come raggiungere gli obiettivi educativi stabiliti, su come realizzare il suo *progetto di vita*, rispettando sempre la sua persona e mai imponendo i suoi modelli di vita. La bella bambina lo lascia libero di riflettere sui propri processi di crescita, sul suo processo evolutivo di funzionamento educativo. Sviluppando il senso critico e *coscientizzando* - per dirla con Bertolini⁷⁰ - il valore della vita, Pinocchio sceglie di condividere i modelli proposti dalla Fata e da tutti quei personaggi che lo sollecitano a perseguire modelli di vita condivisi dalla società, diversamente da quelli che, invece, come il Gatto e la Volpe e l'amico Lucignolo, non hanno fatto altro che "ostacolare" il suo sviluppo evolutivo futuro.

Nell'ultima parte del racconto Pinocchio appare cambiato, non ha più attorno a sé situazioni che possano determinare difficoltà evolutive di funzionamento educativo, di processi di inclusione a scuola, nella società. Adesso il personaggio principale dell'opera collodiana è più maturo, è in grado di gestire il suo comportamento, di discernere i modelli di vita per non ricadere nuovamente in spiacevoli situazioni. Il giovane burattino di legno sembra, ora, mettere in atto azioni positive per il suo processo di personalizzazione. Non cade più nei tranelli del Gatto e della Volpe.

- O Pinocchio, - gridò la Volpe con voce di piagnisteo, - fai un po' di carità a questi due poveri infermi.
- Infermi! – ripeté il Gatto.
- Addio, mascherine! – rispose il burattino.
- Mi avete ingannato una volta, e ora non mi ripigliate più⁷¹.

Pinocchio modifica anche il suo atteggiamento nei confronti del Grillo: "adesso non ha più motivo di litigare poiché il ragazzo è maturato, è in grado di pentirsi da solo dei propri sbagli e di sentire la necessità di rivolgersi nei momenti di bisogno a chi ha un'esperienza superiore alla sua"⁷².

- Ok! Mio caro Grillino, - disse Pinocchio salutandolo garbatamente.
- Ora mi chiami il 'tuo caro Grillino', non è vero? Ma ti rammenti di quando, per scacciarmi di casa tua, mi tirasti un martello di legno?...
- Hai ragione, Grillino! Scaccia anche me... tira anche a me un martello di legno: ma abbi pietà del mio povero babbo...
- Io avrò pietà del babbo e anche del figliuolo: ma ho voluto rammentarti il brutto garbo ricevuto, per insegnarti che in questo mondo, quando si può, bisogna mostrarsi cortesi con tutti, se vogliamo esser ricambiati con pari cortesia nei giorni del bisogno.
- Hai ragione, Grillino, hai ragione da vendere e io terrò a mente la lezione che mi hai data⁷³.

Pinocchio lavora per aiutare il padre che non gode di ottima salute, dedicandosi persino alla lettura e alla scrittura durante la sera.

[...] da quel giorno in poi, continuò più di cinque mesi a levarsi ogni mattina, prima dell'alba, per andare a girare il bindolo, e guadagnare così quel bicchiere di latte, che faceva tanto bene alla salute cagionosa del suo babbo. [...] Nelle veglie poi della sera, si esercitava a leggere e a scrivere. Aveva comprato nel vicino paese per pochi centesimi un grosso libro, al quale mancavano il frontespizio e l'indice, e con quello faceva la sua lettura. Quanto allo scrivere, si serviva di un fuscello temperato a uso penna; e non avendo né calamaio né inchiostro, lo intingeva in una boccetta ripiena di sugo di more e di ciliege⁷⁴.

WaxmannVerlag GmbH, Munster, Germany 2018.

⁶⁹ Cfr. G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.

⁷⁰ Per un approfondimento sul concetto di "coscientizzazione" elaborato da Piero Bertolini, si veda: P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit.

⁷¹ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 183.

⁷² A.M. Favorini, *L'avventura educativa di Pinocchio*, cit., p. 56.

⁷³ C. Collodi (1881), *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 184.

⁷⁴ Ivi, pp. 187-188.

In questa inversione generazionale - come rileva Acone - in cui il figlio si prende *cura* del genitore, Pinocchio appare più maturo, compie il passo che lo allontana definitivamente da quel periodo in cui ha prevalso l'ingenuità, l'inaffidabilità, la trasgressione delle regole da rispettare⁷⁵, la libertà di inventare azioni e comportamenti e di muoversi nell'inadeguato e scompaginato mondo degli adulti⁷⁶.

Sul finire della storia, da burattino di legno *ostacolato, danneggiato e stigmatizzato*, Pinocchio diventa un ragazzo *in carne ed ossa*. Questa *metamorfosi* esistenziale rappresenta l'esito di un processo di crescita, che ha visto impegnati sia il giovane con bisogni educativi speciali, ma anche la buona fatina. Riflettendo pedagogicamente sulle difficoltà evolutive di funzionamento educativo del burattino di legno, non affatto stabili né cristallizzate, bensì *reversibili e temporanee*, l'*educatrice dai capelli turchini* decide di intervenire, riuscendo, così, a far transitare il burattino educando a condizioni di "funzionamento unico", migliorando la sua esistenza e realizzando, pertanto, la sua inclusione.

Ora immaginatevi voi quale fu la sua meraviglia quando, svegliandosi, si accorse che non era più un burattino di legno: ma che era diventato, invece, un ragazzo come tutti gli altri. [...] andò a guardarsi allo specchio, e gli parve d'essere un altro. Non vide più riflessa la solita immagine della marionetta di legno, ma vide l'immagine vispa e intelligente di un bel fanciullo coi capelli castagni, cogli occhi celesti e con un'aria allegra e festosa come una pasqua di rose. In mezzo a tutte meraviglie, che si succedevano le une alle altre, Pinocchio non sapeva più nemmeno lui se era desto davvero o se sognava sempre a occhi aperti.

[...] – Com'ero buffo, quando ero un burattino!... e come ora son contento di essere diventato un ragazzino perbene!...⁷⁷.

7. Considerazioni conclusive

Pinocchio è, senza alcun dubbio, uno dei classici più famosi della letteratura per l'infanzia e giovanile. Oggetto di attenzioni, non solo da parte di semplici lettori, bambini, giovani e adulti, ma anche di cultori di scienze pedagogiche e di altri - come Margherita Hack - appartenenti ad altri settori scientifici, il profilo del burattino di legno presenta caratteri e dimensioni dell'*umanità* di quei ragazzi e ragazze la cui esistenza appare caratterizzata da difficoltà evolutive di "funzionamento educativo".

La lettura e l'interpretazione di alcuni episodi della meravigliosa storia di Pinocchio, attraverso il modello teorico di Ianes, ha consentito di cogliere il profilo di un ragazzo con bisogni educativi speciali, ma anche di riflettere sulla funzionalità della progettazione educativa, ineludibile per orientare i giovani in difficoltà evolutive a costruire il loro processo di personalizzazione.

Ebbene, in questa prospettiva tale modello potrebbe confermarsi come valido per stimolare gli insegnanti a riflettere su come comprendere e anche gestire pedagogicamente le eventuali difficoltà degli alunni e delle alunne con bisogni educativi speciali. L'auspicio sentito è che la formazione dell'insegnante inclusivo possa essere pensata e strutturata prevedendo momenti dedicati al ricorso a paradigmi pedagogici, che consentano di cogliere nello straordinario mondo della letteratura dell'infanzia e giovanile presupposti teorici utili alla promozione della cultura dell'inclusione, dunque all'arricchimento professionale dell'*insegnante dai capelli turchini*.

Corrado Muscarà
Università di Catania

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Pinocchio oggi. Atti del Convegno pedagogico, Pescia-Collodi, 30 settembre-1 ottobre 1978*, Fondazione Nazionale "Carlo Collodi", Pescia 1980.

Acone G., *Fenomenologia dell'esperienza educativa e adolescenza post-moderna*, in Id. (a cura di), *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 2004.

Acone L., *Il fanciullo di legno. Immagini dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*, Pensa Editore, San Cesario di Lecce (Le) 2012.

⁷⁵ L. Acone, *In viaggio con buoni propositi e ottimi auspici. Promesse e intenzioni da Robinson a Pinocchio*, cit., p. 5.

⁷⁶ Cfr. G. Barberi Squarotti, *Gli schemi narrativi di Collodi*, in AA.VV., *Studi collodiani*, Fondazione nazionale Carlo Collodi, Pescia 1976, p. 89.

⁷⁷ Ivi, pp. 190-191.

- Acone L., *In viaggio con buoni propositi e ottimi auspici. Promesse e intenzioni da Robinson a Pinocchio*, in «Sinestesiaonline», II, 6 (2013).
- Barberi Squarotti G., *Gli schemi narrativi di Collodi*, in AA.VV., *Studi collodiani*, Fondazione nazionale Carlo Collodi, Pescia 1976, p. 89.
- Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Bernardinis A.M., *Letteratura giovanile*, in *Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, La Scuola, Brescia 1990.
- Bertagna G. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.
- Bertolini P. – Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1994.
- Beseghi E., *Letteratura per l'infanzia e sue intersezioni*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Bocci F., *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IX, 1 (2021).
- Boero P. - de Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009.
- Cambi F., *Collodi, de Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari 1985.
- Catalfamo G., *Educazione della persona e socializzazione*, Ed. Dr. Sfameni, Messina 1989.
- Catalfamo G., *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.
- Collodi C. (1881), *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Introduzione di Pietro Citati, Ed. Fabbri, Milano 2001.
- de Anna L – Covelli A., *Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IX, 1 (2021).
- Favorini A.M., *L'avventura educativa di Pinocchio*, Quaderno n. 12, Fondazione Nazionale "Carlo Collodi", Pescia, 1980.
- Fazio Allmayer V., *Divagazioni e capricci su Pinocchio*, Sansoni, Firenze 1958.
- Fogarolo F. – Onger G., *La nuova legge sull'inclusione*, Erickson, Trento 2020.
- Gaspari P., *La pedagogia speciale come scienze inclusiva: alcune riflessioni critiche*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", IX, 1 (2021).
- Gasparini G., *La corsa di Pinocchio*, Vita e Pensiero, Milano 1997.
- Genot G., *Analyse structurelle de "Pinocchio"*, Quaderno n. 5, Fondazione Nazionale "Carlo Collodi", Pescia 1970.
- Gnocchi A. - Palmaro M., *Ipotesi su Pinocchio*, Ed. Ancora, Milano 2001.
- Hack M., *Le mie favole. Da Pinocchio a Harry Potter*, Edizioni dell'Altana, Roma 2008.
- Hazard P., *La littérature enfantine en Italie*, in «Revue des Deux Mondes», 19, 15 febbraio (1914).
- lanes D., Cramerotti S., *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson 2017.
- lanes D., *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*, in Id. - S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2013.
- Laporta R., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- Lascioli A. – Pasqualotto L., *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma 2021.
- Macchia V. - Emili E.A., *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020.
- MIUR, *Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*, in www.miur.gov.it, ultima consultazione 17 febbraio 2023.
- MIUR, *Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8*, Roma, 2013.
- MIUR, *Direttiva Ministeriale - Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Roma, 2012.
- MIUR, *Nota del 22 novembre 2013, n. 2563*, Roma, 2013.
- OMS, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.
- Repubblica italiana, Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 112 del 16.05.2017 – Supplemento Ordinario n. 23, Roma 2017.
- Repubblica Italiana, Decreto Legislativo del 7 agosto 2019, n. 96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 201 del 28.08.2019, Roma 2019.
- Tannenbergerová M. – Fučík P. - Panocha K. – Vrúbel M., *Evaluation of school inclusion. Mission (Im)possibile*, WaxmannVerlag GmbH, Munster (Germany) 2018.
- Todaro L., *Libri per l'infanzia e pedagogia della lettura: un investimento educativo tra il narrativo e l'immaginale*, in C. Muscarà (a cura di), *Libri e letture per bambini e adolescenti. Riflessioni e proposte pedagogico-didattiche*, PensaMultimedia Editore, Lecce 2009.
- Volpicelli L., *La verità su Pinocchio*, Ed. Avio, Roma 1954.

Educazione Linguistica Inclusiva con il Mobile learning

n. 9
maggio
2023

anno XL

Inclusive Language Education with Mobile Learning

Lucia Maffione

Il contributo illustra un intervento di Didattica dell'Italiano L2 realizzato nell'anno scolastico 2021/2022 a favore di adulti stranieri, frequentanti un Corso di Alfabetizzazione presso un C.P.I.A. La finalità è stata quella di presentare strutture linguistiche mediante una trasposizione cinematografica di un classico della letteratura italiana per l'infanzia, "Le avventure di Pinocchio" di Collodi e, al contempo, rispondere ai bisogni linguistici specifici di ciascun apprendente. Agli studenti è stato proposto di fruire il video-input linguistico/letterario mediante la scansione di un Qr Code con i propri cellulari, in coerenza con l'approccio del Bring Your Own Device, allo scopo di personalizzare tempi ed attività in base ai bisogni formativi di ciascun discente.

Parole chiave

Italiano per stranieri; personalizzazione; inclusione; mobile learning; qr code per la didattica

This contribution illustrates an inclusive Italian language teaching practice taught in 2022, by using a video transposition of the Italian literary work "Le avventure di Pinocchio" written by Collodi. The targets were foreign adults attending an Italian language course at a Learning Center for Adults. The aim has been responding to learners' specific linguistic needs, as well as teaching linguistic structures through the analysis of a movie adaptation of an Italian literary work. The video linguistic input in L2 has been introduced through the use of mobile phones and QR code in keeping with the Bring Your Own Device approach, in order to personalize time and activities according to the learners' education needs.

Keywords

Italian for foreigners; personalization; inclusion; mobile learning; qr code for teaching

✉ Corresponding author: prof.maffione@gmail.com

1. Quadro teorico di riferimento

Le opere letterarie all'interno dei *Syllabus* di lingua straniera rappresentano potenti oggetti pedagogici, poiché sono in grado di guidare gli apprendenti nella scoperta di come la «letterarietà» si realizzi con caratteristiche proprie a seconda della lingua (e del *medium*) in cui si esprime¹.

Nello specifico, l'uso didattico del testo letterario per l'educazione linguistica di apprendenti adulti può consentire al docente di promuovere lo sviluppo di diverse competenze:

- la competenza linguistica, indirizzando gli studenti a riflettere sull'aspetto connotativo del testo letterario e sulla maggiore presenza di scarto dalla norma, sia sul piano grammaticale che sul piano lessicale²;
- la competenza storico-culturale, utile per contestualizzare l'artefatto letterario oggetto di studio³;
- la competenza filosofica, poiché sollecita gli studenti ad interrogarsi sulle caratteristiche che rendono «bello» un artefatto culturale⁴, come pure a riflettere su che cosa un testo letterario può dire al fruitore moderno⁵;
- la competenza semiotica, in quanto accompagna gli studenti nella riflessione sulle specificità semiotiche ed estetiche dell'input considerato⁶.

D'altro canto, il processo di insegnamento/apprendimento di una natura così composita come quella di un testo letterario in lingua straniera non può permettersi di essere escludente rispetto ai target di riferimento: occorrerà «declinare» i testi letterari che s'intendono presentare in maniera differenziata, considerando cioè il profilo degli studenti a cui ci si rivolge⁷.

Si palesa, pertanto, la necessità di realizzare un'educazione linguistica inclusiva⁸, applicando cioè l'attuale modello teorico di riferimento per la didattica accessibile – ovvero *l'Universal Design for learning*⁹ – e adottando una «didattica multimodale»¹⁰ differenziata nei mediatori, materiali e/o modalità da proporre.

Oggi, le tecnologie digitali e soprattutto «i dispositivi mobili sono diventati strumenti personali che supportano gli individui nell'apprendimento ovunque essi si trovino, attraverso processi di educazione sia formale che informale»¹¹; di conseguenza, il ricorso al mobile learning può permettere al docente di «offrire interventi didattici mirati»¹² come pure di personalizzare l'input linguistico in base ai diversi profili dei destinatari.

Nel dettaglio, i dispositivi mobili e le tecnologie in generale possono favorire una fruizione facilitata e personalizzata dell'input linguistico-letterario, in quanto app e programmi di apprendimento adattivi consentono di sottoporre agli studenti materiali ed attività di studio adeguate alle abilità degli studenti e ai loro stili di apprendimento, migliorando così l'efficacia dell'insegnamento.

Inoltre, le due principali proprietà dei dispositivi informatici contemporanei, ovvero la portabilità e trasparenza¹³ rendono i dispositivi digitali né ingombranti e né invasivi e utilizzabili didatticamente per predisporre modalità personalizzate di fruizione dell'input. Ad esempio nel caso dell'input audiovisivo è possibile personalizzare la velocità di riproduzione (normale, 0.75, 0.25... etc.) in base al livello di competenza linguistica degli apprendenti; si possono aggiungere trascrizioni in L2 e/o sottotitoli in L2, si può differenziare l'esercizio, si può facilitare agli studenti il ricorso a strumenti di supporto allo studio, quali dizionari online, glossari e siti di approfondimento mediante link e/o Qr code predisposti dal docente.

¹ P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, 2002, p. 140.

² Id., *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino, 2004, p. 12.

³ *Ibidem*.

⁴ F. Caon, *Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari*, «EL.LE», 2. 2 (2013), p. 283.

⁵ *Ibi*, p. 290.

⁶ P. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 156.

⁷ *Ibi*, p. 138.

⁸ V. Demouy et al. *Why and How Do Distance Learners Use Mobile Devices for Language Learning?*, «The EuroCALL Review», 24.1, (2016), pp. 10-24 <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5663>; C. Lai, D. Zheng, *Self-Directed Use of Mobile Devices for Language Learning Beyond the Classroom*, «ReCALL», 30.3 (2018), pp. 299-318; S. Torsari, F. Ravicchio, *Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva*, in M. Daloso, M. Mezzadri (a cura di) *Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia, 2021, p. 253.

⁹ T. Booth & M. Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participations in Schools*, CSIE ed., Centre for Studies on Inclusive Education, 2002, <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>

¹⁰ J. Bezemer, & G. Kress, *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*, Routledge, Londra, 2015.

¹¹ M. Pieri, *L'accessibilità del mobile learning*, «Italian Journal of Educational Technology», 19.1 (2011), p. 50.

¹² G. Lombardi, *L'utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell'italiano L2*, «Italiano LinguaDue», 8.1 (2016), pp. 103-123.

¹³ M. Lazzari, *CAA e 4Co: opportunità didattiche della comunicazione aumentativa e alternativa su dispositivi mobile*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 10 (2014), p. 398.

2. Motivazione

Per insegnare le strutture linguistiche di italiano come L2 ad un gruppo di apprendenti adulti con profili e livelli di competenza linguistica molto differenti tra loro, si è cercato di realizzare una mediazione didattica in grado di «promuovere un impatto favorevole tra l'alunno e la disciplina di studio» (Damiano 2013: 25). È stato utilizzato un input audiovisivo – un frammento di una trasposizione cinematografica del romanzo per l'infanzia: “*Le avventure di Pinocchio*” di Collodi - ovvero una tipologia di mediatore altamente pregnante da un punto di vista simbolico¹⁴.

La scelta è ricaduta su un testo audiovisivo come input linguistico principale, poiché gli artefatti culturali offerti dalla televisione e dal cinema rappresentano «un osservatorio linguistico privilegiato sugli usi comunicativi in evoluzione»¹⁵ ed il loro studio risulta motivante per apprendenti di ogni età. Il testo audiovisivo, inoltre, consente di mostrare la lingua “in azione” e di isolare specifiche funzioni linguistiche all'interno di un co-testo comunicativo realistico, al contempo suggerendo riflessioni e/o confronti interculturali su aspetti storico-culturali del Paese in cui si parla la LS.

D'altro canto, la complessità costitutiva di un video-input nella classe di lingua straniera richiede una speciale attenzione da parte del docente, poiché il testo audiovisivo veicola più livelli di significato (vocale, visivo, sonoro, semiotico) e tale complessità non sempre agevola il processo di insegnamento/apprendimento in ambito strettamente linguistico.

Nel dettaglio, l'apprendente – soprattutto se con un livello di competenza linguistica medio-bassa – potrebbe sperimentare sensazioni di frustrazione e smarrimento dinanzi alla complessità dell'input audiovisivo, con il conseguente innalzamento del «filtro affettivo»¹⁶ e ricadute negative sull'apprendimento. Di qui l'importanza di selezionare con attenzione il frammento audiovisivo, tenendo ben presente fattori quali:

- i livelli di competenza linguistica dei destinatari,
- le strutture grammaticali e morfosintattiche, il lessico, il registro linguistico, la varietà linguistica presenti nell'input,
- gli obiettivi linguistici/comunicativi che si intendono raggiungere.

Nel caso dell'intervento didattico sperimentato, si è scelto come video-input una breve sequenza (di 2 minuti e 29 secondi) tratti dal film “*Pinocchio*” di Matteo Garrone, perché il frammento, oltre a possedere un valore culturale in sé in quanto trasposizione cinematografica di un'opera letteraria, rappresenta una produzione relativamente recente e per questo potenzialmente in grado di sostenere l'interesse e la motivazione degli apprendenti.

Per quel che riguarda le caratteristiche tecniche del frammento audiovisivo selezionato, è possibile notare elementi quali:

- ambientazioni e costumi fiabeschi molto curati, che risultano utili per catturare la curiosità degli apprendenti durante la visione;
- il dialogo tra i due protagonisti è reso con un campo controcampo in cui si alternano i primi piani dei personaggi e tale tipologia di montaggio può facilitare la comprensione dell'input da parte degli studenti;
- l'eloquio del parlato è lento e ben scandito;
- il sottofondo musicale non è “invasivo”, in quanto si inserisce gradualmente nella scena e non rappresenta un elemento di disturbo per la decodifica del messaggio.

3. Specificità del target dell'intervento: Adulti stranieri con Abilità Differenziate

Il contesto della sperimentazione didattica, avvenuta nell'anno scolastico 2021/2022, ha coinvolto sei studenti stranieri frequentanti un percorso di istruzione di primo livello presso un Centro Permanente per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.) pugliese.

Il suddetto corso di Alfabetizzazione era finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, come pure della certificazione delle competenze di base legate all'obbligo di istruzione. A

¹⁴ *Ibi*, p. 174.

¹⁵ P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, 2015.

