

## La sfida di decentramento nel laboratorio di “scrittura teatrale documentata”

Un modello per la didattica della lingua italiana, nella CAD con alunni non nativi, per sviluppare acquisizione linguistica, competenze interculturali e di pensiero e motivazione intrinseca.

Francesco Tancredi

### 1. ASPETTI DI UNA QUESTIONE STRUTTURALE: VERSO L'INCLUSIONE DI ALUNNI CON BACKGROUND MIGRATORIO NELL'ATTIVITÀ ORDINARIA IN CLASSE

La nuova dimensione dell'eterogeneità culturale nella popolazione delle nostre scuole pone questioni che trascendono il carattere dell'eccezionalità e dell'emergenza per assumere i contorni di un fenomeno diffuso su tutto il territorio nazionale in modo strutturale. Di fronte a queste problematiche specifiche nei decenni scorsi si sono sviluppate buone pratiche, centri di studio, reti, che hanno permesso di muovere passi importanti nella direzione di una normalizzazione degli interventi. Questi devono poter uscire dalla eventualità per divenire—così come il fenomeno che trattano—strutturali. Un lavoro importante di esplorazione di aspetti specifici in relazione a problematiche diverse, connesse con l'inserimento degli alunni non madrelingua nelle scuole italiane, è stato condotto da figure come Graziella Favaro, Duccio Demetrio, dal Centro Come ed altri.

Dopo la fase dell'accoglienza e la fase più sperimentale di ricerca di dispositivi d'integrazione—come scrive Graziella Favaro—siamo oggi alla fase dell'inclusione.

È importante dunque inaugurare la fase dell'inclusione, in cui si possano coniugare le due finalità: da un lato, diffondere e portare a sistema le pratiche e i dispositivi efficaci di integrazione fin qui sperimentati e, dall'altro, imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità. (Favaro, 2011, p. 3).

In questo ambito si colloca la presente proposta di un modello per l'inclusione di alunni con background migratorio nel lavoro ordinario in classe.

L’obiettivo di fondo in questa fase di normalizzazione degli interventi in questa direzione è quindi quello di permettere ad alunni bilingui<sup>1</sup> di frequentare l’attività curricolare insieme al loro gruppo classe.

#### 1.1 BISOGNI LINGUISTICI E BISOGNI PEDAGOGICI CONNESSI ALLA MIGRAZIONE

Il minore in età scolare che per vicende familiari si trovi a vivere la migrazione e quindi ad essere inserito in una realtà scolastica che utilizza una lingua veicolare che l’apprendente non conosce, presenta bisogni linguistici cui si sommano altri bisogni pedagogici e didattici: il processo d’inserimento nella scuola dovrà permettere al soggetto di comprendere dove si trovi, come funzionino le relazioni dentro e fuori dalla scuola, cosa ci si aspetti da lei/lui, cosa lei/lui possa aspettarsi dagli altri e come progettare, fase per fase: obiettivi, attività, strategie. Si cercherà in qualche modo anche di evitare malintesi e veri e propri drammi che potrebbero creare filtri affettivi e aumentare la percezione di rischio legata alla performance, risultando così demotivanti.

Tanto nel Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) del 1999 art. 45 quanto nelle *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, 2006 come anche nel documento ministeriale *La via italiana all’integrazione interculturale*, ottobre 2007—sempre per citare Favaro—“il tema dell’integrazione degli alunni stranieri, con le sue specificità e dispositivi mirati e quello dell’educazione interculturale—rivolta a tutti gli alunni—sono sempre trattati congiuntamente.” (Favaro, 2011, p. 9).

La normativa indica alcuni principi generali, comunemente adottati in queste circostanze: principio della scuola comune; diritto/dovere all’istruzione per tutti; accoglienza; criterio dell’età anagrafica per determinazione della classe d’inserimento; disseminazione delle presenze; organizzazione di dispositivi specifici per bisogni linguistici; promozione del rapporto con le famiglie straniere; valorizzazione delle lingue d’origine in prospettiva plurilingue; collaborazione efficace e duratura tra istituzione scolastica e altri soggetti in grado di facilitare l’inserimento degli alunni; principio dell’interculturalità.

---

<sup>1</sup> Per riferirsi ad alunni con background migratorio si utilizzano qui diverse diciture, che pure evidenziano aspetti diversi, come termini omologhi. Si tratta delle coppie bilingui e monolingui e non nativi e nativi.

## 1.2 SVANTAGGI DEL LABORATORIO DI POTENZIAMENTO LINGUISTICO FUORI DALLA CLASSE IN ORARIO CURRICOLARE

Si tende spesso a ritenere che alunni di recente migrazione che presentino uno svantaggio linguistico non possano frequentare con risultati positivi il lavoro didattico ordinario insieme al gruppo classe. Da studi e ricerche promossi in questi anni ciò risulta confermato solo per quanto riguarda le primissime settimane successive al loro arrivo: dopo questa fase iniziale, in cui effettivamente gli alunni mostrano di avere bisogno di percorsi ad hoc, è possibile e opportuno coinvolgere gli alunni bilingui nei percorsi in classe prima di tutto per accrescere la motivazione dei soggetti. Di seguito si evidenziano le principali ragioni per cui si considera preferibile evitare, dopo un primissimo periodo necessario per gli alunni neo arrivati in Italia (NAI), la programmazione di percorsi in cui gli alunni siano separati dalla classe.

### 1.2.1 INSUFFICIENZA DI ORE E DI INSEGNANTI DISPONIBILI

Non è facile avere a disposizione insegnanti; servirebbero tra l’altro risorse competenti e motivate per la realizzazione di laboratori linguistici fuori dalla classe anche se, almeno in teoria, la classe di concorso 23A istituita nel 2016 dovrebbe andare nella direzione di ridimensionare questo problema.

Questo aspetto viene spesso citato come la ragione principale per cui molti alunni non possono ottenere l’attenzione necessaria. Nell’impossibilità di occuparsi adeguatamente di tutti infatti, all’insegnante si porrebbe l’alternativa tra quali alunni seguire.

Un modello che permettesse di lavorare con tutti gli alunni, anche in un ambiente molto eterogeneo dal punto di vista delle competenze linguistiche, risponderebbe dunque a criteri di economicità e sostenibilità e—conseguentemente—di realizzabilità su larga scala.