¹⁶ P. Balboni, *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano* in Dolci R., Celentin P. (a cura di) *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 2000, p. 17.

tali percorsi di studio possono iscriversi gli adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione, oltretutto coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Il gruppo coinvolto nella sperimentazione era composto da sei corsisti di diverse età anagrafiche (adulti tra i 30 e 60 anni), con livelli di competenza in italiano L2 molto diversi (compresenza di livelli A1, B1 e B2), con differenti profili (lavoratori, disoccupati, inoccupati) e di svariate provenienze geografiche (nazionalità araba, ucraina, nord africana, latinoamericana, italiana, lettone).

Questa tipologia di contesto formativo - caratterizzato dalla presenza all'interno della stessa classe di studenti aventi profili e/o livelli di partenza estremamente eterogenei (sia in termini di competenza in L2 che in termini di alfabetizzazione) - identificabile quindi con il termine «CAD, ovvero Classe ad Abilità Differenziate»¹⁷ - ha necessitato interventi mirati da parte del docente, allo scopo di «promuovere un apprendimento linguistico efficace per tutti, (e) una didattica inclusiva - accessibile»¹⁸.

3.1 Impianto metodologico

Alla luce della suddetta compresenza di studenti con profili e/o livelli di partenza estremamente eterogenei all'interno della classe è stato necessario prevedere momenti di gestione della classe comune, alternati a momenti in cui la gestione della classe è stata differenziata, allo scopo di proporre compiti personalizzati e rispondenti al profilo di competenza linguistica dei destinatari.

La fase di Introduzione con la presentazione dell'input audiovisivo ha previsto una gestione comune da parte del docente: tutti gli studenti sono stati esposti al medesimo stimolo audiovisivo e con le stesse modalità di fruizione. Al contrario, le successive fasi di Svolgimento e Conclusione hanno previsto una gestione della classe differenziata da parte del docente, in quanto sono state utilizzate tecniche didattiche diversificate per esplorare il precedente input audiovisivo (domande a scelta multipla, attività di abbinamento, vero/falso, cloze), allo scopo di assicurare l'accessibilità dei materiali, anche agli studenti con un basso livello di competenza linguistica.

Nel dettaglio, le attività didattiche proposte sono state differenziate in coerenza con i «tre livelli di inclusività-accessibilità» evidenziati da Melero Rodríguez¹⁹:

- a livello di riconoscimento, per la parte grafica dei materiali, sono state utilizzate due versioni delle schede di lavoro (una per il livello A1 ed una per il livello B1/B2), ma molto simili tra loro;
- a livello di elaborazione, invece, non si è adottata una differenziazione dell'input, poiché a tutti gli studenti sono state proposte attività incentrate sull'analisi del medesimo frammento audiovisivo;
- a livello di applicazione, ovvero delle tecniche glottodidattiche richieste, è stata attuata una differenziazione maggiore: se agli studenti con un livello linguistico di tipo B1/B2 sono state proposte attività di tipo *skimming*, *scanning*, analisi visiva di un fotogramma ed analisi morfosintattica di una sezione di dialogo; ai corsisti di livello linguistico A1, è stata proposta una versione ridotta e semplificata della prova, con meno esercizi da svolgere e con attività più strutturate, quali *matching* e *completamento*, esclusivamente incentrate sulla verifica della competenza lessicale in L2.

Le suddette personalizzazioni possono considerarsi delle «aperture diversificate che rendono l'esperienza didattica comune accessibile a più modalità di costruzione delle conoscenze e del sapere linguistico» (Id. 2019: 358) e che hanno permesso:

- a ciascun corsista di con-dividere con i compagni di classe la medesima esperienza apprenditiva;
- al docente di personalizzare il percorso disegnato sulle necessità di apprendimento dei discenti.

Inoltre, la fruizione dell'input audiovisivo mediante il ricorso alla tecnologia mobile ed alla realtà aumentata ha consentito a ciascun corsista di "scoprire" il video-stimolo scansionando il codice Qr con il proprio cellulare e di poterlo visualizzare più volte in base alle proprie esigenze di comprensione. In particolare, è stato adottato l'approccio B.Y.O.D. (acronimo dell'inglese *Bring Your Own Device*) che, consentendo agli studenti l'utilizzo del proprio smartphone nelle attività didattiche, ha creato «le condizioni perché la didattica diventi accattivante

¹⁷ F. Caon, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino, 2016.

¹⁸ C. A. Melero Rodríguez, *Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES* in G. Salvatempo, *Classe Dinamica per l'inclusione e la personalizzazione*, 2020, https://www.gruppedeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf, p. 5.

¹⁹ *Ibi*, p. 14.

attraverso l'uso di linguaggi multimediali, inclusiva attraverso l'utilizzo di proposte differenziate e moderna perché colloquia con gli studenti attraverso uno strumento che è di uso quotidiano»²⁰.

Infine, la presenza costante del docente in qualità di tutor/facilitatore dell'apprendimento è servita per fornire l'assistenza didattica ad personam, in risposta alle richieste diversificate dei corsisti, ma sempre tenendo sempre presente che «gli alunni sono diversi tra di loro e che il rendimento ottenuto nelle diverse attività è tanto migliore quanto più queste corrispondono alle loro naturali inclinazioni»²¹.

3.2 Finalità e obiettivi dell'Unità di Lavoro

Le finalità generali dell'Unità di Lavoro sperimentata sono state quelle di far conoscere agli studenti una famosa opera letteraria italiana e, al contempo, sviluppare la comprensione orale, visiva e scritta del video-stimolo tratto dal film *Pinocchio*.

Nello specifico, gli obiettivi di apprendimento sono stati:

(per gli studenti con competenza linguistica B1/B2)

- comprensione globale del messaggio orale veicolato (*skimming*);
- comprensione orale di informazioni specifiche (*scanning*);
- comprensione visiva di elementi presenti nell'input video-linguistico;
- analisi morfosintattica della trascrizione scritta dei dialoghi;

(per il livello linguistico A2)

- sviluppo della competenza lessicale delle parole chiave presenti nel video-stimolo fruito.

3.3 L'Unità di Lavoro come modello operativo

Il modello operativo utilizzato è stato quello dell'Unità di Lavoro, poiché tale modello consente di realizzare un micro percorso di apprendimento in sé auto concluso, «capace di valorizzare l'apprendimento guidato e di garantire l'accreditamento dei risultati raggiunti»²². Esso è costituito da tre fasi essenziali: Introduzione, Svolgimento, Conclusione. La fase introduttiva è caratterizzata dalla presenza di attività motivazionali e di attivazione, allo scopo di elicitare le preconoscenze degli studenti. Nella fase di svolgimento si ritrovano le attività incentrate sull'esplorazione "testo", inteso come nucleo centrale per lo sviluppo delle competenze linguistiche. Infine, nella fase conclusiva troviamo attività incentrate sull'output comunicativo in relazione ai contenuti precedentemente analizzati.

4. Strutturazione dell'intervento didattico secondo il modello dell'UdL

Fase dell'Unità di Lavoro	Attività	Obiettivo/i	Metodologia e strategie didattiche	Tempo impiegato	Gestione della Classe
Introduzione	Domanda aperta	Introdurre la tematica	Discussione collettiva	5 min	Comune
	Visione del Trailer del film "Pinocchio"	Stimolare l'interesse verso l'argomento	Advance organizer	2 min	
		Contestualizzare la			

²⁰ C. Maurizio – M. Porta, *L'uso degli Smartphone nell'educazione degli adulti: dalla teoria alla pratica. Gli smartphone in classe: nemici o strumenti di apprendimento?*, «Bricks», 1 (2020), p. 106.

²¹ A. La Marca, *Personalizzazione e apprendimento*, Armando Editore, Roma, 2005, p. 35.

²² P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano*, Guerra, Perugia, 2009.

		sequenza oggetto di studio			
Svolgimento	Domande a scelta multipla	Comprendere il significato globale del testo		5 min	Diversificata
	Attività di abbinamento/	Riconoscere il ruolo assunto dai personaggi nella storia	Fruizione individuale del video con cellulare (approccio B.Y.O.D.) Attenzione focalizzata	5 min	
	Domande a scelta multipla	Comprensione ed individuazione di informazioni specifiche nel testo	Scanning, attenzione selettiva	5 min	
	Feedback			3 min	
	Vero/falso	Comprensione visiva del video-input	Attenzione focalizzata	5 min	
	Domande a scelta multipla	Comprensione visiva del video-input	Attenzione focalizzata	5 min	
	Feedback			3 min	
Conclusione	Abbinamento	Comprensione analitica del testo scritto e orale	Ricombinazione	5 min	Diversificata
	Cloze	Analisi morfosintattica di battute del dialogo	Deduzione	5 min	
	Feedback			5 min	
	Tempo totale: 50 min				

Tabella 1- Strutturazione della lezione

4. 1 Descrizione delle fasi di lavoro

La sessione di lavoro è stata introdotta da una breve attività di *Lead-in*, rappresentata da una domanda aperta posta dal docente agli studenti, allo scopo di introdurre la tematica e stimolare un breve dibattito anche di natura interculturale incentrato sulla favola. In particolare ai corsisti è stata posta la seguente domanda:


“Qual è la favola più famosa nel vostro Paese?”

Dopo che ciascun corsista ha ricordato il nome di una favola famosa nel proprio Paese d'origine, la docente ha introdotto il film oggetto di analisi, invitando gli studenti a visionare il breve *trailer* con il proprio cellulare. Subito dopo, la docente ha illustrato brevemente il prosieguo della lezione e si è proceduto con la distribuzione delle schede di lavoro.

I primi tre quesiti a scelta multipla della "Comprensione orale" hanno avuto lo scopo di guidare il primo "incontro" degli studenti con il testo, come pure di verificare la comprensione globale del filmato.

Successivamente, agli studenti è stato proposto di guardare nuovamente il video e di svolgere un esercizio di abbinamento, in cui trascrivere le battute sotto l'immagine del personaggio che le ha pronunciate.

Come ultimo quesito della sezione "Comprensione orale", si sono proposte altre due attività a scelta multipla, questa volta con l'obiettivo di sviluppare una comprensione più approfondita e specifica della scena. I quesiti, infatti, richiedevano una comprensione dettagliata del video-stimolo, per individuare particolari e/o informazioni specifiche.



1. Comprensione orale

1. A. Leggi prima le domande, guardare una volta il video e prova a rispondere.

1. Perché Pinocchio era nel teatro dei Burattini?
 - a. Lo aveva accompagnato Geppetto
 - b. La scuola era chiusa
 - c. Voleva conoscere Mangiafuoco
2. Cosa ha dato Mangiafuoco a Pinocchio?
 - a. Cinque mele
 - b. Cinque caramelle
 - c. Cinque zecchini d'oro
3. Chi ha incontrato Pinocchio nel bosco?
 - a. Due assassini
 - b. Due bambini
 - c. Nessuno

1. C. Scegli la risposta corretta

5. Cosa esprime Pinocchio attraverso i movimenti del capo e del viso?
 - a) Paura
 - b) Rabbia
 - c) Serenità
6. Cosa rompe Pinocchio con il suo naso?
 - a) Un vaso
 - b) Un piatto
 - c) Non rompe nulla

1. B. Guarda la sequenza una seconda volta e completa l'esercizio.

4. Chi parla? Abbina le frasi al personaggio corretto

"Sei entrato senza pagare?" "Che sta succedendo?" "Io non ho visto nessuno" "E attento a dove lo punti", "lo aspettavo che riaprissi", "lascia stare"



			
-	-	-	-

Figura 1- Attività di comprensione orale

Dopo aver fornito un breve *feedback*, si è conclusa la prima parte della lezione dedicata alla comprensione orale.

Successivamente agli studenti è stata consegnata la seconda scheda relativa alla comprensione visiva dell'input, contenente un esercizio di vero/falso ed un quesito a scelta multipla per verificare la comprensione dettagliata del filmato nei suoi aspetti visivi.


In dettaglio, si è scelto di non chiedere agli studenti di correggere le affermazioni false, allo scopo di non rendere eccessivamente difficile l'attività. Anche in questa fase, i corsisti hanno avuto la possibilità di rivedere il filmato più volte se necessario, per scongiurare stati ansiogeni dinanzi ad eventuali dubbi o incertezze.

Dopo il secondo feedback sulla parte visiva, è stata consegnata l'ultima scheda relativa alla "Comprensione scritta" contenente un matching tra frammenti del dialogo presentato nel video, da ricostruire nel modo corretto.

Questa attività è risultata ugualmente utile per verificare competenza sintattica e competenza testuale, in quanto ha richiesto agli studenti di riconoscere elementi di coerenza e coesione all'interno del testo. Come ultima attività per la comprensione scritta, si è proposto un *cloze* mirato con parole mancanti all'interno della trascrizione scritta del dialogo presentato. Agli studenti è stato chiesto di completarlo, senza però fornire loro le possibili opzioni entro cui scegliere, per invitarli a riflettere sulla globalità del testo.

2. Comprensione visiva

2.A. Osserva con attenzione il video e completa la tabella con VERO /FALSO.



	V	F
1. La Fatina e Pinocchio sono sempre in piedi		
2. Pinocchio indossa una camicia verde		
3. La Fatina ha i capelli raccolti		
4. Vicino alla finestra ci sono delle ragnatele		
5. Alla finestra ci sono delle tende colorate		

2.B. Ricorda con attenzione i particolari...e scegli la risposta corretta

1. Che cosa ha la Lumaca sulla testa?
a) Una cuffia
b) Un fermaglio
c) Un cappello

2. Che cosa c'è davanti alla finestra?
a) Uno sgabello
b) Una poltrona
c) Un candelabro

3. In quale stanza è ambientata la scena?
a) cucina
b) salotto
c) giardino

2.C. Secondo te qual è il colore prevalente della scena?
a) azzurro
b) rosso
c) bianco

3. Comprensione scritta

3.a Riordina il dialogo Scena

a) Fatina: Eh dimmi, non c'era nessuno che ti ha detto di stare attento e di ascoltarlo?
b) Pinocchio: no, io non ho visto nessuno
c) Pinocchio: ma che sta succedendo al naso?
d) Pinocchio: e poi gli ho persi ed ho incontrato due assassini nel bosco
e) Fatina: oh no niente, sai, hai detto un po' di bugie e ora ti sta crescendo il naso... e attento dove lo punti!
f) Lumaca: oh no, fermalo! Fermalo senno' ci rompe tutto... aia... attento, non mi fare male...fermalo per favore, rompe tutto! Aia
g) Pinocchio: Poi c'era Mangiafuoco che mi ha dato cinque zecchini d'oro
h) Fatina: no niente, lascia stare... e poi dimmi
i) Pinocchio: che sta succedendo?

1. ____
2. ____
3. ____
4. ____
5. ____
6. ____
7. ____
8. ____
9. ____

3.b Completa il dialogo con le parole mancanti

Fatina: (1) ____ non mi racconti un po' (2) ____ ti è successo?
Pinocchio: Sto nel (3) ____ dei burattini
Fatina: e perché?
Pinocchio: beh, la (4) ____ era chiusa
Fatina: uh
Pinocchio: io aspettavo che (5) ____ , perciò sono andato nel teatro dei (6) ____
Fatina: uh... e sei entrato senza (7) ____?
Pinocchio: (8) ____ , mi hanno fatto entrare (9) ____

Figura 2 - Comprensione visiva e scritta

5. Personalizzazione per l'inclusione didattica

La didattica personalizzata vuole «riferirsi a una persona (e) l'educazione è personalizzata quando si realizza in ogni persona in modo conforme alle sue peculiari caratteristiche [...] accettando in partenza la ricchezza delle differenze esistenti tra gli alunni»²³.

Considerando il differente livello di competenza linguistica degli apprendenti, sono state previste:

- attività comuni, in cui tutti gli studenti sono stati coinvolti nella medesima attività (fruizione visiva dello stesso input audiovisivo mediante l'utilizzo del dispositivo mobile);
- attività diversificate, in cui gli studenti hanno potuto lavorare sul medesimo materiale, ma realizzando compiti diversi.

Così procedendo, il docente ha potuto «mantenere contemporaneamente la coesione della classe e, in alcune fasi, differenziare il compito rispetto alle diverse ZSP, alle caratteristiche personali, linguistico-culturali e alla neuro diversità degli studenti»²⁴.

Fase dell'UdL	Attività e gestione della classe con abilità differenziate
Introduzione	Input ed attività comuni a tutta la classe
Sviluppo	Compito differenziato riconducibile all'input comune
Conclusione	Compito differenziato riconducibile all'input comune

Tabella 2 - Modalità di gestione della Classe con abilità Differenziate

Nel dettaglio, le modalità di fruizione del video (con Qr code App) e la fase di Introduzione della lezione sono state uguali per tutta la classe; mentre è stato necessario attuare una personalizzazione delle attività didattiche delle fasi di Svolgimento e Conclusione, allo scopo di “calibrarle” in base al livello linguistico del corsista.

Per la fase di Svolgimento, gli obiettivi di apprendimento hanno riguardato lo sviluppo della competenza lessicale, proponendo allo studente di riflettere sulla comprensione delle parole chiave presenti nel video-input proposto. Attraverso un'attività di abbinamento tra parole-chiave (estrapolate dal dialogo presente nel video) ed immagini corrispondenti, si è perseguita la duplice finalità di: arricchire il vocabolario dello studente nella L2 e, al contempo, fornire “indizi” linguistici utili per migliorare la comprensione del video proposto.

²³ A. La Marca, *Personalizzazione e apprendimento*, cit., p. 13.

²⁴ C. A. Melero Rodríguez, F. Caon, A. Brichese, *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, «EL. LE», 7.3 (2019), p. 362.

Successivamente, sempre nella fase di svolgimento, allo scopo di riutilizzare gli items lessicali presentati, è stata proposta un'attività di completamento, in cui inserire le lettere mancanti per la scrittura corretta delle parole-chiave precedentemente incontrate nel video.

Figura 3 - Attività per livello A1

Infine, per la fase di Conclusione, è stato chiesto di effettuare un abbinamento tra la battuta ascoltata nel video-input ed il personaggio che l'ha pronunciata, con l'obiettivo di verificare la comprensione analitica del video.

6. Conclusioni

Al termine della sperimentazione didattica a tutti gli studenti è stato sottoposto un breve questionario di gradimento a cui rispondere tramite Qr code con il proprio cellulare. Dai dati raccolti è emerso che l'argomento della lezione come pure il video-input proposto sono risultati interessanti per la maggioranza degli studenti e, infine, tutti i corsisti hanno espresso parere favorevole all'eventualità di svolgere ulteriori lezioni con le medesime modalità.

L'intervento didattico fin qui illustrato rappresenta un esempio di didattica incentrata sulla «testualità multimodale (in quanto) caratterizzata dalla peculiarità di intessere codici semiotici differenti» (Limone 2021: 59)²⁵. Nello specifico, l'intreccio tra: trasposizione cinematografica di un testo letterario, fruizione personalizzata dell'input mediante una piattaforma multimediale aperta (YouTube), mobile learning e realtà aumentata del Qr code è risultato didatticamente efficace, poiché ha permesso ai corsisti stranieri di conoscere un'opera letteraria italiana in modo accessibile e non pedante.

In aggiunta, l'approccio B.Y.O.N.D. all'interno di una «classe CAD»²⁶ di italiano L2 ha consentito al docente di personalizzare e differenziare tempi ed attività dell'intervento didattico in base ai bisogni formativi degli apprendenti e «mantenere contemporaneamente la coesione della classe»²⁷.

²⁵ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma, 2021, p. 59.

²⁶ F. Caon, *Educazione linguistica*, cit.

²⁷ C. A. Melero Rodríguez, F. Caon, A. Brichese, *Educazione linguistica accessibile e inclusiva*, cit.



Lucia Maffione
Università per Stranieri di Siena, specializzanda
Università degli studi di Bari, docente a contratto

Riferimenti bibliografici

- L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, ed. Morcelliana, Brescia, 2019.
- P. Balboni, *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano* in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 2000, pp. 13-19.
- P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, 2002.
- P. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino 2004.
- G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma, 2018.
- J. Bezemer, & G. Kress, *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*, Routledge, Londra, 2015.
- T. Booth & M. Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participations in Schools*, CSIE ed., Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- F. Caon, *Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari*, «EL.LE», 2.2 (2013), pp.273-300.
- F. Caon (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino, 2016.
- F. Caon, C. A. Melero Rodriguez, A. Brichese, *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Pearson Italia, Torino- Milano, 2020.
- M. Daloso, M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia, 2021.

- E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: per una teoria dell'insegnamento*. Franco Angeli, Milano 2013.
- L. Demovi, *Analisi delle riduzioni di alcuni classici della letteratura italiana usati per l'insegnamento dell'italiano come L2*. Diss. University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Italian language and literature, 2022 <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffzg:6282>
- V. Demouy et al. *Why and How Do Distance Learners Use Mobile Devices for Language Learning?*, «The EuroCALL Review», 24.1, (2016), pp. 10-24 <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5663>
- P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, 2015.
- P. Diadori, Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano*, Guerra, Perugia, 2009.
- C. Lai, D. Zheng, *Self-Directed Use of Mobile Devices for Language Learning Beyond the Classroom*, «ReCALL», 30.3 (2018), pp. 299-318.
- A. La Marca, *Personalizzazione e apprendimento*. Armando Editore, Roma, 2005.
- M. Lazzari, *CAA e 4Co: opportunità didattiche della comunicazione aumentativa e alternativa su dispositivi mobile*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 10 (2014), pp.395-414.
- P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Carocci, Roma, 2021.
- G. Lombardi, *L'utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell'italiano L2*, «Italiano LinguaDue», 8.1 (2016), pp. 103-123.
- C. Maurizio – M. Porta, *L'uso degli Smartphone nell'educazione degli adulti: dalla teoria alla pratica. Gli smartphone in classe: nemici o strumenti di apprendimento?*, «Bricks», 1 (2020), pp. 105-112.
- C. A. Melero Rodriguez, *Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES* in G. Salvatempo, *Classe Dinamica per l'inclusione e la personalizzazione*, https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf
- C. A. Melero Rodríguez, F. Caon, A. Bricchese. *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, «EL. LE», 7.3 (2019), pp. 341-366.
- M. Pieri, *L'accessibilità del mobile learning*, «Italian Journal of Educational Technology», 19.1 (2011), pp. 49-56.
- P. Rossi, *Gli artefatti digitali ei processi di mediazione didattica*, «Pedagogia Oggi», 2 (2016), pp. 11-26.
- S. Torsari, F. Ravicchio, *Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva*, in M. Daloso, M. Mezzadri (a cura di) *Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze* Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia, 2021.