### 1.2.2 EFFETTI DEMOTIVANTI DELLA DISCRIMINAZIONE POSITIVA

Un secondo argomento riguarda gli aspetti di demotivazione connessi alla discriminazione positiva del laboratorio linguistico fuori dal gruppo classe.

Dal punto di vista della motivazione l’inserimento nel gruppo classe equivale a indurre l’apprendente a pensare: “se vengo inserito nel gruppo classe significa che posso riuscire!”. Questo naturalmente può risultare efficace solo a condizione che lo slancio che l’apprendente può sviluppare in relazione a questo inserimento possa poi essere sostenuto da elementi di facilitazione che gli permettano effettivamente di accelerare l’acquisizione di competenze linguistiche. Queste misure, confermando la motivazione dell’apprendente, potranno alimentare autoefficacia e motivazione.

Al contrario, la discriminazione positiva, per cui si considera che gli alunni con background migratorio abbiano diritto a percorsi di potenziamento linguistico fuori dalla classe in orario curricolare, sebbene finalizzata al sostegno questi alunni, può facilmente costituire un elemento di demotivazione in quanto gli alunni vengono, attraverso il riconoscimento formale, di fatto assoggettati a misure che finiscono al contrario per sottolineare la loro differenza come svantaggio.

Sappiamo che la motivazione costituisce un elemento fondamentale in questi processi: un soggetto fortemente motivato riesce più facilmente a superare le difficoltà che inevitabilmente incontra. Una strategia per la motivazione che tenesse conto di questi aspetti potrebbe agire come supporto importante al processo di integrazione nella realtà scolastica e di inclusione nel lavoro ordinario in classe.

Sicuramente questo tipo d’interventi, compreso il modello che si presenta, richiedono agli insegnanti un aggiornamento delle loro competenze specifiche in materia di glottodidattica e non solo. Se cambia la popolazione scolastica, e cambia la popolazione sul territorio, cambiano le problematiche, cambiano le sfide e dovranno cambiare anche gli accorgimenti, i metodi, i modelli. Dovranno cambiare anche gli insegnanti.

### 1.2.3 EFFICACIA DEGLI INTERVENTI CON GLI AUTOCTONI NEL GRUPPO-CLASSE

D’altra parte il lavoro in classe tra pari emerge dalle ricerche degli ultimi decenni come una straordinariamente efficace: in particolare il cooperative learning risulta offrire una modalità che permette di acquisire velocemente competenze linguistiche, per lo studio e la metacognizione, ma anche fondamentali competenze sociali e interculturali.

C’è un aspetto ulteriore che si presenta osservando la questione dal punto di vista degli alunni autoctoni: queste competenze interculturali, così come le strategie di acquisizione linguistica, non sono da considerare come bisogni speciali di una parte della popolazione scolastica ma possono—e quindi debbono—essere intesi come obiettivi per tutti.

Il fatto che la scuola abbia sempre delegato alla famiglia l’apprendimento dell’uso del linguaggio, e quindi lo sviluppo della metacognizione, ponendosi come dispensatrice dell’insegnamento della grammatica, come sapere classificatorio, portava—come sosteneva Don Milani—a una scuola di fatto classista, in cui ciascun bambino imparava a usare il linguaggio dei genitori (Milani, 1967). I figli dei laureati apprendevano una lingua diversa dai figli delle persone culturalmente deprivate. Oggi che non c’è più tempo per la conversazione domestica—lo stile di vita nega tempo per questo—anche i figli delle classi più acculturate devono poter acquisire a scuola le competenze nell’uso della lingua come strumento fondamentale per la vita cognitiva e metacognitiva.

Dal punto di vista delle competenze interculturali poi, il fatto che gli alunni bilingui che vivono la migrazione nella loro biografia abbiano bisogno di strumenti specifici per relativizzare le culture non significa che gli alunni autoctoni, che come i primi vivono in un’epoca di globalizzazione, non abbiano ugualmente bisogno di sviluppare quelle stesse competenze al fine di acquisire consapevolezza del mondo in cui vivono e della sua complessità in generale.

Come fu per Decroly, per Montessori, per Steiner, e per molti altri pedagogisti che hanno fatto sperimentazione, molte intuizioni pedagogiche e didattiche elaborate in circostanze speciali o di svantaggio si sono spesso rivelate soluzioni preziose per tutti gli alunni, in modo generalizzato.

### 1.3 OBIETTIVI DI UNA PRATICA IN GRADO DI FACILITARE E ACCELERARE IL PASSAGGIO DALLE COMPETENZE NELLA COMUNICAZIONE ORALE ALLE COMPETENZE DI STUDIO

L’obiettivo principale che un modello, per essere estendibile in modo strutturale, dovrebbe soddisfare consiste nel permettere agli alunni di recente immigrazione di sviluppare rapidamente competenze nella lingua dello studio attraverso accoglienza e capacità d’inserimento.

### 1.3.1 ACCELERARE I PROCESSI DI ACQUISIZIONE LINGUISTICA

L’acquisizione linguistica è un processo che, attivando forze inconsce, permette di fissare nella memoria a lungo termine le competenze linguistiche e costituisce l’approccio da privilegiare nella programmazione di percorsi tesi ad accelerare l’apprendimento della lingua e a favorire un coinvolgimento personale profondo e stabile. Una modalità quindi che guardi ai processi di comprensione ed elaborazione delle regole della lingua osservando le produzioni con l’approccio dell’interlingua, rovesciando lo schema classico per cui l’insegnante verificava il momento di raggiungimento dell’uso corretto della regola, e dunque correggeva tutto il resto.

### 1.3.2 ABBASSARE I FILTRI AFFETTIVI E AUMENTARE LA MOTIVAZIONE

Per configurarsi effettivamente come pratica che utilizzi le idee della didattica acquisizionale il modello dovrà abbassare il filtro affettivo. Dovrà cioè rimuovere gli elementi che espongano il soggetto, in fase di elaborazione dell’output linguistico, al rischio di fallimento e di giudizio da parte dei pari. La paura di fallimento frena il soggetto nella produzione d’interlingua e nell’acquisizione, intervenendo in modo negativo sulla motivazione.

Per risultare motivante il compito deve essere percepito come sfidante ma realizzabile: come fare in modo che questo si verifichi per tutti gli alunni in una classe con livelli molto diversi?

Tenuto conto della centralità della motivazione dei soggetti, si dovrà pretendere dai modelli e dispositivi che questi indichino come realizzare questo obiettivo generale.

### 1.3.3 UN MODELLO PER LAVORARE NELLA CAD

Uno degli obiettivi principali che il modello deve soddisfare è di essere applicabile alla CAD; deve cioè permettere agli alunni bilingui, o con background migratorio, di lavorare insieme con tutti gli altri, nella stessa classe. Un elemento che appare particolarmente efficace rispetto a tale obiettivo sta nel proporre obiettivi extralinguistici, in quanto potenzialmente maggiormente sfidanti e motivanti.

#### 1.3.4 OBIETTIVI COGNITIVI E METACOGNITIVI

Nelle pratiche che puntino ad accelerare i processi di acquisizione di competenze e di partecipazione di un senso di appartenenza al gruppo-classe, appare fondamentale che queste riescano a potenziare la vita cognitiva, cioè il saper fare con la lingua, e metacognitiva, il saper pensare.

La strategia mirata a una rapida progressione dagli uni agli altri apparirà allora vincente anche nel promuovere la progressione dalle competenze nella comunicazione orale a competenze nella lingua dello studio.

Una pratica rispondente agli obiettivi appare quella che permetta di collegare compiti concreti alla produzione linguistica, creando momenti dedicati alla riflessione sui processi stessi, ponendosi obiettivi in tema di competenze matetiche, ai quali i non autoctoni possano accedere direttamente attraverso la propria esperienza.

#### 1.4 IL LABORATORIO DI SCRITTURA TEATRALE DOCUMENTATA E LA SFIDA DI DECENTRAMENTO AL FINE DI PROMUOVERE COMPETENZE LINGUISTICHE, INTERCULTURALI E MOTIVAZIONE INTRINSECA

Il modello presentato consiste nell’elaborazione di un modello studiato e affermato in particolare dal Prof. Gabriele Pallotti. Si è fatto riferimento in modo specifico alla sperimentazione *Osservare l’interlingua* e alle conclusioni che Pallotti ha tratto da dieci anni di studi su quel modello. A questo modello—di scrittura documentata—si è associato il laboratorio di scrittura teatrale come compito di realtà.

Il compito di realtà pone una sfida extralinguistica: prima della correttezza formale linguistica, il focus si sposta sull’efficacia comunicativa e questo risulta sfidante e motivante. Scrittura individuale, revisione cooperativa, discussioni in plenaria, argomentazione, ascolto, dialogo, prove in teatro: diversi momenti vengono a costruire le condizioni per un processo olistico che coinvolge e motiva al contempo ciascun singolo e la classe nel suo insieme.

Questo modello permette di individuare obiettivi diversi per alunni con diverse competenze, semplificando il lavoro per l’insegnante: infatti la correzione viene trasformata in un momento di studio e di riprogram-

mazione individuale dello studio in base all’analisi della zona di sviluppo prossimale da parte degli insegnanti.

#### 1.5 I «TEATRI DI PASSAGGIO»: L’ANTROPOLOGIA TEATRALE E UN PATTO PER LO SVILUPPO DELLA COMUNITÀ

Come ha mostrato efficacemente Goffman, la frammentazione sociale porta ad una frammentazione della rappresentazione del sé (Goffman, 1961): l’identificazione sempre parziale di sé in quanto lavoratore, in quanto membro di una famiglia, in quanto originario di questo o quel luogo non riesce a risolversi in una rappresentazione unitaria. Decisiva nel processo di elaborazione di questa rappresentazione unitaria è la partecipazione alla vita del territorio, la socializzazione della propria identità.

Di tali aspetti sociologici della demotivazione psicolinguistica e della frammentazione sociale e identitaria un modello dovrebbe poter tenere conto. Si tratta di ridefinire il ruolo dell’istituzione scolastica come soggetto di promozione di cultura, di stimoli psicolinguistici, di occasioni di sviluppo di scambi culturali. Questo naturalmente appare maggiormente necessario nei piccoli centri in cui l’esposizione al rischio della desertificazione psicolinguistica sia più alto.

Gli studi sull’analfabetismo come problema diffuso ci mostrano che gli italiani stanno disimparando la lingua e soprattutto a fare uso delle loro funzioni metacognitive.

Probabilmente sarebbe utile un ruolo sociale della scuola nell’incentivare processi partecipativi che portino la comunità degli alunni e dei genitori a riflettere sulle ragioni dello studio e degli obiettivi da attendersi dall’impegno degli alunni.

Riuscire a spiegare ai genitori il senso di un processo di scrittura partecipata intorno all’approfondimento di un argomento di studio avvicina i genitori alla comunità agli alunni e al senso dell’intervento della scuola mentre contemporaneamente sostiene i loro figli nel costruire e negoziare un senso al percorso che stanno compiendo. A fine di tale percorso la presentazione dell’azione scenica frutto della scrittura, dell’elaborazione e delle innumerevoli revisioni da parte degli alunni fa di questo momento una vera festa. Si tratta infatti di una delle poche occasioni in cui la co-



munità scolastica—alunni, insegnanti e famiglie—si riunisce, permettendo anche ai genitori di riconoscersi come parte di una comunità in movimento attraverso i progressi dei propri figli e la sicurezza con la quale questi presentano i risultati del proprio impegno.

## 2 IL MODELLO DEL LABORATORIO DI SCRITTURA TEATRALE DOCUMENTATA: UN MODELLO PARTICOLARMENTE VIRTUOSO E L’IMPLEMENTAZIONE CON IL TEATRO. FASI E METODOLOGIE

Come accennato il modello consiste in un’elaborazione della sperimentazione realizzata nelle scuole del Comune di Reggio Emilia, in collaborazione con l’Università di Modena e Reggio Emilia, nell’ambito del progetto *Osservare l’interlingua* e ispirata alle ricerche del Prof. Gabriele Pallotti—nella quale lo stesso Pallotti è stato coinvolto.

Il modello:

non fa distinzioni a priori tra alunni parlanti nativi e non nativi. Ci si può domandare se si possa applicare la nozione di interlingua anche ai primi, cioè a persone nate e cresciute in Italia, da genitori italiani. Crediamo che sia possibile, e anzi opportuno. (Pallotti, 2016, p. 1).

La sperimentazione attuata sulla base degli studi di Pallotti in dieci classi sperimentali e altrettante classi di controllo ha ottenuto risultati sorprendenti, mostrando come gli alunni con background migratorio nelle classi sperimentali raggiungano livelli di competenze linguistiche superiori agli autoctoni madrelingua italiani delle classi di controllo che lavorano con una didattica tradizionale.