Ci sarà una volta. Esercizi di immaginazione tra fiabe e orientamento

n. 9
maggio
2023

There will be once. Imagination exercises between folktales and orientation

anno XL

Cinzia Zadra, Martina Pisciali

Questo contributo si sviluppa da un progetto di orientamento condotto nella scuola secondaria di secondo grado. Vengono introdotti i principi su cui è stato costruito il progetto e i feedback e le riflessioni raccolte attraverso un questionario aperto alla fine del progetto. Il progetto utilizza le fiabe della tradizione orale presentate da una storyteller professionista per un percorso di orientamento che accompagna studenti e studentesse verso la consapevolezza di Sé e alla ricerca di una bussola che permetta di aprirsi ai propri desideri e alla costruzione di un personale progetto di vita. L'orientamento, quindi, non è inteso principalmente come sviluppo di competenza per il lavoro o strumento di costruzione della propria biografia formativa o professionale, ma soprattutto come strumento per riuscire ad immaginare futuri possibili per sé e la comunità.

Parole chiave

Orientamento; fiabe della tradizione orale; storytelling; immaginazione; progetto di vita

This paper develops from an orientation project conducted in secondary school. The principles on which the project was built, and the feedback and reflections gathered through an open questionnaire at the end of the project are presented. Folktales told by a professional storyteller are a starting point of an orientation project that accompanies students towards self-awareness and the search for a compass that allows them to open up to their desires and the construction of a personal life project. Orientation is not understood as the development of competence for work or as a tool for constructing one's educational or professional biography, but as a tool for being able to imagine possible futures for oneself and the community.

Keywords

Career guidance; folktales; storytelling; imagination; life project

✉ Corresponding author: cinzia.zadra@unibz.it

1. Introduzione: l'orientamento tra professioni e sviluppo personale

La scarsità di risorse umane altamente qualificate costituisce una barriera significativa agli investimenti in ricerca e sviluppo. Secondo i dati Istat le persone di 30-34 anni che hanno completato un'istruzione terziaria in Italia sono il 27,8%: questo colloca il nostro Paese al penultimo posto della graduatoria europea che presenta, invece, una media del 40,7%¹. Le ultime rilevazioni del 2022 indicano una riduzione della quota di giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non studiano, i cosiddetti neet, che si attesta al 23,4% ma è un dato comunque peggiore rispetto al 2010². Gli investimenti nel capitale umano sono necessari anche per dare impulso e continuità alla evidentemente troppo lenta transizione dell'Italia verso un'economia basata sulla conoscenza, poiché le misure di finanziamento del sistema di istruzione superiore in Italia sono limitate e discontinue³, a fronte della necessità di politiche sociali e pratiche di orientamento che sappiano affrontare le disuguaglianze rilevate dai risultati di apprendimento⁴.

Di fronte a questa emergenza i percorsi di orientamento nel mondo dello studio o della professione rappresentano una concreta possibilità di sostenere processi che implicano decisioni, conoscenza di sé e del mondo, capacità di riconoscere e di gestire le proprie potenzialità per essere in grado di «realizzare una propria progettualità professionale e personale»⁵ e prendere le decisioni necessarie per rispondere al cambiamento costante dei profili professionali e dei percorsi formativi.

Siamo di fronte a risposte della scuola e di molti servizi di orientamento che si basano su analisi del potenziale⁶, su tirocini, visite aziendali, proposte e percorsi orientativi che attraversano in modo trasversale ambiti e materie della scuola. Anche gli interventi dell'ultimo PNRR (D.M. n. 934, 3 agosto 2022) hanno come obiettivo principale l'incoraggiamento al passaggio verso l'istruzione terziaria, la riduzione della dispersione e dell'abbandono scolastico con un'attenzione specifica ai profili e alle competenze richiesti dal mondo del lavoro.

L'orientamento, non va dimenticato, si muove nello spazio di tensione tra i prerequisiti individuali da un lato e le esigenze del mondo del lavoro dall'altro. Per questo i percorsi di orientamento per i/le giovani della scuola secondaria di secondo grado richiedono diversificazione metodologica, l'integrazione di diversi formati di offerta (informazioni, esperienza pratica, attività di simulazione e di laboratorio attivo e pratiche riflessive), la cooperazione di un'ampia gamma di partner (agenzia del lavoro, università, professionisti, imprese, camera di commercio, ecc.) e l'integrazione di esperienze di apprendimento e attività extracurricolari ed extrascolastiche⁷. L'orientamento non può essere principalmente organizzato e diretto da principi funzionalistici, ma deve essere un percorso pedagogico che accompagna le persone a comprendere i cambiamenti e a saperli affrontare e ad agire per il cambiamento stesso, essendo l'educazione un processo di soggettificazione che «delinea un approccio non egologico all'insegnamento, un approccio che non mira a rafforzare l'Io, ma a interrompere l'oggetto-io, a volgerlo verso il mondo, in modo che possa diventare un soggetto-sé»⁸.

Chi apprende, come mette in luce D'Aniello, dovrebbe essere sensibilizzato al processo di scelta della carriera e allo sviluppo evidenziando «la significatività dell'incontro/riconoscimento umano quale punto di partenza "responsabile" dal quale poter espandere l'essere nel e oltre il fare, concertando risposte non solo

¹ Istat, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, 2020.

<https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>

² Istat, *Rapporto BES 2021. Il benessere equo e sostenibile in Italia 2022*, pp. 28-29.

https://www.istat.it/it/files/2022/04/BES_2021.pdf

³ Commissione Europea, *Relazione per paese relativa all'Italia 2019 Comprensiva dell'esame approfondito sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici*, 2019.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c93bf53a-3b6b-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-cs>;

Cfr. anche O. Giancola – L. Salmieri, *Cross-national achievement surveys and educational monitoring in Italy*, in L. Volante – S.V. Schnepf – D.A. Klinger (eds.), *Cross-National Achievement Surveys for Monitoring Educational Outcomes: Policies, Practices and Political Reforms within the European Union*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022, pp. 69-90.

⁴ Cfr. L. Benadusi – O. Giancola *Secondary school systems: "comprehensive" versus "selective" – a comparison in terms of equity*, «Scuola Democratica», 2 (2014), pp. 461-482.

⁵ M. Costa, *Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle character skills*, in A. Di Vita (a cura di), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, p. 44.

⁶ K. Driesel-Lange – B. Kracke *Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. Besondere Herausforderungen der Begleitung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung*, in T. Brüggemann – K. Driesel-Lange – D. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung: Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*, Münster, Waxmann 2017, S. 99– 124.

⁷ C. Zadra, *Place-based education: Out of the classroom into the community. Fostering horizontal connectedness to the local community and the wider world*, in «Formazione Lavoro Persona», XII, 36 (2022), pp. 9-21.

⁸ G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, p. 77.

“prestazionali” poste all’agire⁹. La realizzazione del proprio Sé e del proprio progetto di vita diventa la prospettiva da cui si è guardato l’orientamento in questo contributo. Realizzare il proprio Sé significa essere consapevoli di aspirazioni e interessi per sostenere autodirezionalità e un modo di ‘essere al mondo’ che tenga in considerazione la propria voce, la propria idea di mondo, di benessere individuale e progetto di vita.

2. I significati dell’orientamento

Esercitare una determinata professione presuppone un corso di studi spesso impegnativo e una sfida e un compito che si fondano già nell’adolescenza¹⁰ e che è di grande importanza sia per l’individuo che per la famiglia di appartenenza e la società in generale¹¹. L’orientamento non va inquadrato come scelta di carriera quando si prevede l’entrata del/della giovane nel mercato del lavoro o come valutazione della capacità di rispondere alle richieste del mondo del lavoro, ma come compito rilevante per tutta la vita che prende le mosse fin dall’infanzia, perché si delinea come costruzione di consapevolezza, ampliando il ruolo e l’orizzonte della rappresentazione delle scelte professionali e delle aspirazioni dei singoli¹² e superando la prospettiva meramente cognitiva e performativa dell’agire, apre alla valorizzazione delle risorse e delle energie umane, specie nella loro sfera relazionale¹³.

L’espressione “orientamento alla carriera”, utilizzata dall’Oecd¹⁴, per esempio, rappresenta un tentativo di stabilire un termine ombrello che mappi tutte le componenti e gli obiettivi delle attività e delle azioni di promozione e accompagnamento verso le molteplici possibilità offerte. Tuttavia, anche questo termine è potenzialmente equivoco e non risponde certamente alle situazioni complesse e non codificabili, come la variabilità del mondo professionale e la sua rapida trasformazione¹⁵.

La comprensione dell’orientamento professionale alla base della definizione dell’Oecd¹⁶ si può sintetizzare come un processo di apprendimento individuale e a lungo termine in cui gli studenti e le studentesse hanno bisogno di sostegno e che richiede un ancoraggio e un radicamento sistematico nella scuola e nell’extrascuola¹⁷. Va tenuta in considerazione, quindi, un’idea di orientamento come parte dell’educazione generale per rafforzare la personalità e la capacità di agire dei giovani, perché a scuola c’è bisogno di spazi e tempi del percorso educativo per le esperienze riguardanti il senso del lavoro per sé, il proprio ruolo e la propria intenzionalità rispetto alle scelte professionali e formative, che trovano espressione nella formazione integrale alla persona¹⁸.

Anche le recenti linee guida ministeriali per l’orientamento (D.M. n 328 del 22 dicembre 2022) promuovono la progettazione e il coordinamento di interventi di orientamento che partano dal riconoscimento dei talenti e delle inclinazioni di studenti e studentesse in una dimensione riflessiva e transdisciplinare, riecheggiando quell’idea di orientamento formativo che Cunti indica come «possibilità del riscatto, al cospetto di luoghi e di agenti che esercitano la loro influenza in direzione della ripetizione di quanto già vissuto e, dunque, della non modificabilità di storie personali già scritte»¹⁹.

Si tratta di considerare l’orientamento come un’attività che la scuola deve pensare e coordinare in tutte le sue azioni progettuali affinché ognuno si senta sostenuto nel processo formativo per poter riconoscere e valorizzare il proprio talento con consapevolezza e con capacità di visione del futuro, ampliando necessariamente l’attenzione alle skills non cognitive e quindi alla dimensione sociale ed emotiva e alle

⁹ F. D’Aniello, *Le character skills tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica*, in A. Di Vita (a cura di), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, p. 39.

¹⁰ A. Di Vita – G. Zanniello, *La progettazione del sé professionale alla fine dell’adolescenza*, in P. Lucisano (a cura di), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2020, pp. 73-81.

¹¹ G.-E. Famula, *Erfahrungen aus dem Programm "Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben"*, in Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand [Hrsg.], *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, Bertelsmann, Bielefeld 2013, S. 11-41.

¹² C. Buzzi, *La transizione in crisi: difficoltà occupazionali e precarietà esistenziale*, «Quaderni di Sociologia», 62 (2013), pp. 149-156. <http://journals.openedition.org/qds/462>; DOI: <https://doi.org/10.4000/qds.462>

¹³ F. D’Aniello, *Le character skills tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica*, cit., pp. 29-43.

¹⁴ Oecd, *Career guidance: A handbook for policy makers*, Oecd Publications, Paris 2004. <https://www.oecd.org/edu/innovation-education/34060761.pdf>

¹⁵ G. Chiosso – A. Poggi – G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills: persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021.

¹⁶ Oecd, *Career guidance: A handbook for policy makers*, cit., p. 19.

¹⁷ L. Hammersley – K. Lloyd – R. Bilous, *Rethinking the expert: Co-creating curriculum to support international work-integrated learning with community development organisations*, «Asia Pacific Viewpoint», LIX, 2 (2018), pp. 201–211.

¹⁸ Cfr. G. Bertagna, *Per una scuola dell’inclusione*, Studium, Roma 2022.

¹⁹ A. Cunti, *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarci*, FrancoAngeli, Milano, 2008, p. 23.

esperienze umane²⁰. Dal World Economic Forum alle competenze di comunicazione, creatività, collaborazione e pensiero critico e risoluzione dei problemi sono aggiunte le *character qualities*: la curiosità, intesa come apertura mentale e desiderio di saperne di più; il senso di iniziativa, la perseveranza e la grinta per riuscire a portare a termine un obiettivo, l'adattabilità, la capacità di guidare e ispirare altri e la consapevolezza sociale e culturale²¹.

Stanno emergendo quindi dal mercato stesso proposte di orientamento che vanno oltre la logica dell'orientamento ai meri risultati e riconoscono il diritto/dovere di tenere in considerazione il benessere personale, la qualità della vita e la realizzazione compiuta di sé condividendo la responsabilità della convivenza e della vita sociale. Le qualità del carattere non vanno intese come tratti di personalità predeterminati ma capacità e competenze socioemozionali da stimolare e accompagnare nei processi di insegnamento/apprendimento attraverso percorsi educativi che favoriscano la riflessione e la presa di coscienza²².

2.1 L'orientamento e la dispersione

Sono ancora molti i giovani che lasciano la scuola già al primo e secondo anno di scuola secondaria di secondo grado non completando il percorso formativo²³. È molto difficile comparare i tassi di abbandono dei diversi Paesi europei perché purtroppo si fa riferimento a definizioni di "abbandono" e di "abbandono precoce" molto diverse²⁴. Vanno distinte, inoltre, la "dispersione esplicita", che indica il fenomeno dell'uscita precoce dal percorso formativo e la "dispersione implicita", fenomeno che non registra abbandono scolastico esplicito, ma fa sì che i giovani che arrivano al diploma presentino gravi carenze nelle competenze di base e non raggiungano i traguardi minimi di preparazione previsti per il loro percorso di studi²⁵. Si tratta di una sorta di abbandono della motivazione e della perseveranza verso gli obiettivi, che conduce a una perdita di talenti ma anche a delusione e senso di inadeguatezza nei confronti delle sfide personali e professionali della vita. Capire l'abbandono e implementare processi per prevenirlo significa guardarlo come processo cumulativo di disimpegno che si dilata nel tempo e è dovuto a cause molteplici e complesse. Tre sono comunque i fattori principali che possono condurre all'abbandono: fattori legati al contesto individuale o familiare; fattori che riguardano la scuola o la formazione; fattori relativi all'occupazione²⁶. Si è anche cercato di individuare alcune categorie di giovani che lasciano gli studi precocemente. I cosiddetti imprevedibili hanno un profilo analogo ai giovani che continuano gli studi e perciò sono difficilmente intercettabili da interventi focalizzati a portare soluzioni al disagio manifesto. I disinteressati mostrano invece evidente indifferenza a raggiungere un diploma, nascondendo in realtà altre problematiche, che sono invece evidenti negli abbandonati, prevalentemente di genere maschile e privi di accompagnamento e sostegno. Infine, i prevedibili, che mettono in atto comportamenti dall'esito facilmente immaginabile e piuttosto scontato²⁷.

Una stretta correlazione viene tracciata tra dispersione scolastica, queste categorie di giovani e le competenze e abilità di orientamento e autodeterminazione. Le studentesse e gli studenti a rischio di drop-out spesso non riescono a mettere in atto strategie per l'automotivazione, l'autodeterminazione e l'autoefficacia, non sanno sviluppare strategie di coping ed evidenziano comportamenti come disinteresse, assenteismo, frequenza di assenze e percezione di inadeguatezza e non appartenenza²⁸. Uno dei motivi fondamentali che portano

²⁰ Oecd, *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, Oecd Publications, Paris 2015. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>

²¹ Wef, World Economic Forum, *New Vision for Education. Unlocking the Potential of technology*, 2015, pp. 2-3. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

²² F. Pisanu – M. Fraccaroli – M. Gentile – F. Recchia, *Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo*, in G. Chiosso – A. Poggi – G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills: persone, relazioni, valori*, cit., p. 67-88.

²³ European Commission, *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020, p. 16 et seq.

²⁴ European Commission, *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report*, cit. p. 7.

²⁵ Invalsi, *La dispersione scolastica implicita*, 2019, p. 2 e ss.

https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf

²⁶ Cfr. Cedefop, *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Vol. I: investigating causes and extent*, Cedefop research paper, 57 (2016), p. 29 e ss. <http://dx.doi.org/10.2801/893397>

²⁷ E. Khouaja – S. Moullets, *Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire*, «Formation emploi», 134 (2016), pp. 7-26.

²⁸ F. Alivernini – F. Lucidi, *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, «The Journal of Educational Research», CIV, 4 (2011), pp. 241-252.

all'abbandono scolastico implicito ed esplicito è proprio la mancanza di capacità di orientarsi²⁹, per la mancanza di un progetto di sviluppo e di vita.

3. Reimmaginare l'orientamento

La pubblicazione Unesco *Reimagining our futures together. A new social contract for education*³⁰ mette in luce come la pandemia da Covid-19 abbia fatto emergere la consapevolezza delle nostre fragilità ma anche delle nostre connessioni, riflettendo sulle possibilità dell'educazione di determinare cambiamenti e trasformazioni verso un futuro sostenibile. L'Unesco suggerisce un nuovo contratto sociale per l'educazione, che restituisca spazio alla potenzialità di ognuno e che si radichi nell'investire in sé stessi considerando la crescita del sé nel tempo e riflettendo sul concetto di una meritocrazia che ci pone l'uno contro l'altro.

Sulla stessa linea si colloca anche l'Oecd con le proposte di *Oecd future of education and skills 2030*³¹ enfatizzando la necessità per ogni studente di aver un *learning compass* individuale per aprirsi e prepararsi al futuro, essere agenti di cambiamento, avere un impatto positivo sull'ambiente e sul proprio benessere, essere empatici nei confronti dei bisogni e dei sentimenti altrui. La metafora della bussola descrive scenari di orientamento e riorientamento in contesti in continua trasformazione, di sviluppo di competenze utili a prendere decisioni informate sui percorsi di carriera e garantire l'opportunità di contribuire e beneficiare della prosperità condivisa.

Ma è soprattutto la dimensione esistenziale a caratterizzare e riorientare i percorsi di orientamento che vogliono essere pedagogicamente fondati. È a partire da una prospettiva pedagogica che si fonda sulla convinzione di come sia cruciale che la scuola esplori approcci all'orientamento informali, alternativi, creativi e partecipativi, che possono raggiungere anche fasce di giovani che non appartengono alla categoria dei prevedibili per ciò che riguarda l'abbandono e coinvolgano i giovani in esperienze di riconoscimento del Sé. Come afferma Bertagna, infatti, non esiste orientamento personale possibile senza progetto educativo, senza «la promozione e l'esercizio della fiducia, della libertà e della responsabilità delle e tra le persone»³², e quindi l'orientamento deve rappresentare un dispositivo di prevenzione delle disuguaglianze e del disagio e promozione di identità professionali e personali in grado di affrontare il futuro nella sua complessità, incertezza e mutevolezza e in prospettiva sostenibile³³.

3.1 La capacità di aspirare

Il concetto di “capacità di aspirare” sviluppato dal sociologo indiano Appadurai³⁴ ci ha aiutato a completare queste riflessioni pedagogiche. Il concetto esplora la relazione tra le aspirazioni occupazionali dei/delle giovani e i risultati da adulti e identifica le aspirazioni inutilmente basse o confuse come un sintomo, più che causa, di disuguaglianza. I/le giovani di solito non mancano di ambizioni, ma spesso non hanno la capacità di concretizzarle, avendo un accesso molto diverso alle informazioni, al sostegno e alle risorse che consentono loro di visualizzare e pianificare le proprie aspirazioni di carriera³⁵. Dagli studenti e dalle studentesse ci si aspetta che dimostrino di essere autonomi durante il percorso scolastico, ma molto spesso i giovani non hanno le risorse necessarie per prendere decisioni che vadano bene per loro nel percorso di studi e di avvicinamento all'ingresso definitivo nel mondo professionale. Appadurai dimostra come le aspirazioni si delineino e si costruiscano all'interno di processi in cui le persone fanno esperienza del possibile. Aspirare e coltivare le proprie aspirazioni è una capacità culturale: le aspirazioni partecipano alla costruzione simbolica del futuro. La capacità di aspirare è una «navigational capacity»³⁶: esiste una correlazione molto stretta tra nutrire delle

²⁹ Cfr. F. Batini, *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli 2011; F. Batini – M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.

³⁰ Unesco, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, 2021 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

³¹ Oecd, *Oecd future of education and skills 2030. Oecd Learning Compass 2030. A series of concept notes*, 2019 https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

³² G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione*, cit., p. 112.

³³ S. Soresi, *Orientamento, career counseling, giustizia sociale ed ambientale per un futuro di qualità per tutti*, in S. Soresi (a cura di), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021, pp.281-301.

³⁴ A. Appadurai, *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*, in Y. Rao – M. Walton (Eds.), *Culture and public action*, Stanford University Press, Stanford 2004, pp. 59-84.

³⁵ M. Archer, *Social origins of educational systems*, Routledge, London 2013.

³⁶ A. Appadurai, *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*, cit., p. 69.

aspirazioni e la possibilità di esprimerle e delinearle, quindi rivendicarle. Spesso se non espresse le aspirazioni non riescono neppure a prendere forma e coscienza agli occhi della persona stessa. L'antropologo indiano suggerisce proprio di lavorare nella dimensione dell'*agency* connettendo le aspirazioni con le possibilità di azione e quindi, secondo l'approccio delle *capabilities* di Sen³⁷ delineando la capacità di aspirare come condizione per riconoscere ed essere riconosciuti.

L'intero programma di studi scolastici è sempre anche una fase di ricerca di una professione, che aiuta a chiarire dove si trovano i propri punti di forza e di debolezza, che cosa ci possiamo immaginare di poter fare e anche dove si trovano i nostri limiti, dove si rimanga in relazione con i propri desideri per selezionarli e trasformarli in modo da «passare dall'essere assoggettati dai nostri desideri al diventare soggetti di essi»³⁸. Le forme di apprendimento e le pratiche che cercano di trasmettere una tale comprensione della soggettività e dell'*agency*, della teoria e della pratica sono diverse e molteplici e sottese all'idea di portare insegnanti, studenti e la pratica in una relazione stimolante, di sostenere le persone a navigare e orientarsi in modo soddisfacente in condizioni imprevedibili.