Un valore didattico e pedagogico intrinseco, in termini di motivazione e di autorealizzazione, è costituito dalla scrittura, che comporta—come noto—benefici importantissimi in termini di saper fare e di saper essere.

L’introduzione della creazione teatrale insieme—nello specifico—a indicazioni di natura didattica e pedagogica aggiuntive, risulta utile a potenziare il modello di Pallotti, che ha già dimostrato una notevole efficacia nel raggiungere una eccellente capacità di inclusione sul piano linguistico.

Come noto, il laboratorio teatrale a scuola tiene conto dei diversi aspetti connessi con lo sviluppo generale del soggetto, della sua consapevolezza emotiva, della socialità così come della partecipazione ad una

forma artistica che ha accompagnato la storia dell’umanità e a cui è legata una produzione letteraria importantissima per la civiltà occidentale ed europea.

Le stesse linee guida del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (Miur) per il 2016/2017 indicano il laboratorio teatrale tra le strategie più efficaci per un’educazione interculturale: “Nella veste di produttori e/o di membri della troupe tecnica o artistica, i ragazzi entrano tra loro in un rapporto sinergico, spinti da un comune progetto condiviso che fa sfumare le diversità creando spazi di socializzazione e dando vita a un serbatoio di idee, progetti e risorse al quale tutti possono attingere e che tutti possono implementare arricchendolo con vari contributi (Miur, 2016).

Nel documento del Miur si rintraccia peraltro la nozione del laboratorio teatrale come momento per la “manipolazione delle idee”. Proprio questo obiettivo Pallotti, nella sua elaborazione di un modello per la scrittura documentata, aveva posto come obiettivo centrale per lavorare sulla scrittura al fine di sviluppare pensiero alfabetizzato (Pallotti, 1999.a).

Appare dunque forse più chiaro il passaggio che ci ha portati a sviluppare quella pratica e a utilizzare il teatro per allargare la sfera di quella manipolazione che viene a coinvolgere il corpo, lo spazio, il detto e il non detto, insomma l’intera vita del sentire.

Per tentare di definire la cornice di riferimento, la sfida è quella di potenziare reciprocamente scrittura e oralità, lavoro concreto e astratto, al fine specifico di creare un circolo virtuoso tra i diversi momenti del laboratorio e le diverse competenze sollecitate.

Le fasi di seguito descritte indicano i passaggi di un ciclo di scrittura che può ripetersi più volte per le diverse sezioni o scene previste per il copione, ad eccezione della fase presentata al paragrafo 2.1 che—in quanto introduttiva—non fa parte del ciclo.

## 2.1 LA PRESENTAZIONE DEL DOSSIER STRATIFICATO

I percorsi didattici svolti nella sperimentazione cambiano di anno in anno. Per alcune edizioni (specialmente tra il 2011/12 e il 2013/14) essi hanno riguardato principalmente la redazione di testi narrativi [...]. Più recentemente, l’attenzione si è rivolta alla redazione di testi espositivi, basati su dossier di dati e fonti, con un approccio sostanzialmente analogo

a quello che sta alla base della scrittura del saggio documentato [...]; i bambini della primaria e i loro insegnanti, hanno trovato questo tipo di consegne stimolanti e del tutto fattibili, dimostrando che “non è mai troppo presto” per introdurre compiti di scrittura complessi, che sfidano gli alunni a mettere in gioco le competenze nella loro “zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij 1984 [1934]). (Pallotti, 2016).

Riguardo alla costruzione del testo da portare in scena con i ragazzi esistono due approcci principali: lasciare carta bianca ai ragazzi, senza dare indicazioni né sugli argomenti né sulla scrittura o considerare il testo,—e non di rado anche la stessa direzione dell’interpretazione—come ambito di competenza dell’insegnante.

Nella pratica qui presentata si propone una modalità che permette ai ragazzi di lavorare su un tema proposto dagli insegnanti.

Negli anni più recenti abbiamo sperimentato questo modello lavorando su argomenti storici e letterari: i miei alunni hanno portato in scena *Le avventure di Pinocchio*, alcune novelle dal *Decameron* o dalla tradizione di Giufà, come anche il ratto delle Sabine o il viaggio di Cristoforo Colombo. L’argomento è sempre stato scelto come approfondimento di argomenti del programma di storia o di letteratura.

L’insegnante accompagna il processo di creazione, intervenendo per assicurarsi che gli obiettivi didattici e pedagogici siano realizzati, ma sarà attento a misurare gli interventi affinché gli alunni possano sentire la scrittura come un momento di libertà, un momento loro, proprio.

### 2.1.1 CARATTERISTICHE DEL DOSSIER: DIVERSE TIPOLOGIE TESTUALI SU UN ARGOMENTO

In altri casi si chiede solamente di fornire un quadro della situazione, senza introdurre alcun elemento di carattere argomentativo; le fonti possono essere di diverso tipo, dalle tabelle statistiche ai diagrammi, dalle citazioni alle immagini. Quello che si vuole evitare, in tutti i casi, è che si crei la situazione di dover “scrivere quattro pagine su qualcosa che non si sa: tutti gli studenti dispongono delle stesse informazioni, con le quali tutti sono messi in condizioni di scrivere un elaborato più che soddisfacente. (Pallotti, 1999.b)

Il tema viene introdotto attraverso la presentazione di un dossier composto da materiali differenziati che permettano a tutti gli alunni della

classe di entrare in relazione con l’argomento e con le questioni da affrontare nel processo di scrittura: letture, racconti, video, musiche, foto, che permetteranno alla classe di avere un’idea generale del tema ma anche di ricevere indicazioni dettagliate sui singoli aspetti.

Il dossier conterrà tipologie di testo differenti per facilitarne a tutti la comprensione. I materiali avranno riferimenti diretti ed espliciti al tema cui si collegano, in modo da formare un insieme sufficientemente coeso e coerente. Al tempo stesso la varietà tipologica permetterà anche agli autotoni di riflettere sulle diverse tipologie di scrittura per considerare i differenti aspetti della testualità.