4. Orientare all'immaginazione del futuro: il progetto *Leading Myself*

Da questa prospettiva pedagogica è nato un progetto di orientamento, *Leading myself*, finanziato da FSE e proposto a studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado. L'intervento formativo ha come obiettivi la costruzione di fiducia nelle proprie possibilità, la riflessione sul proprio progetto di vita personale, formativo e professionale e la promozione di consapevolezza rispetto alla capacità di autodeterminare la propria crescita personale e di stabilire una relazione con i propri desideri in un processo di continua azione-riflessione³⁹. Attraverso la narrazione orale di fiabe della tradizione orale si sono incoraggiate la condivisione di esperienze, la partecipazione, l'interazione attiva e la creatività. I prodotti realizzati e i feedback di studenti e studentesse sull'esperienza sono stati analizzati per mettere in luce temi e problemi dei partecipanti.

Nel progetto si è cercato di tenere conto dei bisogni di orientamento degli studenti e delle studentesse che si trovano non in una fase di transizione, ma ancora all'inizio del loro percorso scolastico di scuola superiore di secondo grado per aiutarli a orientare le riflessioni sulle esperienze personali, mirando a un processo di consapevolezza di Sé. Il progetto mira a sostenere i giovani nelle seguenti aree di azione:

- sviluppare un concetto di Sé basato su capacità, obiettivi, desideri, valori, interessi personali e responsabilità;
- modellare in modo attivo e responsabile i processi di scelta;
- prendere decisioni sostenibili per la vita, i processi formativi e professionali;
- conservare la fiducia in sé stessi guardando positivamente al futuro;
- generare e coltivare idee che aiutano a raggiungere obiettivi;
- riflettere sulle competenze e capacità in relazione alle aspettative esterne.

L'approccio didattico proposto è fondato sulla narrazione e sulle sue potenzialità, specificatamente sullo storytelling. Per la sua varietà e accessibilità e per la sua natura narrativa lo storytelling permette di mettere in azione partecipazione e interazione attiva, promozione di creatività e metacognizione⁴⁰.

Le narrazioni di fiabe tradizionali sono il filo rosso di un percorso che consente alle ragazze e ai ragazzi di ascoltare la narrazione orale da parte di una storyteller professionista e successivamente raccontare o riraccontare fiabe.

La pratica narrativa ha un valore chiave sia per l'individuo che racconta la storia sia per chi la ascolta e poi la riracconta o racconta altre storie generate da essa sperimentando una sorta di dialogo con il proprio Sé⁴¹. Le fiabe dello storytelling tradizionale rafforzano, secondo Egan, le capacità immaginative, ma anche la capacità di ascoltare, esprimersi, immaginare, permettendo di capire meglio noi stessi e provare senso di appartenenza

³⁷ A. Sen, *Capability and Well-Being*, in M.C. Nussbaum – A. Sen, *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford, 1993, pp. 30-53.

³⁸ G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, cit., p. 29.

³⁹ C. Zadra – G. Wallnöfer, *L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro/Self-Directed Learning in School-Work Alternation*. «Formazione, Lavoro, Persona», IX, 26 (2019), pp. 109-119.

⁴⁰ A.E. Spaulding, *The art of storytelling: Telling truths through telling stories*, Scarecrow Press, Plymouth 2011.

⁴¹ Cfr. A. Mazzini, *Del desiderio di storie. Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti*, in M.L. Albano – S. Carioli – A. Mazzini – A. Sorgente (a cura di), *Storie, letture e racconti tra pagine e rete. Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici*, Edizioni Sinestesia, Avellino, 2021, p. 53.

ad un gruppo⁴². Le fiabe tradizionali fanno inoltre da collante tra i membri della classe che costruisce una sorta di narrazione collettiva del loro percorso di apprendimento o del loro progetto di vita. La condivisione finale dei prodotti consente, infine, di creare una rete di solidarietà e cura fra i membri della classe, un clima inclusivo e collaborativo.

Il progetto circoscrive quindi la narrazione come capacità di pensiero e di immaginazione che ci rende capaci di avere relazioni ricche e di riflettere in maniera critica e attenta sul mondo in cui viviamo. Nussbaum denuncia già da anni la pericolosità del ridimensionamento degli studi umanistici nella formazione scolastica e accademica, dovuto alla necessità percepita dai diversi sistemi di ristrutturare le scuole in una dimensione di competizione e di mercato⁴³. La narrazione, afferma la filosofa americana, assume una valenza nel bisogno che gli studenti e le studentesse hanno di essere riconosciuti, facendosi spazio di conoscenza e di elaborazione, tratto essenziale della soggettività umana e conquista uno spazio che non è solamente letterario ma soprattutto ontologico. In questa prospettiva il concetto di identità narrativa rappresenta un elemento di trasformazione paradigmatica. Anche per Ricœur⁴⁴, senza ricorrere all'identità narrativa non possiamo affrontare la questione dell'identità personale. L'identità non è un soggetto ma è la sua storia, è un percorso di costruzione del Sé che si dispiega lungo tutta la vita. Esiste una dimensione che sottende questa identità narrativa che, per usare le parole di Ricœur, situano l'identità nella pratica e cioè nell'agire e nella responsabilità: il soggetto che si narra e si riconosce è un soggetto che aspira e agisce perché racconta il proprio agire e il proprio essere. La dimensione narrativa, infatti, contiene energia dinamica e generativa sprigionando una polisemia semantica e permettendo «a molteplici dimensioni di senso di realizzarsi insieme e dare un'identità a chi, come ha detto Hannah Arendt può raccontare la storia di una vita. La storia dice il chi dell'azione. L'identità del chi è a sua volta un'identità narrativa»⁴⁵. Arendt affida infatti alla narrazione il compito di salvare dall'oblio includendo nella visione dell'identità personale anche l'altro. Per Arendt la narrazione permette di rivelare l'altro senza il pericolo di definirlo e rimanda all'esplorazione di ambiti di esperienza oltre il semplice pensiero, non adatto ad affrontare il nostro essere nel mondo e a sopportare la molteplicità di eventi in cui siamo coinvolti. L'esperienza eccede l'esperienza conoscitiva e questo comporta l'apertura verso altri processi di percezione, creazione di senso e di "immaginazione". L'immaginazione in Hannah Arendt rende possibile il comprendere e si dispiega tra assenza e presenza, rendendo possibile comprendere la realtà, ma soprattutto dialogare con essa, perché si muove nella distanza spaziale e temporale che ci separa da quello che non è presente al nostro sguardo. L'immaginare ci offre una pluralità di possibilità per confrontarci con il presente, per aprirci all'alterità, all'"inter-esse" e quindi al mondo, perché «senza rivivere la vita nell'immaginazione non si può mai vivere pienamente»⁴⁶, in quanto ogni esperienza acquista senso se sottoposta all'azione dell'immaginazione.

Se l'immaginazione può fare presente ciò che è assente, allora le storie sono una forma di stare al mondo, di orientarsi nel mondo. Includere a scuola la cura dell'immaginazione riduce il senso di anomia e il disimpegno, coltiva, come suggerisce Nussbaum, uno «sguardo interiore»⁴⁷, promuove riflessione su sé stessi e sulle relazioni, rende consapevoli delle scelte che facciamo e delle interconnessioni di queste scelte con le azioni quotidiane.

5. Le fiabe: un catalogo di destini

Dopo due anni di lavoro per realizzare i volumi delle *Fiabe Italiane*, Italo Calvino scrisse nella prefazione alla prima edizione, nel 1956: «[...] io credo questo: le fiabe sono vere. Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è il farsi d'un destino: la

⁴² Cfr. K. Egan, *Narrative and learning: A voyage of implications*, in H. McEwan – K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research*, Teachers College Press, New York 1995, pp. 116-125.

⁴³ M.C. Nussbaum, *Not for profit: why Democracy needs the Humanities*, Princeton University Press, New Jersey 2010.

⁴⁴ P. Ricœur, *Tempo e racconto: Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1985.

⁴⁵ *Ibi*, p. 375.

⁴⁶ H. Arendt, *L'umanità in tempi bui. Riflessione su Lessing*, in H. Arendt, *Antologia. Pensiero, azione e critica nell'epoca dei totalitarismi*, Feltrinelli, Milano 2006, p. 169.

⁴⁷ M.C. Nussbaum, *Not for profit: why Democracy needs the Humanities*, cit., p. 108.

gioinezza, dalla nascita che sovente porta in sé un auspicio o una condanna, al distacco dalla casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come essere umano»⁴⁸.

Nel progetto proposto, i cui aspetti strutturali verranno approfonditi nel paragrafo successivo, sono state raccontate da una storyteller professionista fiabe delle diverse tradizioni orali del mondo. Alcune fiabe in lingua tedesca, italiana e inglese sono state fornite in forma scritta e lette dagli studenti e dalle studentesse in piccoli gruppi.

Alle ragazze e ai ragazzi sono state poi forniti gli elementi base (visualizzazione per immagini, struttura narrativa, percezione sensoriale...) per lavorare sulle storie col fine di ri-raccontarle, dando libertà piena ai partecipanti e allo stesso tempo costringendoli, dunque, ad effettuare molte scelte, sia come individui sia all'interno del gruppo di lavoro. Si è cercato di creare un processo in cui, all'interno di consegne vincolanti ma ampie, i partecipanti potessero esercitare l'*agency* in un'area - la fiaba - limitata, e proprio per questo influenzabile dalle loro scelte. La scelta, quando sfocia in una condivisione in pubblico, come è stata la restituzione alla classe dei lavori finali, ha la doppia valenza di presa di posizione e di rivelazione di una parte di sé. Scegliere di lavorare ad una delle fiabe tradizionali proposte dichiarava, implicitamente, che il tema o i temi su cui essa verteva erano importanti per le ragazze e i ragazzi. In molti hanno trovato incompleto il 'catalogo dei destini' delle fiabe tradizionali, e hanno co-creato una storia nuova su cui lavorare, riproponendo in essa, più o meno consapevolmente, i passaggi fondamentali del "farsi d'un destino": un tempo in cui il susseguirsi di prove ed esperienze permette di acquisire abilità e competenze, immediatamente introdotte per superare la prova successiva; un tempo in cui decidere cosa di sé si può mutare o abbandonare e cosa, invece, non è sacrificabile nemmeno in cambio di grandi ricchezze.

Lo storytelling proposto dall'esperta nel corso del progetto è quello più prossimo alla forma primigenia: la narrazione orale improvvisata, che si avvale dell'uso interattivo delle parole, dei movimenti del corpo, dei gesti e della modulazione della voce per evocare una storia, incoraggiando l'immaginazione del pubblico.

È dall'alba dei tempi che i popoli della terra ricordano e immaginano il loro passato, cercano di intravedere il futuro e di spiegare il presente raccontando fiabe⁴⁹. Tutti, in ogni angolo di mondo, sono arrivati a raccontarle. I miti, che siano polinesiani o dei Nativi Americani, ci raccontano come sono stati creati il mondo, la luna, le stelle, l'umanità, la morte. Le stesse domande, la stessa meraviglia e le stesse necessità, il bisogno di appartenere, di trovare il proprio posto nel mondo, di amare ed essere amati, di mettersi alla prova, di ridere accumulano tutti. Ancora adesso, in un mondo diviso tra Stati, culture, lingue e religioni diverse, basta ascoltare le storie degli altri per svelare l'esperienza umana che tutti accomuna. Sensazioni come un abbraccio, il cuore che batte, la vista della luna piena ma anche la pancia vuota, la stanchezza o gli occhi che bruciano dal troppo piangere fanno parte dell'esperienza umana a qualunque latitudine, e poco importa se alla parola "latte" c'è chi sentirà in bocca il gusto di quello di capra, chi di quello di vacca, chi di quello di cammello, se la falce di luna è a forma di ciotola, come quella sulle moschee della penisola araba oppure se è inclinata all'insù, come la vediamo in Europa: quello che conta è che tutti possano immaginarla. Più prosaicamente, la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 evidenzia molto bene i bisogni primari dell'essere umano e di conseguenza anche i temi centrali di molte storie ed epopee: trovare un luogo in cui vivere in pace, trovare un partner di vita, veder riconosciuto il proprio talento ed impegno, aspirare, insomma, al pieno sviluppo della propria persona, immaginando ciò che ancora non è, agire per concretizzarlo e, dunque, portarlo ad esistere. Tutto questo si sente, quando ascoltiamo una fiaba.

5.1 *I semi del re: un esempio di fiaba della tradizione orale*

Un esempio di narrazione tradizionale che abbiamo usato nel progetto è la fiaba seguente, di probabile origine orientale e che molti studenti e studentesse hanno scelto poi per il loro lavoro. Come tutte le fiabe è frutto di secoli di spostamenti, scontri, incontri, mescolanze, ma mantiene ancora oggi la capacità di entrare in relazione con chi la riceve; le storie, infatti, non si ascoltano soltanto, ma si ricevono attraverso l'intera esperienza sensoriale che lo storytelling suscita nel destinatario. Seppur in forma scritta si tratta, dunque, di una delle infinite possibili variazioni della fiaba, perché ogni volta che essa viene raccontata muta, rispondendo al pubblico, al momento, al luogo, alla lingua restando comunque sempre riconoscibile.

⁴⁸ I. Calvino, *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare e trascritte in lingua dai vari dialetti*, Mondadori, Milano 2002, pp. 14-15.

⁴⁹ F. Cambi – S. Landi – G. Rossi (a cura di), *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando, Roma 2010.

C'era una volta un re buono e capace, amatissimo dal suo popolo eppure con un grande, gravissimo difetto. Non si era ancora sposato e al regno mancava un erede! Il re aveva provato a trovare la donna adatta, ma per un motivo o per l'altro, né in regni vicini né in regni lontani sembrava esistere la regina per lui. Dopo anni di incontri, balli, banchetti inconcludenti si era arreso: «Meglio solo che mal accompagnato!»

Un mattino, però, guardandosi allo specchio, notò nella barba nera i primi peli bianchi e capì che, regina o no, l'erede serviva. Chiamò i messaggeri del regno e dettò loro un proclama destinato a tutti i sudditi. E in ogni pianura, paesino, piazza e città del regno risuonarono le parole del re: ho deciso di scegliere il mio successore tra la mia gente. Tutti, uomini e donne, poveri e ricchi, grandi e bambini possono partecipare. Chi vuole tentare la sua fortuna si presenti il primo giorno di primavera nella piazza della capitale. E, manco a dirlo, il primo giorno di primavera nella piazza della capitale c'erano tutti: uomini e donne, poveri e ricchi, grandi e bambini. Davanti alla scalinata del palazzo reale si formò una fila che finiva alle porte della città, e in cima a tutti, sul suo trono davanti al palazzo, stava il re. Ultimo della fila era Massetto, un giovane contadino che quel giorno era in piazza per vendere le sue verdure. Visto il trambusto e scoperto perché, si era detto «Perché no?» e si era messo in coda. Finalmente, al tramonto, anche lui, come tutti, si inginocchiò davanti al re e da lui ricevette, come tutti, un seme. – Prometti – disse il re – di ritornare in capo a un anno con ciò che da questo seme sei riuscito a far crescere. – Un seme, capite?

Massetto promise e volò alla fattoria al colmo dell'entusiasmo perché, diciamo, uccidere draghi, salvare principesse e combattere stregoni non era roba per lui, ma far crescere semi...era la sua specialità! Scelse un vaso di terracotta e terriccio scuro e profumato, col dito fece un buchetto, ricoprì il seme e innaffiò. Il giorno dopo, appena sveglio, controllò che la terra non fosse né troppo umida né troppo secca: era perfetta! Quel giorno arò i suoi campi e non appena rincasò subito controllò: che la terra non fosse né troppo umida né troppo secca: era perfetta! E si coricò. Il giorno dopo, appena sveglio, controllò: che la terra non fosse né troppo umida né troppo secca: era perfetta! E andò al lavoro. Giorno dopo giorno, Massetto curava i suoi campi e vedeva crescere l'insalata, l'erba per le vacche, le foglie sui ciliegi. Nel vaso annaffiava se serviva, e la terra non era né troppo umida né troppo secca: era perfetta! I fiori divennero ciliegie, il grano biondeggiava al sole, Massetto vendemmiò e pigiò la sua uva. Caddero le foglie e venne la nebbia. La terra, nel vaso, era sempre perfetta. Venne la neve a coprire di bianco il paesaggio, e Masetto mise il vaso sopra il caminetto. Un giorno, infine, tornarono le rondini. Era il primo giorno di primavera. Masetto andò davanti al vaso, dove non era cresciuto niente. Ripensò alla promessa fatta, e afferrò il vaso: - Se niente son riuscito a far crescere, con niente andrò dal re! -.

Il primo giorno di primavera, nella piazza della capitale, c'erano tutti. Uomini, donne, vecchi, bambini. E mica solo persone, nella piazza era comparsa una foresta! Tutti avevano portato chi un fiore, chi un frutto, chi il grano, chi un alberello. E a coprire tutti si ergeva la chioma di un gigantesco baobab, poggiato su un carro trainato da otto cavalli bianchissimi e guidato da un ricco mercante, che stava seduto a cassetta con l'aria di chi si sentiva già la corona in testa. Si formò una lunga coda, e ultimo stava Masetto. Uno dopo l'altro, tutti salirono i cento gradini e si inchinarono davanti al re. Lui a tutti guardava nel vaso, e poi scuoteva la testa, facendo cenno di scendere. Al tramonto fu il turno di Masetto, che cercò di nascondere il vaso vuoto dietro la schiena, si ritirò su, si voltò e stava per scendere il primo gradino quando sentì una mano sulla spalla. Il re si era alzato. La piazza ammutolì. - Questo giovane sarà re dopo di me. Lui solo ha mantenuto la promessa! Nessuno dei semi che vi ho dato avrebbe potuto germogliare, perché io stesso li feci bollire per tre giorni e tre notti in acqua e sale! -

Masetto avrebbe voluto sprofondare nella terra. Qualcuno, nel silenzio, decise invece che un re contadino era una bella cosa, e lo urlò dal fondo della piazza. - Evviva! Evviva Masetto, evviva il re contadino! - e in un attimo tutta la piazza urlava - Evviva, evviva il re contadino! Masetto, Masetto, Masetto! -

Il giovane guardò il re, pieno di terrore: - Maestà, lasciatemi tornare alla mia fattoria. Quella terra la so curare, ma un regno è un'altra cosa! -

Il re si fece una bella risata e indicò la sua barba, ancora nera per metà. - Mica diventi re oggi! Verrai ad abitare con me a palazzo, e mi seguirai come un'ombra. Ascolterai, imparerai. E soltanto quando sarai pronto, regnerai. - E così fu.

Molti anni dopo il re, con una bella barba lunga e bianca, si tolse la corona dal capo e la posò sulla testa di Masetto. E dicono che fu un re saggio e capace, forse ancor più del re che lo aveva preceduto.

Stretta è la soglia, larga è la via, dite la vostra ch'io ho detto la mia.

Le studentesse e gli studenti hanno apprezzato questa fiaba perché il personaggio onesto, che mantiene le promesse, riesce a costruire il suo progetto di vita. Si impegna al meglio delle sue possibilità, sfruttando talento e conoscenze. Persevera stagione dopo stagione e proprio perché si è impegnato al massimo riesce ad affrontare e a mostrare agli altri il suo apparente fallimento: il vaso vuoto. Non sono i fiori più appariscenti, gli alberi più rari e costosi a vincere la prova, ma la verità e l'impegno.

Le tematiche emerse dalle storie, prodotte dalle ragazze e dai ragazzi, sono state la libertà di amare a prescindere dal genere, il ricucire legami familiari perduti, la vittoria dell'ingegno sulla forza bruta, il bullismo, il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse inclinazioni di ognuno, il diritto a costruire una carriera, a scegliere la propria via al di là delle aspettative e imposizioni di genitori e società.

Tra le possibilità lasciate aperte per le attività previste dopo l'ascolto delle fiabe figurava la scelta di linguaggi e strumenti con cui ri-raccontare una delle storie. La tecnologia (registrazioni audio e video, fotografie, montaggio video e audio, presentazioni Power Point, pittura digitale, lavagna grafica etc.) si è naturalmente affiancata, come accade nel loro quotidiano, ai vari linguaggi (scrittura e lettura, racconto orale spontaneo, musica, codici plurilingui e multimodali) e molte abilità dei partecipanti sono state "scoperte" e impiegate per la prima volta in ambito scolastico proprio al fine di ri-raccontare la storia scelta.

L'espressione, "ri-raccontare" è tautologica, perché ogni storia è il raccontare, almeno in parte, qualcosa che è stato già raccontato, come è emerso anche dalle storie immaginate ex-novo in cui le/i ragazzi hanno riproposto, più o meno consapevolmente, elementi per eccellenza propri delle fiabe e dei miti (la fontana della giovinezza, il viaggio in altri mondi, il sognare che pare/è reale, l'aiuto magico...)⁵⁰. Per "ri-raccontare" una storia deve verificarsi un passaggio implicito fondamentale, ovvero l'appropriazione, da parte del ricevente, che permetterà poi di rievocare la storia ad altri. Questo processo si avvia già durante il primo ascolto, perché lo storytelling coinvolge l'immaginazione - e di riflesso anche il vissuto - di chi ascolta per creare nella mente le immagini della storia. Una è la persona che racconta, ma le versioni della storia che si formano durante la narrazione sono tante quante le persone in ascolto. Scoprire perché la storia è piaciuta è il passo successivo: implica una riflessione personale e una connessione con i temi e/o le aspirazioni dei personaggi della storia, e tanto più onesta e consapevole sarà questa conversazione tra sé stessi e la storia, tanto più forte sarà il legame che si creerà tra la storia e colui che si prepara a raccontarla. Il destinatario diventa mittente e comunicherà (trasmetterà) la storia in modo tanto più efficace quanto più sarà riuscito a specchiarsi e a confrontarsi con essa. Questo processo è stato ulteriormente soggetto a variazioni poiché la maggioranza dei partecipanti ha voluto lavorare in gruppo, sovrapponendo al legame del singolo con la fiaba scelta anche quello del gruppo con la stessa.

6. Percezioni e riflessioni di studenti e studentesse

Al progetto, condotto nei mesi di gennaio-aprile 2022 hanno partecipato sei classi seconde di tre licei linguistici e delle scienze umane per una durata di 9 ore di lezione complessive distribuite su tre giorni successivi. Il progetto, ideato da un gruppo di ricercatori/ricercatrici e insegnanti, è stato condotto in ogni classe da una formatrice esperta di orientamento e da una storyteller. Durante lo svolgimento del progetto sono state raccolte osservazioni partecipanti da parte di una ricercatrice e, a conclusione del percorso, è stato somministrato un questionario con quindici domande sia chiuse che aperte e sono stati visionati e analizzati tutti i prodotti realizzati dai gruppi. Le domande del questionario hanno indagato le percezioni e le riflessioni messe in moto dai racconti e dalle rielaborazioni delle storie rispetto alle aspirazioni personali emerse. Si è proposto, attraverso domande aperte e ampie, di riflettere su diversi scenari della vita o immaginari futuri che si desidererebbe realizzare e di come questi siano stati connessi al lavoro sulle storie.