#### 2.1.2 PRESENTAZIONE DI TESTI TEATRALI

Parallelamente alla presentazione del dossier l’insegnante presenta dei testi teatrali, anche radicalmente diversi tra loro, al fine di offrire alla classe uno spettro ricco in termini di varietà. I copioni teatrali vengono letti e interpretati in uno spazio vuoto, da voci diverse e con sottotesti diversi, e questo contribuisce ad allargare la varietà percepita dagli studenti riguardo le possibilità espressive del gioco teatrale.

Le letture offrono un’occasione preziosa di confronto in cui in plenaria, come compito a casa e come tema per il lavoro in piccoli gruppi, gli alunni potranno— a seconda dell’età— già mettere in luce i diversi aspetti osservati.

In alcune classi ciò permette di introdurre la letteratura teatrale attraverso gli spunti che offre al lavoro di scrittura, anche partendo dagli effetti scenici dei testi descritti e riportati dagli alunni stessi.

#### 2.1.3 AVVIO DI UN LABORATORIO TEATRALE

Contestualmente a questa fase di avvio in cui viene presentato il dossier tematico e in cui si leggono copioni teatrali—eventualmente in collaborazione con un esperto esterno—si avvia un laboratorio teatrale che permette di partire dal respiro, dal movimento, dalla percezione dello spazio vuoto del teatro come dimensione in cui pensare liberamente il proprio lavoro a venire.

Obiettivo è decentrare il testo, ovvero fare in modo che gli alunni percepiscano la centralità del corpo, del respiro, della presenza. Si tratta di

un lavoro sulle azioni fisiche, dunque niente che abbia a che fare con il teatro psicologico.

## 2.2 DISCUSSIONE IN PLENARIA: DESCRIZIONE DELLE ESPERIENZE

La discussione in plenaria è un momento centrale in questa pratica: a chiusura della fase di avvio con le tre attività sopra descritte, la discussione in plenaria costituirà il momento in cui formulare le prime ipotesi su quel che si sarà osservato nelle prime esperienze di laboratorio teatrale sulle azioni fisiche, come dalle letture dei brani tratti dai diversi copioni teatrali.

Dalla discussione intorno alle descrizioni di quanto esperito, si potrà giungere a chiedere alla classe che cosa del tema proposto attraverso il dossier abbia incontrato l’interesse degli alunni e cosa questi vorrebbero portare in scena: cosa immaginino, quali visioni appaiano loro nel pensare a una performance da proporre alla classe. Potranno così emergere i temi intorno ai quali sollecitare anche le loro libere osservazioni.

L’insegnante potrà utilizzare qui la domanda come strumento per scavare nell’immaginario del gruppo. La formulazione della domanda rappresenta uno strumento molto potente che deve essere utilizzato con discrezione: non sarà usato per orientare la scrittura verso le aspettative o le intenzioni dell’insegnante ma potrà permetterci di intervenire per potenziare l’esercizio del dialogo, la capacità d’ascolto attivo e di apprezzamento di una realtà complessa o di far emergere esplicitamente temi o questioni rimasti latenti che si reputano interessanti ai fini del lavoro dei ragazzi.

## 2.3 DEFINIZIONE DI UNA STRUTTURA DRAMMATURGICA:

### SCHEMI E DISCUSSIONE

Alternando in modi diversi, a seconda della classe e della visione degli insegnanti, lavoro individuale e lavoro in piccoli gruppi, si potranno raccogliere indicazioni e spunti drammaturgici in forma di schemi per parole chiave. Questo lavoro richiede ai partecipanti una capacità di sintesi e di organizzazione di forma e contenuti del discorso che rappresenta un obiettivo trasversale ai livelli di competenze linguistiche. Una volta presentato alla classe questo materiale, si potrà avviare il lavoro fonda-

mentale in plenaria: proporre e discutere ipotesi di una situazione narrativa che definisca la dimensione spazio-temporale, i registri linguistici e i diversi temi che si riterrà opportuno trattare in materia di studio delle strutture narrative.

Di ciascuna proposta si valuteranno pro e contro rispetto alla capacità di realizzare gli obiettivi precedentemente individuati come desideri, in relazione al tema proposto.

Gli alunni avranno così modo di allenare le loro competenze logico-argomentative sia in questo esercizio sia nell’esplorazione delle potenzialità di un dispositivo narrativo.

Una volta definita la situazione narrativa e la divisione in scene si potrà procedere alla prima stesura della prima scena.

#### 2.4 SCRITTURA INDIVIDUALE: LA PRIMA STESURA

Ogni alunno a casa, tenendo conto di quanto discusso e concordato in classe, elaborerà una prima stesura del testo, rielaborando personalmente gli input raccolti dal punto di vista dei contenuti narrativi e dei diversi aspetti citati nella discussione. Saranno considerate sia la quantità dei riferimenti agli input emersi nella discussione in plenaria che la qualità della rielaborazione individuale.

#### 2.5 VALUTAZIONE FORMATIVA INDIVIDUALIZZATA COME MOMENTO DI RIPROGRAMMAZIONE

La ricerca ha fornito un quadro piuttosto scoraggiante degli effetti che la correzione ha sugli errori degli apprendenti. Gli insegnanti di lingua hanno riconosciuto da molto tempo (n.d.r.: Krashen scrive queste righe nel 1982) che correggere la grammatica o la pronuncia degli studenti può essere immensamente frustrante. [...] è fin troppo evidente sia per gli insegnanti sia per gli studenti che gli errori sono spesso inaccessibili alla correzione. Numerosi studi empirici hanno documentato questo punto (Krashen, 1982, p. 71).

Pallotti, che chiaramente sull’interlingua fa riferimento alle note ricerche di Selinker (Selinker, 1972) e Corder (1981), sembra far tesoro di questa indicazione e la traduce in pratica nella sua proposta di una modalità ispirata all’osservazione dell’interlingua, proprio in funzione di un ripen-

samento del momento della valutazione come riprogrammazione individualizzata dei compiti.

Il progetto si chiama *Osservare l’interlingua* perché si basa su un principio fondamentale: una buona didattica linguistica deve essere fondata sull’osservazione degli apprendenti, delle loro competenze, capacità, strategie, bisogni, limiti. Diversi studi hanno dimostrato che gli interventi didattici sono più efficaci quando riguardano aspetti che gli apprendenti sono pronti ad acquisire (Ortega 2009), e da tempo si sottolinea come tutta la didattica debba fondarsi sempre su un’analisi dei bisogni (Long 2015). Il primo obiettivo del progetto è dunque quello di rendere gli insegnanti capaci di osservare le produzioni dei loro alunni in modo approfondito e soprattutto in positivo: devono abbandonare l’atteggiamento tradizionale di contare gli errori ed evidenziare i limiti, ma devono sforzarsi di comprendere cosa gli alunni stanno facendo, le loro strategie e ipotesi. (Pallotti, 2016, p. 1).

Tenendo conto dei descrittori elaborati da Pallotti e i suoi collaboratori, l’insegnante potrà elaborare la valutazione formativa individualizzata da restituire ad ogni alunno sulla base di quanto emerge dalla scrittura, al fine di ridefinire obiettivi individuali.

La scala di descrittori elaborata nell’ambito della sperimentazione *Osservare l’interlingua* offre infatti indicazioni molto precise per individuare la zona di sviluppo prossimale di ogni alunno in relazione alla sua produzione scritta. Ad ogni alunno viene quindi riconsegnato l’elaborato che sarà stato corretto solo ed esclusivamente per il tipo di errore che gli insegnanti individueranno come zona di sviluppo prossimale dell’alunno. Ciò permette all’alunno di non trovarsi di fronte ad un compito in cui siano corretti errori tipologicamente troppo diversi, compito particolarmente scoraggiante e, al contrario, di trovare un’indicazione chiara e precisa sugli aspetti su cui concentrarsi.

## 2.6 DISCUSSIONE IN PLENARIA: LETTURE, DISCUSSIONE ED ELABORAZIONE DI UN ELENCO DEGLI ASPETTI SALIENTI DEL TESTO FINALE

I testi elaborati, solitamente composti prevalentemente da dialoghi, vengono letti e interpretati in teatro. Questa fase permette di valutare quanto le intenzioni si realizzino nell’interpretazione: gli alunni in plenaria, anche tenendo conto di quanto emerso nell’interpretazione dei testi, cercano di individuare i caratteri dei differenti momenti. Sarà questa la

situazione ideale per presentare le strutture drammaturgiche adottate da grandi autori, in modo da fornire conoscenze e al tempo stesso spunti utili all’opera che va prendendo forma. Quindi, sempre in plenaria, gli alunni dovranno stabilire—questa volta in modo schematico—le caratteristiche che il testo dovrà avere: a loro sarà chiesto di riflettere sugli obiettivi del testo. Gli insegnanti potranno naturalmente accompagnare questa fase, anche attraverso la formulazione di domande che portino l’attenzione sugli aspetti testuali che si intendono indagare.

#### 2.7 REVISIONE COOPERATIVA IN PICCOLI GRUPPI DEI TESTI IN RELAZIONE AGLI ASPETTI SALIENTI INDIVIDUATI PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE ANALITICHE

A questo punto la classe sarà divisa in piccoli gruppi e a ciascun gruppo sarà assegnato uno degli aspetti messi in evidenza nella discussione in plenaria: ogni gruppo dovrà valutare l’insieme dei testi in relazione specifica all’aspetto assegnato. In classi numerose diversi gruppi potranno concentrarsi sullo stesso aspetto per passare poi ad un confronto e a una discussione sull’analisi degli aspetti dei testi. Questo compito potenzia in modo molto significativo le competenze di analisi testuale. Anche se inizialmente potrà a qualcuno apparire piuttosto complesso, non appena avrà avuto inizio tutto risulterà semplice. Il mutare della percezione, da difficoltà a facilità, permette agli alunni di sviluppare autoefficacia e di conseguenza motivazione.

La modalità cosiddetta “auguri e stelline”, prevede che si indichino delle stelline nei punti dei testi che si ritengono più forti in relazione all’aspetto indagato e degli auguri nelle parti in cui il testo risulta, sotto quel profilo, più carente: si tratterà evidentemente di augurare allo scrivente di essere più efficace in futuro (Williams, 2011).

#### 2.8 LA RACCOLTA DELLE OSSERVAZIONI E LA SECONDA STESURA A COPPIE

Con un sistema che abbiamo chiamato “i coordinatori dei talenti” si raccolgono le idee migliori per passare a una nuova fase del lavoro sul testo.

Il testo viene diviso in scene, o parti di scene, e ogni scena viene assegnata a una coppia. In ordine, a partire dalla prima scena, le coppie pren-



dono posto alla cattedra—là dove ancora esiste—e chiedono ai vari gruppi quali parti dei diversi testi sono secondo loro più adatte per il testo finale.

Quindi ogni coppia acquisisce i testi rivisti dai gruppi tematici e riprende il lavoro con una seconda stesura che rimettendo insieme le diverse scene porta a una nuova stesura del copione.

## 2.9 PROVE IN TEATRO

Ciò che veramente conta nell’esperienza dell’educare—sottolinea Foucault—non è la persona dell’educatore-insegnante-istruttore, non è l’azione educativa, non è il metodo o la tecnica, non è l’apprendimento e neppure l’apprendimento dell’apprendimento; non è il contenuto, non è la disciplina, non è la comunicazione, non è la conoscenza del mondo psichico dell’educando, non è la dinamica sociale e familiare, non è la cultura di provenienza. Ciò che veramente educa è il reticolo che connette fra loro tutti questi elementi, un “dispositivo” nel quale rientrano dunque la cultura degli spazi, dei tempi, dei corpi. (Mottana, 2001)

Nello spazio del laboratorio teatrale, che sia un palcoscenico, una palestra o altro, si portano quindi i testi per metterli alla prova e riconnetterli con le intenzioni: si tratta di brevi dialoghi che alunni interpretano scambiandosi i ruoli in modo da assicurare varietà all’interpretazione di tutte le parti del testo. E questo sia per includere tutta la classe nel processo creativo, sia per permettere di apprezzare l’unicità di ciascuno nell’interpretare e quindi nel rielaborare la partitura testuale ed interpretativa.

Il laboratorio teatrale a scuola, che in generale offre uno spazio libero a ogni tipo di talenti e di iniziativa—i costumi, il trucco, le scenografie, la scrittura, le lingue, i saper fare, le luci, le musiche, sino all’interpretazione attoriale—in quanto spazio vuoto si lascia abitare e accogliere ciascuno e tutti. Può essere pensato come spazio didattico per diversi aspetti simile alla bottega dell’artista rinascimentale, in cui si dipingeva, si fondeva, si progettavano architetture, si preparavano i colori.