Le risposte degli studenti e delle studentesse e le osservazioni raccolte durante le attività sono state analizzate attraverso l'analisi induttiva del contenuto seguendo il metodo sviluppato da Mayring⁵¹, che prevede un processo induttivo di codifica iterativo e molto strutturato. Tutti i passaggi delle risposte che contengono affermazioni rilevanti vengano contrassegnati, parafrasati e infine sottoposti ad un processo di generalizzazione e traduzione in linguaggio scientifico. Le categorie o i temi si vengono continuamente riviste e

⁵⁰ F. Rondot – M. Varano, *Come si inventano le fiabe*, Sonda, Torino, 1990.

⁵¹ P. Mayring, *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, SSOAR, Klagenfurt 2014. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

sottoposte a verifica nel corso dell'analisi del materiale e validate in modo intersoggettivo in un gruppo di ricerca.

Il 97,4% delle studentesse e degli studenti hanno apprezzato molto o in parte il progetto e il 94% di loro è dell'opinione che la scuola dovrebbe presentare più spesso progetti di questo tipo, perché permettono innanzitutto di lavorare con esperti esterni alla scuola che sanno destare interesse e motivazione con attività insolite e nuove rispetto alla quotidianità scolastica. Le studentesse e gli studenti hanno anche molto apprezzato che nessuna attività fosse sottoposta a correzione o valutazione: perché, come scrive una studentessa: «Non c'era un giusto né uno sbagliato e ognuno poteva interpretare la fiaba secondo il proprio modo di vedere».

Alla domanda aperta riguardante l'interesse provocato dal progetto le studentesse e gli studenti rispondono in modo positivo (96,5%) e specificano che hanno trovato il progetto molto dinamico per le attività proposte perché hanno dato loro modo di sperimentare modalità di lavoro in piccoli gruppi interattive e creative e in modo particolare l'utilizzo di codici comunicativi plurilingui. Molte risposte a questa domanda si raggruppano attorno al tema della libertà di scelta rispetto al prodotto da consegnare e alla composizione dei gruppi di lavoro. Scegliere la fiaba su cui lavorare o da cui partire per inventarne un'altra, leggere con i propri occhi e attribuire i propri significati costituisce un filo rosso che attraversa i feedback di tutti i gruppi classe.

Il tema che riguarda più da vicino gli obiettivi del nostro progetto è contenuto in un nucleo di tre domande del questionario che hanno indagato se e come gli studenti e le studentesse durante il progetto hanno dedicato pensieri e riflessioni al proprio passato e alle aspirazioni per il futuro. Molti hanno affermato di avere rivolto molti pensieri al loro modo di stare nella vita, al loro sistema di valori e di avere spesso paragonato le azioni dei protagonisti della storia con i loro comportamenti passati o presenti trovando le storie incoraggianti e di ispirazione per come affrontare il futuro. Sono state le storie ascoltate in modo spontaneo, come Calvino afferma di sé stesso nella ricerca delle fiabe «disarmato di ogni fiocina specialistica, sprovvisto d'occhiali dottrinari»⁵² a dare la possibilità di ri-raccontare attraverso mezzi e tecniche liberi e a ispirare le studentesse e gli studenti. Ri-raccontare la storia è stato esprimere creatività, per esempio adattando i finali o i personaggi al nostro tempo e quindi cambiando l'identità di genere ai personaggi, per esempio. Ri-raccontare ha significato ricorrere a mezzi diversi dallo storytelling come la produzione di un podcast multilingue, che riecheggia la magia della voce della storyteller favorendo l'ascolto in mobilità. L'utilizzo delle tecnologie è stato un ponte fra le storie tradizionali e il mondo digitale dei giovani, ha favorito il lavoro di gruppo, la suddivisione dei compiti in base a interessi e talenti individuali, l'inclusione e le occasioni di risoluzione collettiva dei problemi. Sono stati soprattutto i prodotti e i progetti realizzati dai ragazzi a descrivere il valore delle attività. Le storie raccontate esprimono molto delle aspirazioni dei sogni e dei pensieri dei ragazzi e delle ragazze. I prodotti realizzati evidenziano quanto le modalità di lavoro e le possibilità di utilizzo di strumenti non sempre allineati alle pratiche didattiche tradizionali, come la narrazione orale improvvisata, le letture ad alta voce, i disegni, le illustrazioni e soprattutto le tematiche delle fiabe presentate dalla storyteller abbiano affascinato e costituito la molla di proposte e di provocazioni personali e autentiche.

Le attività di riscrittura delle fiabe che sono state realizzate dalla maggior parte degli studenti e delle studentesse denota un'appropriazione e una capacità di manipolazione avvenute giocando con esse, espandendo, modificando, spostando nel tempo e riempiendo le lacune o i vuoti della trama e dando vita ad una co-creazione collettiva sulla base delle loro preferenze di lavoro, costituita da prodotti multimodali che sembrano avere più a che fare con il tempo libero che con le pratiche scolastiche, ma che permettono di parlare e di fare esperienze di sé.

I ragazzi e le ragazze si sono impegnati in un processo dialogico⁵³ di appropriazione delle narrazioni delle fiabe tradizionali e le hanno fatte proprie, hanno ripreso e riadattato ciò che hanno sentito raccontare e lo hanno infarcito di temi personali e sociali, di *literacies* multiple e di preoccupazioni e speranze per il proprio futuro creando così uno spazio in cui assumere identità non come studenti, ma come utenti di linguaggi e discorsi sociali e personali.

⁵² I. Calvino, *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare e trascritte in lingua dai vari dialetti*, cit., p. 12.

⁵³ M. Bakhtin, *The dialogic imagination: Four essays*, University of Texas Press, Austin, TX 1981.

7. Conclusioni

Concludiamo questo contributo con la presentazione di una storia ideata da due ragazzi che hanno lavorato durante il progetto in modo discontinuo e si sono isolati dal resto dei gruppi, lavorando attraverso brevi e sporadiche comunicazioni e interazioni anche fra loro. Sono stati in disparte e hanno avuto difficoltà a produrre un testo articolato utilizzando i linguaggi a loro disposizione e, nonostante ciò, hanno voluto raccontare ad alta voce la loro storia al resto della classe e lo hanno fatto con commossa determinazione.

C'era una volta un ragazzo che abitava in luogo isolato, lontano dalla città e dalla gente. Un giorno raccolse tutto il suo coraggio e si mise in cammino per raggiungere la città: voleva chiedere al re un pezzo di terra per costruire una nuova casa in città, in mezzo alla gente. Per strada incontrò un vecchio dalle vesti malconce e condivise con lui il suo cibo. Ricevette, come ringraziamento, una bussola magica. Una volta dal re questi sottopose il ragazzo ad una prova - un labirinto! - per sapere se fosse degno di ricevere la terra. Con l'aiuto della bussola magica il ragazzo arrivò, indenne, all'uscita e ricevette il pezzo di terra per abitare, finalmente, in mezzo alla gente.

Quando hanno concluso il racconto orale, è stato chiesto loro se desiderano trovare la bussola per capire come stare insieme gli altri. Entrambi hanno prima leggermente annuito, poi hanno sollevato lo sguardo e hanno risposto che la stanno cercando.

Ci sembra un ottimo esempio di come l'universalità dei motivi delle fiabe della tradizione orale e la capacità di immedesimazione permette di raccontarsi in prima persona, ma indirettamente, anche a chi nel quotidiano preferisce non esporsi, e soprattutto non condividere le proprie aspirazioni.

Le fiabe tradizionali sono state lo strumento per eccellenza di questo progetto incentrato sull'orientamento e sulla capacità di aspirare, perché già nel loro ascolto attivo e partecipe, che ha coinvolto l'immaginazione degli studenti – e ancor più nel ri-raccontarle – si è riprodotto il “farsi d'un destino” che, nelle storie come nella vita, vede «il singolo soggiacere a forze complesse e smisurate, come quelle che muovono la società odierna. Lo sforzo, il viaggio per autodeterminarsi e far spaziare lo sguardo passa spesso anche dal liberare gli altri, in un «liberarsi liberando»⁵⁴ che dal singolo può allargarsi alla comunità, orientando verso cammini che non prescindono dalla comune esperienza umana, ma nei quali si può immaginare, re-immaginare e aspirare all'«infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste»⁵⁵.

*Cinzia Zadra
Libera Università di Bolzano*

*Martina Pisciali
Storyteller professionista*

⁵⁴ I. Calvino, *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare e trascritte in lingua dai vari dialetti*, cit., p. 15.

⁵⁵ *Ibidem*

An impressionist painting showing a woman in profile, looking down at a child she is holding. The style is characterized by visible brushstrokes and a focus on light and color. The woman has dark hair and is wearing a light-colored, textured garment. The child is looking towards the viewer with a slight smile. The background is composed of soft, blended colors.

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

LINEE GUIDA
PER L'ORIENTAMENTO
COMMENTI, PROPOSTE,
PISTE DI LAVORO

Studium edizioni EDITTRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XL

L'orientamento nella prospettiva del *lifelong* e *lifewide learning*: valore e possibili ricadute operative delle recenti linee guida

n. 9
maggio
2023

anno XL

Orientation in the perspective of *lifelong* and *lifewide learning*: Value and possible operational implications of recent guidelines

Roberto Vicini

Attraverso una esemplificazione circa ciò che, a condizioni date, è possibile realizzare nella direzione tratteggiata dalle nuove Linee guida sull'orientamento – in particolare sul tema del lifelong e lifewide learning – il contributo analizza le recenti normative, presentando una riflessione circa gli aspetti di carattere più pratico-fattuale e sulle finalità a cui disposizioni di natura regolamentare devono rispondere. Con attenzione ai modelli pedagogici e all'assetto valoriale si discuterà di come l'impostazione di nuovi provvedimenti debba agire in quella che viene definita una prospettiva "laica", quindi rispettosa della norma e delle soluzioni autonome che le Istituzioni scolastiche e formative possono adottare.

Parole chiave

Linee guida per l'orientamento; esperienza; *lifewide learning*; *learning region*.

Through an exemplification about what, under the given conditions, is possible to achieve in the direction outlined by the new Educational Guidance guidelines – regarding the theme of lifelong and lifewide learning – the contribution analyzes recent regulations, presenting a reflection about the more practical-factual aspects and the purposes to which regulations must respond. With attention to pedagogical models and value frameworks, this paper will discuss how the design of new provisions should operate according to what is defined a "secular" perspective, respectful of the norm and of the autonomous solutions that educational and training Institutions can adopt.

Keywords

Educational guidance guidelines; experience; *lifewide learning*; *learning region*.

✉ Corresponding author: rvicini54@gmail.com

Il presente contributo vuole offrire una esemplificazione circa ciò che, a condizioni date, è possibile realizzare nella direzione tratteggiata dalle nuove Linee guida sull'orientamento¹. L'angolatura della riflessione, dunque, non verte tanto sui presupposti pedagogici o sul modello teorico soggiacenti a tale documento, bensì su aspetti di carattere più pratico-fattuale e sulle finalità a cui disposizioni di natura regolamentare devono rispondere. Seppur ogni indicazione, anche solo di carattere metodologico implichi inevitabilmente opzioni di carattere culturale e valoriale, siamo infatti convinti che lo scopo di un provvedimento adottato a livello ministeriale che intende dare ordine, offrire strumenti e tratteggiare una direzione di intervento per il servizio pubblico, non sia quello – ideologico – di introdurre un modello pedagogico e/o un determinato assetto valoriale, rispondendo a istanze di coerenza e di allineamento con le teorie ritenute (da chi?) più avanzate o eticamente corrette. L'impostazione deve essere più "laica", rispettosa della norma e delle possibili soluzioni metodologiche che nella propria autonomia le Istituzioni scolastiche e formative e i protagonisti in prima linea dell'azione, ad un tempo formativa-orientativa ed educativa, devono poter adottare. L'emanazione di Linee guida, in questo caso sull'orientamento, non equivale all'introduzione di una sorta di "pedagogia di Stato", bensì di indicazioni a carattere organizzativo-metodologico che, nel quadro di un assetto ordinamentale stabilito, rendono possibili declinazioni e scelte di carattere educativo, anche di diverso tipo.

1. L'hard del sistema e le previsioni normative

Prima di esporre alcuni elementi di esperienza attuati sia a livello di Istituzione scolastica, che territoriale, mi sembrano necessarie due premesse.

La prima, ovvia, ma opportuna, concerne il modello didattico-organizzativo cui il sistema scolastico italiano, più per ragioni di tipo contrattuale, che normativo, rimane tenacemente ancorato, espresso dal combinato dei seguenti elementi: a) meccanica assegnazione del personale docente ad ambiti di insegnamento predefiniti e forti difficoltà/resistenze a un suo utilizzo in rapporto alle reali necessità formative; b) articolazione del curricolo in blocchi annuali; c) quadro orario per materie; d) centralità del gruppo classe per cluster di età omogenei. L'immagine riassuntiva e la realtà che nella generalità dei casi continua a riprodursi è quella della c.d. "classe" di studenti come gruppo cui è erogato in forma standardizzata e omogenea un "programma" di formazione, da personale docente a propria volta anonimamente definito da "classi" di concorso e non dalle competenze effettivamente possedute. Così, di fatto, nonostante le numerose iniezioni di elementi innovativi operate per via normativa (ad es. piani di studio personalizzati; spazi di autonomia e flessibilità oraria; ecc.), il "corpo" del malato continua, nel suo complesso, ad aggravarsi. L'hard del sistema rimane intangibile e condiziona pesantemente ogni eroico tentativo vivacizzante. Il lavoro dei docenti procede segmentato per ambiti disciplinari e ogni approccio trasversale, in termini di progettazione, sviluppo e valutazione degli esiti di apprendimento – come una didattica per competenze richiederebbe – diventa estremamente faticoso e barocco: una sorta di cammino ad ostacoli, di ingegneria organizzativa acrobatica e di slalom tra i molteplici paletti/resistenze di natura sindacale. La seconda riguarda la portata delle nuove Linee guida sull'orientamento, che rivestono un indubbio valore, per le novità introdotte (vedi quote orarie da destinare ai moduli di orientamento curricolari ed extracurricolari; figura del docente tutor; e-portfolio), ma soprattutto per la loro capacità da un lato di fare sintesi di diversi elementi innovativi e di prospettiva già presenti nel quadro normativo dato, inattuati e rimasti nell'ombra, dall'altro di esplicitare il nesso strettissimo che intercorre tra la dimensione formativa curricolare e quella dell'orientamento. Le Linee non sono "norma" in senso proprio, ma indicano e delineano, nel contesto di quanto già normato, un approccio metodologico complessivo e soluzioni per lo sviluppo della dimensione dell'orientamento nell'ambito del curricolo, in una prospettiva personalizzata, verticale, di *lifelong* e *lifewide learning*.

Il quadro normativo è costituito in primis dal combinato della Legge quadro n. 53/2003 (Moratti) del sistema di istruzione e formazione nazionale, dalla successiva Legge n. 107/2015 (c.d. "buona scuola") e dai relativi specifici Atti (in primis Decreti legislativi) attuativi. In particolare è la L. n. 53/2003 che, raccogliendo e facendo sintesi di elementi già introdotti precedentemente negli anni '90, opera il passaggio dalla prospettiva scuolacentrico-istruzionistica a quella dell'apprendimento permanente che si realizza non solo nei contesti formali, ma anche di vita e di lavoro.² In questa cornice trovano coerente collocazione i temi della personalizzazione del curricolo,

¹ Decreto MIM n. 328/2022 di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.

² L. n. 53/2003, art. 2. C. 1, lett. a); D.Lgs. n. 226/2003, art. 1, c. 5.

dell'alternanza scuola lavoro e della certificazione delle competenze.³ Se infatti il recepimento di temi come quello delle “competenze”, dei “crediti” e del valore delle esperienze formative non formali trova già formalizzazione nel precedente disegno di cui alla L. n. 30/2000 (Berlinguer), non così esplicitamente quello dell'apprendimento permanente e della certificabilità «*di qualsiasi segmento del secondo ciclo*», così come di “*esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi*».⁴ Per il segmento dell'Istruzione e Formazione Professionale (leFP) la L. n. 53/2003, in modo ancor più netto prescrive «*che a tutti gli studenti iscritti ai percorsi sia rilasciata certificazione periodica e annuale delle competenze*».⁵ La L. n. 30/2000, inoltre, collocandosi in una prospettiva pre-riforma del Titolo V Cost., teneva ancora ferma la centralità del sistema scolastico e continuava ad assegnare un ruolo ancillare e una preponderante funzione di avviamento al lavoro alla Formazione professionale.

Sempre alla L. n. 53/2003 risale la previsione dei “*Piani di studio personalizzati*” e di una quota di orario annuale opzionale per gli studenti, anche in funzione orientativa:

«Al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi sono organizzati, attraverso il piano dell'offerta formativa e tenendo conto delle richieste delle famiglie e degli studenti, attività ed insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale [...]. La scelta di tali attività ed insegnamenti è facoltativa ed opzionale per gli studenti e la loro frequenza è gratuita. Gli studenti sono tenuti alla frequenza delle attività e degli insegnamenti prescelti. Le relative richieste sono formulate all'atto dell'iscrizione. Al fine di ampliare e razionalizzare tale scelta, gli istituti possono, nella loro autonomia, organizzarsi anche in rete. Gli Istituti, nella loro autonomia, possono ripartire diversamente il monte ore complessivo del quinquennio, relativo alle attività e insegnamenti facoltativi»⁶.

Alla personalizzazione dei piani di studio «concorre prioritariamente il docente in possesso di specifica formazione che svolge funzioni di orientamento nella scelta delle attività» opzionali e di approfondimento, «di tutorato degli studenti, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dallo studente, con l'apporto degli altri docenti»⁷. Contestualmente i LEP dell'Istruzione e formazione professionale (leFP) prevedono l'adozione da parte delle Regioni «di interventi di orientamento e tutorato»⁸.

Quanto all'organizzazione delle attività educative e didattiche, la Legge quadro – in coerenza con il DPR n. 275/1999 – risottolinea che essa «rientra nell'autonomia e nella responsabilità degli istituti» in modo non avulso, ma «in costante rapporto con le famiglie e con le istituzioni sociali, culturali e produttive del territorio»⁹.

L'insieme degli elementi sopra richiamati vengono poi organicamente ripresi dalla L. n. 107/2015 e dalla stessa collegati al “curriculum dello studente”:

«Le scuole secondarie di secondo grado introducono insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nell'ultimo anno anche utilizzando la quota di autonomia e gli spazi di flessibilità. Tali insegnamenti [...] sono parte del percorso dello studente e sono inseriti nel curriculum dello studente, che ne individua il profilo associandolo a un'identità digitale e raccoglie tutti i dati utili anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro, relativi al percorso degli studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza scuola-lavoro e alle attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico»¹⁰.

³ «La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti e la certificazione delle competenze, abilità e capacità da essi acquisite sono affidate ai docenti responsabili degli insegnamenti e delle attività educative e didattiche previsti dai piani di studio personalizzati» (D.Lgs. n. 226/2003, art. 13, c. 1).

⁴ L. n. 53/2003, art. 2. C. 1, lett. i).

⁵ D.Lgs. n. 226/2003, art. 20, c. 1, lett. b).

⁶ Idem, art. 3, c. 2.

⁷ Idem, art. 12, c. 2.

⁸ Idem, art. 16, c. 1, lett. b).

⁹ Idem.

¹⁰ L. n. 107/2015, art. 1, c. 28. Vedi anche c. 71 sugli accordi di rete e il possibile utilizzo congiunto dei docenti.

Il curriculum è allegato al Diploma; in esso, in

«una specifica sezione sono indicati, in forma descrittiva, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale, [...] le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite [...] anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro»¹¹.

2. Per un approccio territoriale e di comunità: due esemplificazioni significative

Che cosa di questo disposto normativo, restituito in modo coerente e finalizzato dalle Linee, è possibile tradurre nella realtà effettuale? A questa domanda vorrei rispondere riportando due casi concreti, da assumere come tali, ossia per il loro valore esemplificativo, non di modello o tipo ideale. Le soluzioni infatti possono e devono essere molteplici, definite in rapporto alla specificità dei contesti, delle culture e delle pratiche professionali sedimentate nelle Istituzioni e nei territori.

La prima è la sintesi di alcune azioni messe in atto nell'arco di tempo triennale della mia esperienza di Dirigente Scolastico presso un Istituto Secondario Superiore, in un'area territoriale montana della Lombardia comprensiva di più di 25 Comuni e due Comunità di Valle, con un'offerta di due differenti tipologie di percorso liceale, tre di indirizzo tecnico e una di leFP in modalità sussidiaria, con tutte le problematiche sia di divaricazione interna (di stile, comportamenti, risultati di apprendimento) in particolare tra percorsi liceali e di altra tipologia, sia di dispersione, tipiche delle aree periferiche. I problemi più rilevanti provenivano, come immaginabile, dal percorso professionale, consigliato e scelto come opzione residuale, non certo in rapporto alla corrispondenza degli interessi e delle attitudini dei ragazzi. Questo percorso era inoltre vissuto negativamente da buona parte dei docenti che vi insegnavano (come una sorta di declassamento professionale) e dalla restante comunità dei colleghi, disturbata da questa ingombrante e poco allineata presenza. Qui ovviamente risiedeva il punto maggiore di sfida, per una realtà scolastica molto complessa e diversificata, ma che proprio per questo offriva possibili spunti di soluzione. A una condizione: non nascondere o coprire, ma guardare in faccia e affrontare la realtà, individuando risposte specifiche, non standardizzate, adeguate alla peculiarità stessa dei problemi emergenti.