Questo luogo che prende forma grazie all’opera dei ragazzi, diviene—oltre a tutto ciò—in questo laboratorio, il luogo in cui portare un testo per farlo suonare in quello spazio e—in relazione alle osservazioni e alla ca-

pacità di esprimere quel che si voleva esprimere—tornare a lavorare alla scrittura. Non è raro che l’esperienza delle prove induca a ridefinire l’intenzione stessa, allorché si sia trovato qualcosa di più significativo.

Lo spazio può essere inteso come orizzonte per far emergere dalla dinamica tra i talenti degli alunni l’idea estetica, la cifra stilistica che si darà all’opera. Questo ci permette di attingere a diverse idee riguardo le soluzioni artistiche e le poetiche che si vorranno seguire, all’interno di un approccio preciso, quello dell’estetica della formatività di Pareyson, cui peraltro Massa fa riferimento esplicito (Massa, 2001). L’idea dell’esperienza estetica di Pareyson si sposa alla perfezione con una prospettiva pedagogica radicalmente attivista, che guarda con attenzione particolare alla cura della sfera affettiva, del pensiero e della motivazione—e al circolo virtuoso che può potenziarle—l’idea per noi importante è che l’estetica teatrale non faccia riferimento ad altri linguaggi del teatro ma ne fabbrichi uno proprio. Così ci poniamo la domanda: che senso possiamo dare noi a questo fare artistico?

## 2.10 DISCUSSIONE IN PLENARIA E PROGRAMMAZIONE DEL NUOVO CICLO DI SCRITTURA

La discussione in plenaria dovrà servire a individuare gli elementi d’incoerenza, non solo tra le informazioni riportate ma anche a livello di scrittura. Il modo di parlare dei personaggi dovrà infatti essere coerente con il loro profilo. Si porranno quindi anche questioni stilistiche legate alla scrittura. Gli insegnanti potranno qui accentuare, con la lettura o la direzione delle prove, le differenze di intonazione, di intenzione, di sottotesto, cui diverse soluzioni si prestano. Tra queste, i diversi caratteri gli alunni potranno, discutendo, trovare quelli che più corrispondono alla loro visione, alla loro intenzione e intorno a questi rendere coerente il resto.

## 3 BASI TEORICHE DEL FOCUS DELLA RICERCA: EFFETTI DELLA SFIDA DI DECENTRAMENTO SU ACQUISIZIONE LINGUISTICA, SVILUPPO DI COMPETENZE INTERCULTURALI E DI PENSIERO E MOTIVAZIONE INTRINSECA

Nel presente capitolo si esplorano i diversi aspetti del dispositivo didattico-pedagogico di decentramento in relazione ai diversi obiettivi: tale dispositivo appare infatti come un principio in grado di intervenire con-

temporaneamente su piani diversi rendendo la proposta didattica chiara, coerente ed efficace. Ma a cosa ci riferiamo quando parliamo di decentramento?

La psicologia della Gestalt ha mostrato che qualsiasi processo conoscitivo, qualsiasi attribuzione di senso comporta una strutturazione di campo, un decidere cosa viene messo a fuoco, portato in primo piano, e cosa lasciato sullo sfondo. (Sclavi, 2003, p. 27)

La strutturazione di campo di cui ci parla Sclavi avviene in modo inconscio sulla base di implicite culturali che di fatto ci portano a dare per scontato il nostro punto di vista rendendoci invece molto difficile cogliere quelli altrui.

Il valore pedagogico e didattico generale dell’esercizio di decentramento sta nella capacità di decostruire le strutturazioni automatiche delle rappresentazioni, proprie e altrui, per porsi in modo più critico, dubitativo ma aperto, nell’esplorazione delle cornici invisibili. Diversi sono gli aspetti teorici che fanno da sfondo al modello e che, combinati secondo il processo per fasi illustrato nel secondo capitolo, lo caratterizzano.

Come già in parte emerso, la motivazione riveste in questa prospettiva un ruolo fondamentale: infatti mettere in discussione i propri riferimenti implicite significa rinunciare a solidi, per quanto viziati, punti d’appoggio che offrono sicurezze al soggetto che, per procedere su questa strada, avrà bisogno di un certo slancio.

Come si può fare sorgere il desiderio—il desiderio di sapere—quando l’apprendimento del sapere deve essere obbligatorio? Come non rendere l’obbligatorietà un parassita mortale del sapere? Come, in ultima istanza, intrecciare il desiderio alla Legge? (Recalcati, 2014, p. 67).

Se, sempre per Recalcati, intrecciare il desiderio alla Legge è il compito del padre, potremmo dire che la strategia attraverso la quale si punta a motivare gli alunni consiste nel far loro sperimentare che, attraverso il linguaggio, potranno scoprire e imparare a decifrare la complessità del mondo e di se stessi. Con l’obiettivo di sviluppare in loro la consapevolezza che la parola—e il pensiero il cui strumento è ancora la parola—liberando dalla prospettiva unica e permettendo di esplicitare le cornici, offre la possibilità di cogliere la pluralità dei mondi possibili.

In questo senso deve essere inteso il ricorso al pensiero di Jacques Derrida: come una decostruzione di strutture che permette nuove costruzioni a partire non tanto da nuovi centri quanto da una visione policentrica del reale, probabilmente più utile per comprendere il mondo, se stessi e i significati di azioni e testi.

### 3.1 DAL RESPIRO ALL’AUTOREALIZZAZIONE: LA CENTRALITÀ DELLA MOTIVAZIONE E LA SFIDA DI DECENTRAMENTO

Nel noto schema proposto da Maslow, nello studio pubblicato nel 1954 ma sempre punto di riferimento per questi temi, l’autorealizzazione del soggetto viene posta al vertice della piramide dei bisogni. Maslow associa a questa autorealizzazione la capacità di esprimere creatività, spontaneità, *problem-solving*, accettazione, assenza di pregiudizi e individua in tutto questo il senso di moralità.

La questione che ci poniamo qui riguarda il ruolo del linguaggio nel percorso che conduce a collocarsi nella prospettiva di tale autorealizzazione e l’apporto che in questo senso potrebbe dare la capacità di decentramento.

Nello schema, per accedere all’ambizione di autorealizzarsi il soggetto deve poter percepire la stima degli altri: questa può essere coltivata attraverso una modalità di revisione tra pari degli elaborati che punti sempre a mettere in luce gli aspetti apprezzabili del lavoro altrui, senza omettere le indicazioni sugli aspetti da curare maggiormente, sia pure in forma di auguri. Il fatto stesso di lavorare in modo analitico e motivante per i compagni produce sulle dinamiche del gruppo effetti benefici e restituisce a colui che sia in grado di analizzare un testo e di darne una valutazione formativa la percezione di una stima reciproca e un senso di autoefficacia.