Le direttrici di intervento furono molteplici, tutte raccordate a un'idea centrale, quella di dare corpo a curricoli personalizzati degli studenti. La L. 107 e il Decreto sui PCTO¹² non erano ancora stati emanati, ma la normativa offriva già diverse leve: valorizzazione non solo documentativa, ma certificativa degli apprendimenti acquisiti anche in contesti non formali e informali; possibilità di arricchire il paniere dell'offerta con "insegnamenti e attività" opzionali (che nel momento in cui venivano scelti, diventavano però cogenti); coinvolgimento del territorio e di una pluralità di agenzie, nella presa in carico formativa, educativa e orientativa, sia per i casi più "difficili", sia per l'ordinarietà; allargamento della modalità dell'alternanza scuola lavoro per la realizzazione di esperienze di apprendimento in contesti non solo lavorativi, ma anche culturali, sportivi, di esperienza civile e sociale. La soluzione operativa si basava sul fatto che l'apprendimento non avviene solo tra le mura della classe e che ogni ragazzo può arricchire o completare il proprio curriculum scolastico con esperienze di apprendimento o opzionali di diverso genere, anche funzionali, scelte tra ciò che la scuola mette a disposizione o direttamente portate dai ragazzi stessi (ad es. esperienze di volontariato, di carattere agonistico sportivo, ecc.). Con una condizione: che ciò che può e deve essere valorizzato e certificato rientra nell'ambito degli (non è altro rispetto agli) esiti di apprendimento dell'ordinamento, ossia che non si tratta di competenze aggiunte, ma delle stesse dell'ordinamento, acquisibili sia a scuola che fuori dalle mura scolastiche; con una sottolineatura: che allora non sussiste più separazione tra scolastico ed extrascolastico, perché anche le acquisizioni realizzate "fuori" sono parte del curriculum. Il curriculum, per lo studente, è unitario e personale. Tutto ciò ha delle implicazioni rilevanti, in quanto:

- non si tratta solo di tenere in considerazione esperienze di qualsiasi tipo o generiche, assegnando loro un peso marginale come avviene per es. con la determinazione del credito scolastico ai fini dell'esame, peso che si aggiunge a quello decisivo attribuito sulla base della media di quanto ottenuto negli anni nelle varie materie, bensì a) da un lato di selezionare quelle che effettivamente possono concorrere allo sviluppo degli

¹¹ D.Lgs. n. 62/2017, art. 21, c. 2.

¹² DM n. 774/2019.

esiti di apprendimento tipici del proprio indirizzo di studi e/o sono funzionali all'orientamento, in termini di sperimentazione in contesti reali dei propri interessi e delle proprie attitudini; b) dall'altro di far pesare quanto acquisito (ossia le valutazioni ottenute in quei contesti) al pari delle altre, nell'ambito delle valutazioni disciplinari;

- per questo occorre procedere come per l'alternanza scuola lavoro, predisponendo specifici piani personalizzati dove vengono individuate non genericamente le dimensioni di apprendimento ordinamentali acquisibili nelle attività svolte, nonché un dispositivo di valutazione condiviso con chi opera in veste di tutor esterno (anche nei casi di attività svolte in Associazioni di diverso tipo);
- soprattutto - qui il punto di maggiore resistenza "culturale" – accettare la valutazione operata e proposta da un soggetto non docente, esterno al Consiglio di classe, sulla base comunque di criteri e dispositivi condivisi con lo stesso Consiglio.

Se è vero, infatti, che la responsabilità formale è sempre in capo all'Istituzione scolastica e ai docenti, è altrettanto vero che il giudizio dell'esperto è cruciale e rappresenta un valore aggiunto, una sorta di comprova della stessa valutazione disciplinare. Un esempio: un giornalista che realizza una attività mirata sulla composizione di articoli di giornale (ossia su di una tipologia prevista dalle stesse disposizioni ordinamentali), con modalità specificamente dedicate, non può forse esprimere un giudizio tecnicamente pertinente e fondato sul livello di competenza dello studente? Allo stesso modo: una ragazza che ottiene una buona valutazione da parte di personale tecnico non parlante la lingua italiana, a seguito di una presentazione tecnica tenuta nella loro lingua, per la capacità comunicativa (tenuta dell'attenzione e coinvolgimento) e la chiarezza espositiva (anche dal punto di vista tecnico), non dovrebbe pesare affiancandosi alle verifiche realizzate in ambiente scolastico, magari sotto forma di test conoscitivo dei verbi? Non si tratta forse di una prova di competenza, dove la padronanza della lingua è agita in situazione (di fronte a persone non conosciute e con un livello tecnico, ossia con un grado di padronanza certamente non basilare), molto utile a completare il quadro degli altri accertamenti?

Tornando al discorso delle attività e/o esperienze formative opzionali messe a disposizione dalla scuola, la scelta fu quella di puntare su di una gamma differenziata, anche se sempre finalizzata e connessa allo sviluppo degli esiti di apprendimento dell'ordinamento: da esperienze come quella citata del giornalismo, a esperienze di sperimentazione di linguaggi e forme creative (scrittura creativa; linguaggi visivi; espressione corporea; ecc.) e di impegno in diversi campi (culturale, civile, sportivo). I ragazzi potevano scegliere tra questo paniere o proporre ciò su cui erano già impegnati. Una delle attività di particolare significatività, fatta rientrare nel curriculum dello studente, fu anche quella della *peer education*: studenti delle ultime annualità che davano la propria disponibilità per spiegare ai compagni più giovani, anche di diverso indirizzo di studio rispetto al proprio, ciò che non riuscivano a comprendere. Esperimento che otteneva buoni risultati, non solo per i discenti, ma per gli stessi loro compagni-docenti che nelle spiegazioni e strategie proposte tenevano conto delle difficoltà da loro stessi precedentemente incontrate. Perché non tenerne conto, giacché chi riesce a spiegare – e semplificare – ad altri, deve avere innanzitutto aver ben compreso lui, non in modo superficiale i contenuti e lo stesso metodo della loro acquisizione?

L'altra direttrice, complementare alla definizione e messa a disposizione del paniere delle attività/esperienze formative opzionali, è stata quella del coinvolgimento e dell'implementazione di un sistema di rete con agenzie e servizi del territorio. Lo strumento principale è consistito nella stipula di una serie di Accordi di collaborazione con diversi Comuni, con la Casa di cura per gli anziani, con Imprese, la Protezione civile, Associazioni sportive e del volontariato, Parrocchie, la Scuola dell'infanzia, ecc. Gli Accordi, oltre alle finalità, individuavano gli Uffici (del sociale, delle politiche giovanili, tecnico, ecc.), i connessi servizi e/o i referenti interessati, quindi gli ambiti di azione. È stato così individuato e messo a disposizione un insieme di possibili esperienze sul campo, che si affiancavano a quelle di alternanza rivolte all'apprendimento in contesto lavorativo, con forme di impegno mirato a realizzare "prodotti" (mappatura dei sentieri; brochure con veste grafica di percorsi turistici o per le politiche di informazione sull'abuso degli alcolici da parte dei giovani; rilievi topografici; interviste agli anziani per rilevare i bisogni e ridefinire le politiche assistenziali; ecc.) e "servizi" (presentazione di mostre; gestione eventi; ecc.), mediante i quali gli studenti hanno potuto approfondire, verificare le implicazioni e la rispondenza sul piano della realtà di quanto appreso teoricamente, comprendere in quali contesti e modalità venivano applicate, ma soprattutto verificare proprie attitudini e prospettive di sviluppo professionale. Evidente insomma la ricaduta non solo sul piano dello sviluppo dell'apprendimento e della rimotivazione allo studio, ma anche,

contestualmente, di natura orientativa. Evidente quindi come tra le dimensioni dello sviluppo curricolare e dell'orientamento non esista soluzione di continuità, bensì fortissima interrelazione.

Conseguentemente anche lo stesso servizio dell'orientamento interno alla scuola è stato rivisto: il problema non era infatti solo quello dell'informativa e dell'organizzazione delle presentazioni presso le scuole medie dei propri corsi, bensì quello di creare occasioni in cui gli studenti potessero sperimentarsi, scoprendo così anche dimensioni e attitudini rimaste nell'ombra e verificando in diretta le possibili forme e occasioni di sviluppo della vita e professionale. Superando l'unico criterio di giudizio delle discipline in cui si ottengono i migliori risultati; offrendo un supporto personalizzato per poter rileggere il proprio potenziale e impostare un proprio progetto. Il servizio per l'orientamento si è quindi interconnesso da un lato con gli altri servizi interni della scuola, in particolare didattica e valutazione e ASL/lavoro, e tutti i servizi interni della scuola si sono a propria volta interfacciati operativamente con i diversi servizi del territorio. Gli Accordi definivano anche le modalità di collaborazione e di raccordo.

Per completare il quadro, mi sembra importante richiamare sommariamente anche un'altra esperienza. Come accennato precedentemente, il problema più rilevante era quello delle classi di leFP, di difficilissima gestione. Negli anni precedenti si era risposto semplicemente non rispondendo, ossia gettando la spugna su comportamenti e risultati di apprendimento, promuovendo in massa nelle diverse annualità, finché i ragazzi venivano dimessi dall'Istituto. Introdurre un cambio di direzione fu difficilissimo. I tentativi furono molteplici, dalla messa disposizione di un numero consistente di docenti (anche 4 o 5) nella classe, all'articolazione in sottogruppi di livello e interesse, alla presa in carico personale da parte di un docente dedicato di alcuni ragazzi più riottosi, con messa a punto di percorsi anche fuori dalla scuola in collaborazione con servizi del proprio Comune. Tentativi tutti falliti. La soluzione venne in modo gratuito e occasionale, dall'incontro con i gestori di un Agriturismo, che svolgeva anche attività di fattoria didattica e di ippoterapia per ragazzi disabili, incontro da cui emerse l'idea di una presa in carico – sempre nella modalità dell'ASL – di alcuni ragazzi, per tre giornate alla settimana lungo tutto l'anno scolastico, per svolgere sia attività didattiche, sia, in modo alternato e non strutturato, attività ordinarie dell'Azienda, spaziavano da lavori manuali ad interventi di carattere sociale, legati alla pubblicizzazione e all'accoglienza turistica (cura delle stalle e dei cavalli; lavori agricoli; assistenza ai disabili; pubblicizzazione della fattoria didattica e della struttura; predisposizione della sala da pranzo; riassetto delle camere; ecc.). Per la realizzazione di questo progetto si procedette innanzitutto a stabilire un patto con i ragazzi interessati (inizialmente otto), quindi ad una destrutturazione del curricolo standard a favore di una soluzione fortemente personalizzata (che manteneva i minimi dell'obbligo sul piano culturale) nella cui definizione furono attivamente coinvolti i ragazzi stessi, all'"incastro" (in termini di quadro orario e di sviluppo dei contenuti) con la programmazione curricolare del gruppo classe in cui alternativamente erano presenti. Tre furono le risorse impegnate dalla scuola, oltre ai tutor esterni messi a disposizione dall'Agriturismo: un docente con responsabilità formali di insegnamento, di registrazione delle presenze/assenze e delle valutazioni; un animatore, con capacità (e sensibilità) relazionale e di gestione "sociale" dei momenti di pausa tra le diverse attività, nonché di affiancamento ai tutor esterni nelle attività pratiche; un docente tutor, con monte ore definito di cui parte in presenza sia in Agriturismo, sia in classe, con funzioni di accompagnamento personalizzato e monitoraggio dell'andamento del progetto, definizione del curricolo personalizzato e degli specifici interventi, raccordo didattico con gli altri docenti. La cosa funzionò, non solo sul piano dell'apprendimento e della rimotivazione allo studio, ma anche dell'orientamento: ragazzi che avevano scelto il percorso non in rapporto ad una determinata ipotesi di professionalizzazione, sulla base della sperimentazione in diversi campi di attività cominciarono a intravedere possibilità e impostare un primo progetto di vita e le possibili scelte future. La seconda annualità riservò anche una sorpresa: l'alunno che creava maggiori problemi di carattere ostativo in classe, si era assunto un ruolo di guida dei nuovi arrivati, affiancando il docente, come una specie di baccelliere, nelle spiegazioni e nei momenti (prevalenti) di lavoro di gruppo.

La seconda casistica oggetto di esemplificazione non riguarda quanto messo in campo da una Istituzione scolastica, ma da una Regione, il Friuli-Venezia Giulia. Questo territorio documenta già da anni una particolare attenzione al tema dell'orientamento, avendo in essere Centri regionali specificamente dedicati, i COR¹³, e mettendo a disposizione delle Istituzioni scolastiche e formative e degli stessi cittadini un Catalogo dell'offerta

¹³ <https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAVFG/istruzione-ricerca/studiare/FOGLIA6/articolo.html>

orientativa¹⁴ e un insieme di supporti per la progettazione e gestione degli interventi.¹⁵ Nell'edizione del 2019 del Convegno annuale del Fondo Sociale Europeo, il FVG propose il modello di *Learning Region*, quale versione estesa del modello UNESCO *Learning City*, basato sul concetto secondo cui l'apprendimento permanente è una condizione fondamentale per il progresso, l'innovazione, la partecipazione civile e lo sviluppo economico. La prospettiva era quella di estendere il modello di *Learning City* a una *Learning Region*, ossia a un territorio regionale dove istruzione e formazione sono strettamente connesse e imprescindibili, sia a livello economico che sociale, al fine di assicurare a tutti i cittadini le competenze e le capacità necessarie ad affrontare i cambiamenti lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e in ogni luogo e aspetto di essa (*lifewide learning*) in una società in cambiamento esponenziale.

In attuazione del Programma Specifico n. 12/23 "*Percorsi di orientamento educativo*", rientrante nel quadro del Programma Regionale FSE+ 2021/2027, a breve sarà adottato un nuovo Avviso, denominato "AttivaScuola 2023-2026", espressamente rivolto all'attuazione ad un tempo delle finalità della *Learning Region* ("*per la costruzione di una comunità che apprende*") e delle nuove indicazioni delle Linee guida ex DM n. 328/2022. Le azioni riguardano l'attivazione di percorsi orientativi di tipo prevalentemente esperienziale, di accompagnamento e tutoraggio, nonché di interventi formativi rivolti allo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici e dei docenti referenti dei servizi e delle attività di orientamento. Tali azioni prevedono il concorso attivo delle Istituzioni scolastiche, nell'ambito di specifiche progettualità sviluppate da reti di attori presenti in aree territoriali individuate con riferimento all'articolazione del sistema scolastico regionale. Con tale Avviso, alla luce delle Linee guida e in accordo con l'USR, il FVG intende infatti operare un passo, coerente con l'impostazione da tempo adottata, ma ulteriore rispetto a quanto fin qui realizzato: transitare da una semplice fruizione da parte delle Istituzioni scolastiche di servizi a supporto e di "pacchetti" di interventi a catalogo, a un loro ruolo di protagonismo nella costruzione di reti e nella messa in comune di servizi. In tal senso l'Avviso prevede una prima fase di formazione rivolta ai Dirigenti scolastici, alle funzioni e referenti dei servizi interni dell'orientamento, funzionale all'analisi dei fabbisogni e alla conseguente predisposizione di propri specifici "*Programmi annuali d'intervento*", quali parti costitutive di macro-progettualità di ambito territoriale, nella prospettiva di una messa in comune con una pluralità di Agenzie, Associazioni, Istituzioni (tra cui i Comuni), Imprese, ecc. di servizi, spazi laboratoriali e opportunità formative e orientative.

Se nella prima casistica la direzione era quella dell'Istituzione scolastica che si apre, coinvolgendola, verso la realtà dei diversi Soggetti territoriali; nella seconda è lo stesso livello dell'Amministrazione regionale, di concerto con quella scolastica statale periferica, che promuove l'interrelazione tra i Soggetti nella prospettiva di comunità.

3. Conclusioni

Come già accennato in sede di premessa, il valore delle nuove Linee risiede da un lato nella prospettiva unitaria (inscindibilità di apprendimento e orientamento) e non scuolacentrica (raccordo e coinvolgimento delle scuole con le diverse agenzie formative del territorio), dall'altro in ciò che rendono operativamente possibile realizzare, nel rispetto di possibili soluzioni e impostazioni valoriali ed educative.

Il problema che rimane e che rischia di depotenziarne la portata innovativa è dato dall'*hardware* del sistema e dalla corrispettiva perdurante cultura dell'autoreferenzialità disciplinare. Nella prima casistica esemplificata, ad es., la proposta di valorizzare, nella media di risultato, le valutazioni dei tutor esterni non fu mai accolta e dopo il periodo della mia dirigenza quanto faticosamente costruito si è perso, via via riassorbito nelle pratiche prima vigenti. Al percorso di leFP non fu più data semplicemente continuità. Il rischio è che senza un cambiamento più strutturale che investe l'assetto organizzativo e del lavoro docente, assicurandone la necessaria flessibilità e qualità, i processi innovativi vengano da questo stesso assetto frenati, se non alla lunga vanificati. In ogni caso, per potersi affermare, essi richiedono lassi di tempo di assorbimento/consolidamento troppo lunghi, oltre che al fortuito verificarsi di un insieme convergente di condizioni, in primis legate alla motivazione e alla competenza professionale delle persone che nella scuola rivestono i diversi ruoli. Da questo punto di vista quanto sta accadendo in FVG è un ottimo segnale, perché documenta una attenzione e un supporto dell'Amministrazione verso interventi e progettualità, che non devono essere lasciati all'eccezionalità dei casi.

¹⁴ https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/FOGLIA7/allegati/2022-Catalogo_offerta_orientativa_2019-2021.pdf

¹⁵ <http://orientamento.regione.fvg.it/orientamento/>

Ad ogni buon conto l'introduzione della figura e della funzione del tutor dell'orientamento rappresenta un elemento di grande novità, con possibili positive ricadute sul piano dell'effettualità, come prima documentato. Tutto dipenderà dall'utilizzo che le Istituzioni e i consigli dei docenti – nella secondaria di primo e secondo ciclo culturalmente non avvezzi a forme di *team working* e di coordinamento operativo - ne sapranno fare. Allo stesso modo la previsione dei moduli specificamente dedicati all'orientamento, a patto che non vengano considerati – al pari delle attività di PCTO – una sorta di area distinta rispetto allo sviluppo formativo del curriculum, bensì organicamente inseriti in esso. Quanto all'e-portfolio, non fosse altro che per la non sovrapposizione e moltiplicazione degli strumenti, il problema sarà quello di realizzare un raccordo funzionale con il curriculum dello studente e con il nuovo format di “certificazione” delle competenze chiave europee del secondo ciclo. Soprattutto rimane il nodo, (volutamente?) non sciolto, del valore di tali “certificati”: se semplicemente documentativo o se certificativo in senso proprio, in coerenza con quanto previsto dal D.Lgs. n. 13/2013¹⁶ e più in generale della certificazione delle competenze in rapporto a quanto previsto dal D.Lgs. n. 122/2009¹⁷ in materia di valutazione disciplinare. Questi, a nostro avviso, i veri nodi da sciogliere perché anche le nuove Linee sull'orientamento possano trovare piena attuazione.

Roberto Vicini
Esperto di sistemi formativi

¹⁶ D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.

¹⁷ DPR 22 giugno 2009, n. 122, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.



NUOVA SECONDARIA RICERCA

Rubrica
Un libro, i libri,
un problema

LA FILOSOFIA A SCUOLA E LE
RELAZIONI INTERSOGETTIVE:
UN'INDAGINE FENOMENOLOGICA

"GLI INATTUALI"

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XL

La filosofia a scuola e le relazioni intersoggettive: un'indagine fenomenologica

n. 9
maggio
2023

anno XL

Philosophy at school and intersubjective relationships: a phenomenological research

Floriana Ferro

L'articolo si incentra sul recente volume dell'autrice, "La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri", basato su una ricerca svoltasi attraverso interviste a studenti e docenti di filosofia in cinque istituti superiori di Udine. Agli intervistati è stato chiesto se la filosofia insegnata a scuola riuscisse a mutare la loro visione del mondo e, soprattutto, le loro relazioni con gli altri. L'articolo si sviluppa in tre parti: la prima analizza le premesse metodologiche del libro, la seconda verte sul cambiamento di Weltanschauung e sulle relazioni interpersonali, la terza sulla filosofia come disciplina scolastica. Attraverso la prospettiva fenomenologica, diviene così possibile comprendere gli effetti più o meno incisivi della filosofia sull'esistenza dei ragazzi.

The article focuses on the author's recent book, "La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri", based on research conducted through interviews with students and philosophy teachers in five high schools in the city of Udine. The respondents were asked whether philosophy taught at school succeeded in changing their view of the world and, above all, their relationships with others. The article develops in three parts: the first analyses the methodological premises of the book, the second focuses on the change in Weltanschauung and interpersonal relations, and the third on philosophy as a school discipline. Through the phenomenological perspective, it becomes possible to understand the more or less incisive effects of philosophy on the existence of teenagers.

Parole chiave

Insegnamento della filosofia; interviste; visione del mondo; relazioni con gli altri; fenomenologia.

Keywords

Philosophy teaching; interviews; view of the world; relationships with others; phenomenology.

✉ Corresponding author: floriana.ferro@uniud.it

1. La fenomenologia a scuola: interviste doppie

Prima che la pandemia di Covid-19 sconvolgesse la vita scolastica, l'Università di Udine aveva avviato una ricerca sull'insegnamento della filosofia¹. Non si tratta del primo studio in merito², tuttavia i contributi precedenti consideravano il punto di vista dei docenti e degli studiosi, non degli allievi. Per colmare (seppur parzialmente) questa mancanza, è stata realizzata la ricerca summenzionata e culminata nella monografia *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*. Si tratta di un'indagine fenomenologica, svolta attraverso il metodo delle interviste. Sono state poste delle domande³ a 310 studenti e 20 docenti appartenenti a cinque licei di Udine, riguardanti tre temi: uno introduttivo (l'impatto della filosofia sulla visione del mondo), uno centrale (l'impatto della filosofia sulle relazioni con gli altri) e uno meta-riflessivo (la filosofia insegnata a scuola). Le domande poste ai docenti sono speculari a quelle poste agli studenti, in modo tale che sia «possibile comprendere in che modo l'intenzionalità del docente può stimolare la formazione di una diversa (o più consapevole) visione del mondo da parte degli allievi e delle loro relazioni con gli altri»⁴.

D'altronde la prospettiva in prima persona, propria della fenomenologia, consente ai due principali attori del fenomeno summenzionato di raccontare la propria esperienza in merito.

Se il fenomeno su cui rispondere è in atto, l'io a cui viene posta la domanda si trova pienamente intrecciato con esso, coinvolto nel suo farsi, *soggetto di* e non semplicemente, nel caso dello studente, *soggetto a* questo insegnamento. È come chiedere a chi sta guardando un oggetto davanti a sé: «che cosa vedi?»⁵.

Non si tratta di riflettere a posteriori su un fenomeno, quando l'esperienza del soggetto si è conclusa, ma mentre essa è in corso, immersa nel presente e in un passato costituito da recenti ritenzioni e rimemorazioni⁶. Il metodo fenomenologico si rivela particolarmente adatto a un'analisi del genere, per ragioni che il libro sviluppa in diversi punti. A proposito della questione metodologica, la prima parte contiene un'analisi preliminare dei fondamenti teorici che guidano la ricerca e l'esposizione della strategia utilizzata⁷.

A questo scopo, sono presenti considerazioni sul rapporto educativo inteso in maniera fenomenologica⁸. Nel testo si analizza la relazione tra docente e discente attraverso i punti di vista di questi due attori, per poi ricavarne le caratteristiche basilari: reciprocità, asimmetria e verticalità. È in particolare l'ultimo aspetto a risultare rilevante, in quanto il rapporto tra alunno e insegnante evidenzia una differenza di responsabilità.

Ci si aspetta che entrambi agiscano in maniera consapevole e rispettosa, [...] tuttavia il dare e il ricevere di ognuno è diverso. Tra i doveri dell'insegnante, è bene sottolineare un compito importante: incoraggiare il proprio studente a diventare un soggetto pienamente responsabile, in grado di compiere scelte consapevoli nella vita⁹.

Si tratta di un compito professionale e umano dalle venature etiche, presente non solo a livello informale nella tessitura della relazione didattica, ma anche nelle Indicazioni nazionali¹⁰. Le premesse teoriche sono mirate a fare immergere sin da subito il lettore nel rapporto tra insegnante e studente, con alcuni riferimenti al pensiero di importanti fenomenologi, tra cui Husserl, Schütz, Stein, Merleau-Ponty e Levinas.

Una volta introdotta la questione, viene descritto il metodo utilizzato, che si nutre non solo di premesse filosofiche, ma anche dell'apporto delle scienze umane. Per entrare meglio in contatto con l'*Erlebnis* degli intervistati, la filosofia è scesa dalla sua torre d'avorio, dialogando con saperi più avvezzi all'indagine negli ambienti educativi¹¹. Il testo presenta un resoconto dettagliato della logica della ricerca, della strategia utilizzata e

¹ Cfr. B. Lotti, *Prefazione*, in F. Ferro, *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, L'Harmattan Italia, Torino 2023, pp. 9-13.

² Cfr. F. Ferro, *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, cit., p. 34, nota 29.

³ Cfr. l'elenco in *ivi*, pp. 43-45.

⁴ *Ivi*, p. 45.

⁵ *Ivi*, p. 14.

⁶ Cfr. E. Husserl, *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, a cura di A. Marini, Franco Angeli, Milano 2001⁵, §§ 10-22, pp. 63-82; *Id.*, *Lezioni sulla sintesi passiva*, a cura di V. Costa, La Scuola, Brescia 2016, §§ 27-30, pp. 217-239.

⁷ Cfr. F. Ferro, *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, cit., parte prima.

⁸ Cfr. *ivi*, pp. 21-33.

⁹ *Ivi*, p. 33.

¹⁰ Cfr. *ibidem*.

¹¹ Si vedano A. Marradi, *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2007; P. Montesperelli, *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano 1998; C. Guala, *Posso farle una domanda? L'intervista nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 1993; P. Bartolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

dell'approccio al materiale ottenuto. In generale, si è fatto ricorso a un'intervista anonima semi-strutturata, con domande a risposta aperta, caratterizzata da quesiti speculari agli studenti e ai loro docenti di filosofia. Si tratta dunque di "interviste doppie", registrate vocalmente e poi trascritte. Oltre alle due prospettive menzionate, ve n'è una terza che inevitabilmente si interpone, ovvero quella della ricercatrice. Il lavoro presenta quindi il limite invalicabile di tale mediazione, oltre che un rimando dei testi delle interviste a un altrimenti-detto (prima e dopo i colloqui) e a un non-detto di gesti ed espressioni degli interlocutori¹².

2. La filosofia e le relazioni con gli altri

La seconda parte del testo è dedicata al materiale raccolto tramite le interviste. Dopo una breve analisi del campione¹³, si passa ai testi delle risposte, oggetto di un'indagine prevalentemente qualitativa con la notazione di diversi aspetti quantitativi. Com'è stato affermato, ciascuna intervista ruota attorno a tre nuclei principali: il cambiamento della visione del mondo innescato dalla filosofia, l'eventuale mutamento delle relazioni con gli altri e le riflessioni su come la disciplina è insegnata a scuola.

Il primo nucleo di quesiti non aveva l'obiettivo di capire se l'insegnamento filosofico avesse "indottrinato" i ragazzi¹⁴, ma semplicemente se avesse mutato la loro personale prospettiva sul mondo. D'altronde, l'io è *in-der-Welt-sein*, gettato nel mondo e intrecciato con esso in un chiasma inscindibile¹⁵. Lo scopo della domanda era quindi capire se gli studenti, attraverso l'insegnamento filosofico, avessero sviluppato un senso critico e non dogmatico del reale. Lo studio riscontra che gran parte degli alunni ha risposto positivamente (80,97%)¹⁶, spiegando le motivazioni¹⁷ e indicando gli autori e i temi più rilevanti in merito¹⁸. Tra le molte ragioni addotte vi è il fatto che la filosofia aiuta a capire meglio il presente e la realtà circostante, a porsi domande e ad accedere a prospettive molteplici. Dice l'alunno 101: «penso che l'insegnamento della filosofia mi abbia aiutato a elaborare un pensiero critico [...], non solo nell'ambito scolastico»¹⁹. E, se per alcuni permette di ampliare la visuale sul mondo, per altri consente di avvicinarsi alle cose, ad avere un contatto «più intimo, se vogliamo, con il mondo»²⁰ (alunna 172). Tuttavia la filosofia può anche risultare perturbante e scardinare certezze e dogmi di partenza²¹, attuando una forma radicale di *epoché*, una sospensione del giudizio finalizzata a una visione più consapevole del reale.

Gli studenti notano inoltre che la filosofia mette in moto lo sviluppo del senso critico e del ragionamento, oltre che l'ascolto dell'altro. Secondo l'allieva 38, la filosofia «apre la mente» e «si può iniziare a capire il modo di pensare delle altre persone in maniera diversa e più cosciente»²². Ciò significa che ci si pone meglio in ascolto dell'altro, per comprendere la sua visione delle cose. Questo ha un risvolto relazionale importante, poiché consente di comunicare meglio: la filosofia «ti aiuta non solo a pensare, [...] ti aiuta a esprimere ciò che pensi»²³. Si può notare come queste risposte si riferiscano chiaramente ai rapporti con gli altri. Eppure, l'impatto relazionale della disciplina non è evidente per tutti gli studenti. La ricerca dimostra come ci sia un divario tra chi riscontra il cambiamento di *Weltanschauung* e chi nota il mutamento dei rapporti con gli altri: più di metà degli allievi (50,97%) coglie questa correlazione, ma circa un terzo (30%) nota un cambiamento solo nella visione del mondo²⁴. Malgrado il pensiero novecentesco, a partire dalla fenomenologia e da Heidegger, evidenze che essere-nel-mondo implichi essere-con-gli-altri²⁵, non è detto che questo aspetto venga riscontrato a scuola.

¹² Cfr. F. Ferro, *L'insegnamento filosofico e le relazioni con gli altri*, in B. Bonato, F. Ferro (a cura di), *Presenza sospesa*, Mimesis, Udine-Milano 2022, p. 105.

¹³ Cfr. Ead., *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, cit., pp. 53-74.

¹⁴ Si tratta di una problematica emersa durante le interviste e sottolineata dalla docente L1. Cfr. ivi, pp. 103-104.

¹⁵ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. di P. Chiodi, Longanesi, Milano 2005³, § 28, p. 165; M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, a cura di M. Carbone, Bompiani, Milano 1993², pp. 170, 251.

¹⁶ Cfr. F. Ferro, *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, cit., p. 77.

¹⁷ Cfr. ivi, pp. 83-90. Le motivazioni di chi ha risposto negativamente si trovano invece alle pp. 90-93.

¹⁸ Cfr. ivi, pp. 119-141.

¹⁹ Ivi, p. 84.

²⁰ Ivi, p. 83.

²¹ Cfr. ivi, pp. 84-85.

²² Ivi, pp. 85-86.

²³ Ivi, p. 85.

²⁴ Cfr. ivi, p. 170.

²⁵ Cfr. soprattutto E. Husserl, *Meditazioni cartesiane*, in *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine*, tr. it. di A. Canzonieri, Morcelliana, Brescia 2017, Quinta meditazione; M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 145-147.

Alcuni studenti ritengono che la propria prospettiva rimanga chiusa nella mente e non possa influenzare il modo di rapportarsi agli altri, altri affermano che la filosofia non si occupa di rapporti interpersonali e non offre alcuna indicazione o regola di comportamento²⁶. Il fatto che la filosofia non sia una disciplina strettamente normativa ma riflessiva è, dal punto di vista di chi scrive, positivo. Di solito, il suo impatto relazionale tende a emergere con il tempo. Nel caso di questa ricerca, sono gli studenti del quinto anno ad esserne particolarmente consapevoli (il 63,71%, contro il 40,32% del terzo e il 59,68% del quarto)²⁷. Questo aspetto non emerge soltanto dalle risposte degli allievi, ma anche da quelle dei loro insegnanti²⁸.

Riguardo agli studenti che notano durante il percorso scolastico l'impatto relazionale della filosofia, diversi affermano che consente una migliore comunicazione con gli altri. Secondo lo studente 58 (V SC), la filosofia «permette uno scambio di opinioni, [...] dei confronti con persone che magari non la pensano come te [...], è uno scambio reciproco. Entrambe le due posizioni guadagnano»²⁹. Altri ragazzi affermano che questo è possibile in virtù di una diversa capacità di ascoltare e prendere le parti dell'altro, concependolo come simile a sé³⁰: la filosofia insegna quindi il confronto attraverso l'empatia e la contestualizzazione della prospettiva altrui. Ciò avviene attraverso la conoscenza del pensiero e delle argomentazioni dei filosofi, che consentono di mettere in moto e affinare la capacità di ragionare, sviluppare le proprie tesi e controbattere le argomentazioni altrui: sono così possibili non solo confronti più distesi, ma anche il superamento di ostacoli come l'insicurezza, la timidezza e la sottovalutazione di sé³¹. Questo aspetto ha delle ripercussioni anche sulle relazioni concrete (familiari, di amicizia, di amore, ecc.)³², tant'è che alcuni allievi lo hanno evidenziato raccontando alcune esperienze personali che, per una questione di riservatezza, non sono state inserite per esteso nel testo.

3. La filosofia in atto e in potenza

Le ultime domande poste a studenti e docenti vertevano sulla filosofia insegnata a scuola e su eventuali apprezzamenti, critiche o suggerimenti per migliorarla. È stato così possibile comprendere meglio non solo le ragioni delle precedenti risposte, ma anche la visione della scuola degli intervistati. A questo proposito, gran parte degli studenti ha parlato positivamente della filosofia come materia scolastica (il 79,68% contro il 20,32% che ne ha maggiormente evidenziato gli aspetti negativi)³³. Ciò significa che la disciplina tende a interessare i ragazzi in fase di crescita e che i docenti delle scuole udinesi svolgono con impegno il loro lavoro. In base alle risposte ottenute, la filosofia piace agli studenti perché tratta argomenti di loro interesse, consente una visione del mondo, dell'attualità e delle altre discipline più consapevole, inoltre migliora le relazioni interpersonali e la capacità espositiva e comunicativa³⁴. Il ruolo del docente qui è fondamentale: il 33,55% degli studenti parla bene dell'insegnante. Se, in generale, l'impatto del docente risulta decisivo, entrando nel merito delle singole interviste, ci si accorge che l'atteggiamento e le azioni dell'insegnante hanno un'influenza parziale, filtrata dalle motivazioni e dalle scelte degli studenti³⁵. Come la fenomenologia insegna, il processo di apprendimento prevede un intreccio di passività e attività.

Per quanto riguarda gli aspetti critici, viene in primis evidenziata la rigidità del sistema scolastico: spazi e tempi definiti, impostazione prevalentemente storica, vincoli contenutistici, obbligatorietà e valutazione numerica³⁶. È forse questa la ragione per cui gli studenti, tra i loro *desiderata*, chiedono di dialogare maggiormente in classe e attuare riferimenti alla vita quotidiana, oltre che aprire la materia a collegamenti interdisciplinari e all'uso di tecnologie digitali³⁷. Se si eccettua l'ultimo desiderio, soddisfatto durante e dopo la pandemia di Covid-19,

²⁶ Cfr. *ivi*, pp. 185-189.

²⁷ Cfr. *ivi*, p. 166.

²⁸ A notarlo particolarmente è la docente R, mentre la collega L1 evidenzia che non sempre la pratica scolastica riesce a toccare gli strati profondi a livello relazionale. Cfr. *ivi*, pp. 201, 210-211.

²⁹ *Ivi*, p. 173.

³⁰ Cfr. *ivi*, pp. 173-174. Si tratta della *Paarung* (associazione appaiante), che consiste nel riconoscere l'altro come *alter ego*, per Husserl alla base dell'intersoggettività trascendentale. Cfr. E. Husserl, *Meditazioni cartesiane*, cit., § 38, p. 153.

³¹ Cfr. F. Ferro, *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, cit., pp. 172-173.

³² Cfr. *ivi*, pp. 176-183.

³³ Cfr. *ivi*, pp. 217-218.

³⁴ Cfr. *ivi*, pp. 223-234.

³⁵ Questo non vale solo per i singoli studenti, ma anche per la frequentazione di determinati indirizzi scolastici. Cfr. *ivi*, p. 332.

³⁶ Cfr. *ivi*, pp. 234-244.

³⁷ Cfr. *ivi*, pp. 273-289.

gli allievi vogliono addentrarsi meglio nei meccanismi della disciplina e renderne più fluida l'applicazione dentro e fuori la classe.

Malgrado alcune ipotesi iniziali siano state smentite o parzialmente riconfigurate³⁸, i risultati del lavoro sono confortanti: la filosofia tende a rendere più consapevole la prospettiva degli studenti e le loro relazioni, sebbene quest'ultimo aspetto tenda a manifestarsi successivamente. La filosofia offre una sorta di folgorazione, di *insight* che rivoluziona l'approccio al mondo, mentre il riscontro di mutamenti relazionali richiede tempo. Malgrado i limiti di questa ricerca³⁹, essa consente a insegnanti, ricercatori e operatori nel campo dell'istruzione di riflettere più consapevolmente sulle caratteristiche dell'insegnamento scolastico e, soprattutto, sul ruolo cardine della filosofia nel volgersi ai problemi del nostro tempo e alla nostra esistenza quotidiana.

Floriana Ferro
Università di Udine

Riferimenti bibliografici

- Bartolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Ferro F., *L'insegnamento filosofico e le relazioni con gli altri*, in B. Bonato, F. Ferro (a cura di), *Presenza sospesa*, Mimesis, Udine-Milano 2022.
- Ferro F., *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, L'Harmattan Italia, Torino 2023.
- Guala C., *Posso farle una domanda? L'intervista nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 1993.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, tr. it. di P. Chiodi, Longanesi, Milano 2005³.
- Husserl E., *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo*, a cura di A. Marini, Franco Angeli, Milano, 2001⁵.
- Husserl E., *Lezioni sulla sintesi passiva*, a cura di V. Costa, La Scuola, Brescia 2016.
- Husserl E., *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine*, tr. it. di A. Canzonieri, Morcelliana, Brescia 2017.
- Marradi A., *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Merleau-Ponty M., *Il visibile e l'invisibile*, a cura di M. Carbone, Bompiani, Milano 1993².
- Montesperelli P., *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano 1998.

³⁸ Cfr. *ivi*, pp. 331-333.

³⁹ Cfr. *ivi*, p. 49.

n. 9
maggio
2023

Gli inattuali

anno XL

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano

Il gioco di istituyente ed istituito

Georges Lapassade, *L'analisi istituzionale: gruppi, organizzazioni, istituzioni*

con una prefazione di Renzo Carli, ISEDI, Torino 1974.

La rubrica "Gli inattuali" vede l'intervento alternato dei due autori, i quali propongono all'attenzione del lettore testi di un passato relativamente recente che, pur avendo giocato un ruolo nel dibattito del tempo in cui comparvero, poi si sono eclissati, cadendo spesso nel dimenticatoio, sebbene non abbiano esaurito tutto il loro potenziale di attivazione della riflessione.

The column "Gli inattuali" sees the alternate intervention of the two authors, who propose to the reader's attention texts from a relatively recent past which, despite having played a role in the debate of the time in which they appeared, then disappeared, often falling into oblivion, although they have not exhausted their full potential for activating reflection.

✉ Corresponding author: salvatore.colazzo@unisalento.it

1. Di un incontro

Non sono passati due anni dalla scomparsa di Renzo Carli, psicanalista, professore universitario, intellettuale di vaglia. Mi ero ripromesso di scrivere di lui nell'imminenza dell'evento, ma poi avevo desistito. Ma era destino che prima o poi lo facessi, sebbene – mi verrebbe da dire – per interposta persona.

In questi giorni mi è capitato tra le mani un vecchio faldone intestato a Georges Lapassade: molti e dispersi materiali raccolti nel corso del tempo su questa figura che avevo personalmente conosciuto nei miei anni giovanili e su cui ho scritto (molto meno di quanto avrei voluto) e rispetto al quale mi sono (non da oggi) ripromesso di condurre una più attenta ed analitica riflessione.

In quel faldone ho trovato un breve appunto: «ricordati di Renzo Carli e Lapassade». A cosa alludeva quell'appunto di alcuni anni addietro? Ho tentato di ricordare, finché non sono riuscito a rievocare le ragioni che lo avevano determinato. Mi era capitato tra le mani un libro che indicava un nesso tra i due – non banale, significativo ritengo per gli stessi sviluppi successivi della riflessione di Renzo Carli, il cui pensiero, io, sospinto dai miei studi pedagogici, ho apprezzato e approfondito.

Di questo nesso non ho rinvenuto riferimenti nella pur ampia bibliografia degli studi che in un modo o nell'altro fanno riferimento a Renzo Carli: sta di fatto che questi, nel lontano 1974, scriveva un'ampia, ragionata, articolata prefazione alla traduzione italiana di *Analisi istituzionale* di Lapassade (Cfr. G. Lapassade, *L'analisi istituzionale. gruppi, organizzazioni, istituzioni*, ISEDI, Torino 1974). Essa mostra come l'interesse per Lapassade in Italia sia stato precoce, anche se discontinuo e che abbia riguardato studiosi di differenti discipline, vista la poliedricità di sguardo dello studioso francese.

Proviamo a ripercorrere velocemente proprio quella prefazione all'edizione italiana, coglieremo alcuni passaggi significativi per il più complessivo ragionamento che qui intendiamo fare.

Nei funzionamenti del sistema sociale possiamo individuare tre livelli sistemici: gruppo, organizzazione, istituzione, che si influenzano reciprocamente interagendo tra di loro, con dinamiche complesse da evidenziare, studiare ed influenzare. Carli sottolinea come in Lapassade vi sia un interesse per comprendere il funzionamento del gruppo, la sua genesi, gli obiettivi espliciti ed impliciti che si è posto, la sua *subcultura*, dei gradi di libertà

che riesce a conquistare rispetto all'organizzazione, ciò al fine di capire come lavorando nel e col gruppo sia possibile produrre cambiamenti a livello dell'organizzazione e dell'istituzione.

Interessante è osservare come già qui emergano alcuni degli elementi portanti dell'impostazione di Lapassade: non si tratta, per lui, di studiare in astratto le dinamiche di gruppo, ma di elaborare delle teorie locali che possano spiegare il concreto, microscopico funzionamento di questo gruppo, delle sue potenzialità evolutive, a cura di un ricercatore che intende penetrare in esse e contribuire, per la sua quota parte, a definirne il corso. Potremmo dire: opzione per la microsociologia e ricerca partecipante. Non trascura che le dinamiche di gruppo siano determinate dalle specificità dei soggetti che del gruppo fanno parte. Importanza, dunque, dei rapporti interpersonali, che possono dinamizzare le situazioni in cui si sviluppano. Da questo nascerà il sistema di relazioni che egli, quando, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, il Salento diventerà elemento dei suoi interessi personali e di ricerca, intesserà: con Piero Fumarola e con Vito D'Armento, ad esempio, persone differenti, operanti all'interno di gruppi solo parzialmente sovrapponibili, ma entrambi animati da spinta innovativa, più marcata e intenzionalmente il primo, più rapsodica il secondo, in grado comunque l'una e l'altra di essere l'enzima di possibili traiettorie di innovazione.

A fronte del gruppo e dell'organizzazione, l'istituzione, con le sue regole, con i suoi istituti, si presenta come un "dato"; ma pure essa per sussistere deve far appello all'organizzazione, al gruppo, all'individuo chiamato ad inverarla, incorporandola. L'istituzione che vuole impossessarsi dei corpi, non lo fa con estrema facilità. I corpi non sono affatto docili, sono desideranti, hanno un'immaginazione e, nel mentre inverano l'istituzione, pure aspirano ad innovarla.

Ecco dunque l'istituente come forza di cambiamento, che denuncia le ideologie sottostanti all'istituto e indica possibili direzioni di rifondazione delle regole di funzionamento del sociale. Consapevole del perenne gioco tra istituente ed istituito, sapendo bene che vi sono fasi storiche di maggiore vivacità e altre di minore dinamicità, da ricercatore, Lapassade si schiera da parte dell'energia vivifica dell'innovazione, della messa in questione del senso condensato nelle istituzioni. Diventa interessante capire volta a volta quale può essere l'elemento di dinamizzazione della realtà; in

generale è un evento sociale critico, che introduce una frattura nel senso costituito, rendendo pensabile un'ipotesi alternativa di funzionamento della realtà, che viene innanzitutto sperimentata all'interno di un gruppo per poi tentare di influenzare gli altri livelli sistemici della realtà sociale. Quell'evento critico è ciò che Lapassade chiama *analyseur*, cioè l'innescò dell'analisi, in altri termini la messa in movimento della realtà, che pone in questione l'imperativo dell'istituzione verso i gruppi e gli individui, ridando ad essi la potestà di iniziativa, che si esprime come creatività in atto. Una volta avviata l'analisi, ciò che di norma è dato per scontato e quindi non è visto ma solo incarnato dai soggetti, diviene visibile, si manifesta e può essere de-ontologizzato. Nuove pratiche possono essere sperimentate, nuovi modi di dare senso alla realtà possono essere agiti.

2. La critica di Carli a Lapassade

Interessante diventa un'osservazione che a questo punto fa Carli, il quale coglie un passaggio che nell'Analisi istituzionale di Lapassade è significativa, in merito alla relazione tra il movimento, che prende in carico l'istanza di cambiamento e quelli che egli chiama i "professionisti dell'analisi". L'evento critico, l'*analyseur*, per un verso si dà come spinta creativa, effervescenza dell'istituyente, per altro verso alimenta la riflessione dei professionisti, i quali appaiono protesi a riportare quell'effervescenza dentro l'istituzione, come possibilità di trasformazione. Si tratta di una spinta dinamica verso l'istituzionalizzazione, che innesca un gioco tra istituyente-istituyente (potremmo dire) e istituyente-istituzionalizzante. Questo secondo comincia a prevalere, man mano che la temperatura della contestazione diminuisce, l'effervescenza svapora e l'istituyente-istituzionalizzante prende il sopravvento. Diventa perciò necessario – ragiona Lapassade, sposando un'idea (probabilmente di ispirazione maoista) di rivoluzione culturale permanente – mantenere alta la tensione del movimento, attraverso l'analisi istituzionale dell'analisi, denunciando i modi attraverso cui i professionisti dell'analisi prendano potere nell'istituzione e la orientino in modo da stabilizzare la loro presa su di essa e per il suo tramite sul movimento e complessivamente sulla società.

Ma qui a me viene una domanda, come può da ricercatore, che volente o nolente è parte dell'istituzione, da ricercatore che per professione

fa l'analisi, sfuggire al destino di chi recupera l'energia del movimento per trasformare l'istituzione e trasformandola governarla?

Deriva forse da questa contraddizione, la profonda inquietudine di Lapassade, che lo fa essere nomade, a percorrere un'ipotesi di fuga (sempre incompiuta) dalle istituzioni? Ovvero la contraddizione ad essa connessa che talvolta lo vede entrare in conflitto con i gruppi, dapprima individuati come innovativi, sollecitati, per via dell'impegno a cui il ricercatore partecipante si sente chiamato, ad un'autocoscienza della loro portata rivoluzionaria, e poi denunciati come poco capaci di effervescenza quando la sua lettura fosse in parte o in tutto respinta come ingerenza semantica se non come manipolazione politica.

La sua – mi chiedo – è una critica epistemologica del dispositivo dell'analisi che si fa critica degli attori sociali che se ne fanno carico o è una sorta di romantica spinta a ciò che Hegel avrebbe bollato come "cattivo infinito", con riferimento a Fichte, fautore, a suo dire, di un movimento che mai ritrova stasi o riposo, che aspira sempre ad altro, che sposta sempre in avanti il momento della realizzazione. Lapassade è l'autore del *Mito dell'adulto*, in cui rivendica l'incompiutezza dell'individuo, il suo essere neotenco, quindi in permanente divenire, dentro il meccanismo del gioco (in questo – a sua insaputa – nietzscheano): non c'è fondamento da trovare, ma sempre un grumo di materia da energizzare.

Da parte sua, con i propri strumenti di analisi, mi pare che anche Carli si ponga analoghe domande. Fa notare che il "gioco" *istituyente vs istituito* possa essere visto come il "gioco" tra inconscio e conscio, quindi esso attraversa il soggetto, *costitutivamente*. Qui Carli convoca il modello di funzionamento della mente proposto da Matte Blanco, il quale ci dice che l'inconscio ha una sua *a-logica*, che dovendola descrivere con gli strumenti che ci mette a disposizione il conscio, potremmo dire si muova secondo i principi di "generalizzazione" e di "simmetria". La generalizzazione porta alla perdita dei dettagli, la realtà viene categorizzata molto grossolanamente, ad esempio secondo la dicotomia *amico vs nemico*. La simmetria tratta l'inverso della relazione come se fosse identico alla relazione, sicché causa e effetto, prima e dopo appaiono come invertibili, il principio di non contraddizione non è vigente.

A livello conscio vige invece il bisogno di analizzare, di dettagliare, di differenziare, di distinguere.

Il doppio funzionamento, a cui allude Matte Blanco, riguarda sia la struttura psichica individuale sia la struttura sociale. Tuttavia le due modalità della mente, inconscio e conscio, non sono del tutto alternativi, l'inconscio effonde nel conscio, trovando il modo di farsi valere. Si ha una mescolanza delle due modalità di funzionamento della mente, in diverse proporzioni, a seconda delle specifiche contingenze.

Questo significa che dentro l'istituzionale che si pretende razionale, si verificano continuamente violazioni, slittamenti dettati dall'inconscio, che per sé è a-logico. Come dire che il desiderio individuale, il familismo gruppale si insinuano nell'istituzione e fanno valere le loro "ragioni".

Individuo, gruppo e istituzioni non sono in una gerarchizzazione lineare: le istituzioni attraversano individui e gruppi, ovvero sia le istituzioni per essere hanno bisogno di individui e gruppi che le inverino (di certo tradendole). L'istituzione, pur essendo un modo d'essere ispirato a principi di razionalità, distinto dal funzionamento di gruppi e organizzazioni, non è esente dall'essere minata (un poco o tanto) dall'azione di ciò che razionale non è, e d'altro canto l'individuo che avrà una spinta a emanciparsi dall'istituito, dovrà pur considerare che quell'istituito un poco o tanto lo permea profondamente e costituisce il tessuto della sua identità. Un'istanza rivoluzionaria che non faccia i conti con l'esigenza di rinnovare profondamente se stessi, sembra dire Carli (o questo mi pare d'aver capito), non potrà mai produrre autentico cambiamento.

Dunque, che significato attribuire ai richiami all'autenticità, alla spontaneità, al desiderio come forze rivoluzionarie? Realmente il dilagare dell'inconscio determina il cambiamento? La mitizzazione dell'immaginario piuttosto finisce con il non produrre cambiamento soggettivo e sociale, lasciando intatta la riproduzione della sintassi profonda dei funzionamenti delle persone e delle istituzioni, senza consentire un'autentica distribuzione del potere, che è l'unica forma evoluta di mantenere in dinamico equilibrio le spinte dell'inconscio con quelle del conscio. Tradotto, nei miei termini di pedagogista, la possibilità di produrre processi educativi (cioè trasformativi) a livello personale, organizzativo e istituzionale di "capacitazione" (ossia di *agentivizzazione* – si potrebbe dire con un brutto neologismo – dei soggetti e dei gruppi), in uno sforzo di riconoscimento della doppia istanza che ci abita, quella della libertà (data dai processi di individuazione) e quella della sicurezza (data dai processi di coesione sociale).

Quel che può generare percorsi di sviluppo di individui e gruppi è l'intervento che fa emergere la componente istituzionale che li permea ovvero la componente desiderativa che alimenta la vita istituzionale, favorendo con ciò il passaggio dagli automatismi all'esplorazione, facendo spazio alla creatività e all'innovazione.

Salvatore Colazzo
Università del Salento

M. BRAGA, *Una nuova Scuola Tecnica Agraria. La pioggia d'estate*, Edagricole, Milano 2023, pp. 217.

Era il 1834 quando nell'allora Granducato di Toscana, su iniziativa del Conte Cosimo Ridolfi, veniva aperta la prima scuola agraria moderna della nostra penisola: l'Istituto agrario di Meleto di Val D'Elsa. Da quel momento l'istruzione tecnica agraria avrebbe generato una classe imprenditoriale, tecnica e professionale (quella dei periti agrari) che diede vita ad un modello culturale, sociale ed economico ancora oggi imprescindibile per una parte importante del Made in Italy. In questo senso, la ricchezza e la straordinaria varietà del settore agricolo italiano non va considerato solamente come un asset economico e un patrimonio ambientale, ma anche come giacimento di cultura e professionalità preziose. Da qui il nesso imprescindibile con la scuola.

Del resto, come è ovvio, fin dalle sue origini la istruzione agraria è stata concepita come esperienza formativa intrecciata all'agricoltura, in stretto collegamento con le aziende agricole e il territorio (lo stesso esperimento pionieristico del conte Ridolfi voleva essere anzitutto un "podere modello"): un laboratorio di didattica attiva basata sul lavoro. Purtroppo, però, questo ramo importante del nostro sistema scolastico nazionale pare oggi un po' negletto, quando invece necessiterebbe di un deciso ammodernamento (come i campi necessitano della «pioggia d'estate»), non solo per il ruolo non marginale che il settore primario gioca nella bilancia commerciale italiana, ma anche e soprattutto per rispondere alle sfide ecologiche che il nostro pianeta deve affrontare con urgenza. Non è un caso se le grandi istituzioni internazionali insistano nel riproporre il settore primario come uno dei pilastri fondamentali dello sviluppo sostenibile e quindi dello sviluppo sociale ed economico *tout court*.

Per questo motivo, pur non essendo un esperto di sistemi scolastici, Mario Braga, animato dalla passione per la sua professione (è Presidente del Collegio Nazionale dei Periti Agrari e Periti Agrari Laureati) avanza in questo volume alcune proposte per la riforma dell'Istruzione agraria italiana. Consapevole del profondo valore che la cultura agronomica ha avuto per lo sviluppo del nostro Paese, egli si ricollega idealmente al lavoro di quelle élite che a metà dell'Ottocento ebbero le prime intuizioni in merito all'importanza dell'istruzione tecnica agraria – da qui nelle ultime pagine del volume l'immaginario

carteggio con il Conte Ricolfi – nella speranza di un rilancio, all'altezza delle sfide odierne, del settore e della professione del perito, ma anche di un superamento di quel pregiudizio negativo che ancora oggi relega l'istruzione e la formazione tecnica e professionale (non solo quella agraria) fra le ultime scelte scolastiche dei nostri giovani. Il principio fondamentale che dovrebbe animare questa riforma è «un maggiore raccordo fra scuola e lavoro e [...] un'articolazione dell'ordinamento strettamente connessa alle dinamiche "agricole" e delle operazioni aziendali» (p. 60). Da esso discendono le seguenti indicazioni: coinvolgimento diretto del Ministero dell'Agricoltura, della Sovranità alimentare e delle Foreste nella governance della filiera formativa; alternanza scuola-lavoro già nel secondo anno e poi, ovviamente, tirocini e scuola-impresa lungo tutto il quinquennio; docenti reclutati fra i professionisti del settore; calendario scolastico coincidente con quello agricolo con conseguente ripensamento dei periodi di vacanza degli studenti; apertura "verticale" della filiera formativa verso l'Istruzione tecnologia superiore e l'Università (pp. 145ss).

Sorprende un po' che Braga non citi l'leFP regionale, che pure prevede qualifiche e diplomi nel settore agricolo, ma è chiaro che lo sbocco professionale a cui pensa è quello del perito, figura chiave per l'elevazione tecnica e culturale dell'intero settore. È comprensibile, dunque, che il suo interesse sia focalizzato sull'istruzione tecnica. In questo senso andrebbe forse letta anche l'indicazione, in verità un po' in contrasto con il resto della proposta, di una formazione tendenzialmente generalista al biennio. Resta comunque condivisibile il disegno complessivo di un rilancio dell'istruzione in ambito agrario per la tutela di un settore economico importante e di un patrimonio culturale prezioso attraverso l'unica via possibile: la formazione dei tecnici dell'agricoltura, i quali, lavorando, producono, rielaborano e innovano le pratiche, le tecniche e i saperi che ne costituiscono la cultura specifica. Il libro di Braga rappresenta un accorato appello, affinché la politica prenda in carico il problema.

Si segnala, in appendice, la riproduzione anastatica della relazione sull'Istituto agrario di Meleto di Val D'Elsa che Cosimo Ridolfi inviò all'Accademia dei Georgofili nel 1835, un anno dopo la sua fondazione.

Paolo Bertuletti
Università degli Studi di Bergamo

N. PAPARELLA-A. TARANTINO, *Per una pedagogia di frontiera. Apprendere, vivere e creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente*, F. Angeli, Milano 2023, pp. 167

N. Paparella e A. Tarantino, in questo volume, propongono un viaggio nei territori del sapere pedagogico mediante la metafora della frontiera, ossia di quella zona liminare, semanticamente molto distante dal quello di confine, intesa come spazio di possibilità, luogo di un “non ancora” che però è già in atto, dell’attesa feconda, della ricerca appassionata di conferme rispetto ad alcune intuizioni, di verifica di altrettante ipotesi, di ottenimento di nuove acquisizioni e di conquista di ulteriori scoperte scientifiche. La meta di un simile viaggio, evidentemente, è la crescita del sapere pedagogico intercettando bisogni ed attese educative a supporto della persona e della società, nella consapevolezza che il tragitto compiuto racchiude uno speciale significato e una direzione di senso.

Quello che i due Autori segnalano, in quanto compito educativo più urgente, è focalizzare gli sforzi investigativi delle scienze dell’educazione sui bisogni educativi emergenti rifuggendo dalla stereotipia, anche soltanto metodologica, dalle spiegazioni ovvie, dalla tentazione di dimostrare l’implicito o il già dimostrato, arretrando in posizione difensiva, dal cedere alla mediocrità e persino alla volgarità, dal rinunciare a scegliere per guadagnare coraggiosamente la frontiera dell’autenticità, della fecondità euristica, dell’emancipazione personale e dello sviluppo sociale.

Il viaggio nei territori di frontiera comincia seguendo alcune direzioni che generano «indicatori di percorso intesi come criteri d’azione, come nuclei tematici capaci di dar luogo a nuovi paradigmi e quindi a nuove potenzialità di ricerca e nuove occasioni di lavoro educativo e formativo» (p. 19).

Una prima direzione è quella che comprende l’area della normalità e della singolarità, dell’integrazione e dell’inclusione in una prospettiva densa di impegno sociale, perché volta a fornire indicazioni per la costruzione della città accogliente, inclusiva ed interculturale,

orientata a garantire benessere e un apprezzabile livello di qualità della vita a tutti i suoi abitanti.

Un’altra direzione è rappresentata dal tema dell’apprendimento visto in azione all’interno della pluralità dei contesti educativi e didattici, degli attori coinvolti, delle metodologie e degli strumenti grazie ai quali, oggi, si apprende e si insegna.

Nello scandaglio ermeneutico di questi temi, la dimensione del Sé è sempre fittamente collegata a quella del Noi perché, «occorre allenarsi al dialogo se si va in frontiera» (p. 112), ossia occorre riconoscere prima l’Altro se si vuole riconoscersi ed essere riconosciuti, proprio come affermato da E. Mounier qualche tempo fa.

In frontiera ci si confronta anche con le tecnologie che qui vengono considerate negli aspetti di maggiore impatto all’interno di quella che nel volume viene definita infosfera. E così si discute dell’algoritmo, qui definito «anonimo sovrano gestore degli eventi» e ci si confronta anche con l’algoristica, segnalando potenzialità e criticità, in riferimento ai comportamenti (individuali e sociali) e alla gestione dei processi formativi.

La lettura di questo scritto è piacevole, le pagine sono dense di metafore, di riferimenti interpretativi e di relativi criteri d’azione per operare nella vita sociale quotidiana e nella pluralità e multidimensionalità dei contesti educativi, formativi e didattici. Per questo se ne raccomanda lo studio a chi, a più livelli, ha in carico, oppure si prepara ad assumere, il compito di accompagnare le nuove generazioni, dal punto di vista educativo e didattico, per un tratto del loro percorso di vita.

Ciò che questo volume trasmette è la motivazione ad esplorare, la presa di consapevolezza del coraggio e della pazienza necessari a percorrere le aree di frontiera alla ricerca incessante di un sé, personale e sociale, volutamente scelto ed autenticamente progettato, che si tiene lontano dai meccanismi dell’omologazione e della stereotipia perché volto a sostenere i dinamismi di emancipazione e di crescita, insieme ed inscindibilmente, della persona e dell’intero gruppo sociale.

Maria Grazia Simone
eCampus University

L. IMAI MESSINA, *L'isola dei battiti del cuore*, Piemme, Segrate 2022, pp. 300

«Per essere felici, serve innanzitutto immaginare di essere felici». Così Laura Imai Messina ci conduce al cuore del tema largamente trattato nel romanzo *L'isola dei battiti del cuore*, pubblicato l'11 ottobre 2022 per conto dell'editore Piemme. Ancora una volta Laura Imai Messina propone l'immagine del Giappone, territorio a cui l'autrice è legata per via della scrittura giapponese in relazione a quei tre alfabeti sillabici che sembrano intrecciarsi, cadendo dall'alto in basso e da destra a sinistra, e che svelano l'estrema difficoltà della lingua. Laura Imai Messina ama da sempre le cose complicate perché hanno in sé il sapore della sfida, temprano, educano alla pazienza e alla costanza che non ha, promettono vittoria. Il trasferimento a Tokyo, l'apprendimento della cultura quotidiana di quel paese, l'insistenza nel viverlo nonostante le sue iniziali incomprensioni e asperità, l'ha poi definitivamente conquistata. Oltre l'amore per il Giappone la scrittrice, che ha conseguito presso la Tokyo University of Foreign Studies un PhD con una tesi comparativa sul tema della materialità nella letteratura giapponese ed europea, attualmente è docente a contratto di lingua italiana in alcune delle più prestigiose università della capitale e nel marzo 2011 ha fondato il blog "Giappone Mon Amour" e la relativa pagina Facebook divenuti, nel tempo, punto di riferimento per gli appassionati del Sol Levante e finestra sulla vita quotidiana nella metropoli giapponese, si avvale della narrativa. Laura Imai Messina scrive ogni giorno e soprattutto sostiene quanto affermato da Emil Cioran:

Produrre è uno straordinario sollievo. E pubblicare non meno. Un libro che esce è la tua vita o una parte della tua vita che ti diventa esteriore, che non ti appartiene più, che ha cessato di opprimerti e logorarti. L'espressione ti diminuisce e impoverisce, ti solleva dal peso di te stesso; l'espressione è perdita di sostanza e liberazione. Essa ti svuota, dunque ti salva, ti priva di un sovraccarico ingombrante. [...] Mi sono sopportato meglio, come ho sopportato meglio la vita. Ci si cura come si può.

In *L'isola dei battiti del cuore* l'autrice ripercorre la bellezza del Giappone attraverso la storia di Suichi, noto illustratore di quarant'anni chiamato a scontrarsi con ferite e dolori della vita: la perdita del figlio Shingo e della madre Ono. A smuovere la vita di Suichi è l'incontro con Kenta, bambino che Suichi ritrova dove abitava con sua madre prima che lei venisse meno e Sayaka, donna che smussa l'animo di quell'uomo arrugginito dalla sofferenza e che permette a Suichi di credere che l'amore esista nonostante le turbolenze della vita. Suichi soffre di "tachicardia parossistica sopraventricolare" ovvero un'aritmia caratterizzata da un'improvvisa accelerazione del battito cardiaco e regolarmente si reca dal dottore per assicurarsi che non ci siano peggioramenti. Attraverso una conversazione avvenuta con il cardiologo, Suichi scopre l'esistenza dell'Archivio dei

battiti del cuore, una sorta di biblioteca che conserva il suono del cuore delle persone, un posto situato su un'isoletta: Teshima. Lì sono catalogate le pulsazioni del cuore di decine di migliaia di persone, alcune vive, altre già ombre, provenienti dai luoghi più disparati del pianeta. Shuichi si reca pertanto nella sua casa d'infanzia per recuperare il passaporto e casualmente trova un post-it: "per Shuichi". Il nome è attaccato ad una scatola all'interno della quale vi sono due pezzettini di carta. Sul primo vi è scritto "42191", mentre sul secondo "42192". Shuichi cerca di capire a cosa possano legarsi quei numeri, ma nulla sembra tornare alla mente. I giorni passano e Suichi, Sayaka e Kenta decidono di partire per Teshima. Giunti al museo, Shuichi legge una frase:

Non conosciamo il volto di queste persone, non sappiamo altro che il nome, il cognome e il luogo al momento della registrazione, talvolta anche l'età se l'hanno voluta indicare. Alcune di loro probabilmente sono già morte, eppure il battito del loro cuore continua ad echeggiare in questa piccola isola del Giappone.

L'addetto dell'Archivio indica loro la stanza del Cuore, la stanza dell'Ascolto e quella della Registrazione. Ciò che accade nella stanza della Registrazione, Shuichi non l'avrebbe mai più dimenticato. Shuichi si siede su una poltrona e attraverso uno strumento di registrazione inizia a sentire il suono del suo battito. Solo quando dà la conferma e viene fuori il suo nome, cognome, età e luogo, e quando pensa di non avere messaggi da lasciare e che in fin dei conti basta contribuire con il proprio battito ad accrescere quell'archivio tanto speciale, è allora che fa caso al codice. Il codice a cinque cifre inizia con 4 e finisce con 9. Quando esce dalla stanza, si siede sulla panca e inizia a frugare nello zaino. Sfila i due pezzettini di carta e capisce che quei famosi numeri "42191" e "42192" sono i codici legati alle registrazioni dei battiti del cuore di suo figlio Shingo e sua madre Ono.

L'isola dei battiti del cuore desta l'attenzione di chi lo legge non soltanto per la scorrevolezza del romanzo, ma anche per i colpi di scena a partire dal ritrovamento casuale dei bigliettini che nel tempo si scoprono essere relati alla registrazione dei cuori di due persone importanti nella vita del protagonista. La perdita del figlio e della madre portano una sofferenza tale in Suichi da perdere fiducia nei sentimenti, infatti quando Suichi inizia a provare qualcosa per Sayaka, teme di cacciarsi in qualcosa che potrebbe essere più grande di lui e dal quale potrebbe essere difficile uscirne, ma l'amore non conosce confini e Suichi, seppur le paure, decide comunque di affidarsi alle sue emozioni, decide di riavvolgere il nastro della vita non dimenticando il passato, ma iniziando a vivere nuovamente, d'altro canto come la stessa autrice afferma nel romanzo:

La vita è un susseguirsi di naufragi. L'isola in cui attracciamo, lo stato della nostra nave, la zattera di fortuna, le braccia,

l'unico oggetto rimasto della nostra vita conclusa: tutto diviene importante.
Perché all'arrivo sulla spiaggia, qualunque fosse l'esistenza che lo ha preceduto, si tramuta in memoria.

Per quanto dolore si possa aver accumulato, capita che la vita ricominci da capo.

Simona Verardi
Università del Salento