Per accedere alla percezione della stima il soggetto deve poter sviluppare il senso di appartenenza a una comunità: come sarà illustrato meglio nel paragrafo 3.7.2, un processo di questo genere richiede una solidarietà e una partecipazione leale come condizione d’essere. Il senso di appartenenza a questo gruppo, una squadra che gioca insieme, diviene un motore molto forte di motivazione integrativa.

Per sviluppare tale senso di appartenenza il soggetto deve potersi sentire sicuro: la sicurezza, posta da Maslow al penultimo gradino, diviene oggetto di attenzioni da parte degli insegnanti attenti a rimuovere i filtri affettivi: è importante, più che mai in un laboratorio come quello in oggetto, poter garantire agli alunni uno spazio sicuro in cui non saranno derisi e in cui le loro fragilità potranno apparire come nuclei di forza e di interesse, per il risultato finale come per il processo.

La piramide dei bisogni di Maslow pone al livello più basso la fisiologia che normalmente è assicurata dagli automatismi e dalle cure della famiglia, come l'alimentazione e il sonno. C'è tuttavia un aspetto che troppo spesso rimane fuori dalla riflessione sul tempo scuola e che invece può rivelarsi estremamente interessante per questo lavoro ed è il respiro: in una lettura espressiva, nel riconoscere dunque la voce—come avrebbe voluto Aristotele—come elemento portatore di affezioni dell'anima e nella ricerca di un proprio punto di enunciazione, come sottotesto implicito nella ricerca esplicita della voce del personaggio, si apre uno spazio di ascolto estremamente significativo e motivante per gli alunni.

La tesi che s'intende sostenere è che la sfida di decentramento ricopra una funzione centrale in questo dispositivo e in particolare in relazione alla questione della motivazione: per decentramento intendiamo la capacità di porsi ai margini di una situazione data per osservarla, magari ascoltarla attivamente e comprenderla meglio, nella sua complessità.

### 3.2 LA VOCE DELL'INSEGNANTE E LA RICERCA DA PARTE DEI RAGAZZI DI PUNTI DI ENUNCIAZIONE PROPRI: DECENTRAMENTO E SOGGETTIVAZIONE DEL PIACERE DI CONOSCERE

Una voce che sia espressione di desiderio e piacere della “trasmissione dell'amore per il sapere”, dato che “non si può sapere senza amore per il sapere” (Recalcati, 2014, p. 104), risuona come una possibilità di ricollocare l'insegnante, fuori dall'anonima veste istituzionale, nel “mondo della vita” in cui il soggetto discente colloca le proprie pulsioni che finalmente trovano cittadinanza nello spazio della scuola.

La voce che sa aprire mondi è, invece, quella cosa che sceglie la via della parola e della sua Legge che è la Legge della traduzione che esclude la possibilità dell'esistenza di un solo popolo, di una sola lingua, di una so-

la identità, di una sola razza, di un solo mondo. [...] per un allievo questo significa innanzitutto imparare a trovare, in modo singolare, un punto di enunciazione proprio. (Recalcati, 2014, p. 105)

La scuola nega, attraverso banchi “fatti solo per ascoltare” (Dewey, 1899 [1967, p. 21-22]), il corpo e il naturale desiderio di scoprire il mondo e conoscere, così come tende spesso a negare la complessità del reale. Dato che tuttavia la voce è corpo, la scuola interviene sulla voce normalizzandola, riducendola a fatto meccanico. Accade che qualcuno in classe rida nel momento in cui si legge un testo in modo espressivo, concedendosi qualche pausa, trasformando i caratteri sul foglio in una partitura espressiva. Ridono perché non sono abituati a pensare il testo come qualcosa di vivo in cui si depositano i vissuti, le emozioni, la vita del soggetto. Questo risulta trasgressivo perché la vita è solitamente confinata al di fuori della scuola: la voce come forma vivente costituisce un primo momento di decentramento. L’insegnante cessa di essere solo insegnante e, ponendosi egli stesso come soggetto nella lettura ad alta voce, legittima l’ingresso nella scuola della soggettività degli alunni. Presentare le differenti letture non come più o meno corrette, ma come rivelatrici delle unicità dei soggetti, trasforma la classe e in ultima istanza ciascun soggetto, in campi policentrici di realtà possibili.

### 3.3 L’APPROCCIO NATURALE E IL COMPITO DI REALTÀ, NELLA PROSPETTIVA DELL’INTERLINGUA E DI UNA DIDATTICA ACQUISIZIONALE: PER UN DECENTRAMENTO DIDATTICO METODOLOGICO

Un ambiente naturale sembra aumentare lo sviluppo delle abilità comunicative nella seconda lingua, sia in ambienti ospiti che stranieri. Evidentemente, l’esposizione naturale alla nuova lingua aziona l’acquisizione subcosciente delle abilità comunicative in quella lingua. (Krashen, 1982 [1985, p. 47])

La didattica acquisizionale offre una cornice teorica su cui poggia l’idea di fondo del laboratorio di scrittura teatrale, in cui i discenti di italiano L2 lavorano insieme ai compagni italofoni e hanno continue occasioni di confronto con referenti concreti durante le tante prove in teatro. Nel modello proposto si crea una catena di compiti che tiene insieme la riflessione, la scoperta e l’espressione di sé con l’approfondimento dei

temi affrontati e le soluzioni formali che si elaborano in forma scritta, si revisionano e si discutono.

Appare significativo proporre il laboratorio, e quindi la scrittura del testo, come compito di realtà, in quanto permette di attivare la ‘*rule of forgetting*’ e quindi di facilitare il passaggio a uno schema in cui la lingua cessa di essere oggetto dello studio e diviene strumento di lavoro. Lo spostamento del focus sui temi da elaborare e sulla forma in cui presentarli sposta gli aspetti linguistici, almeno in parte, in una zona d’ombra che ne facilita l’acquisizione.

La nozione chiave in questo senso è “efficacia comunicativa”: il parlante che disponga di scarse competenze linguistiche ma che si concentri su una formulazione comprensibile all’altro, anche se non in tutto corretta, potrà raggiungere il suo fine comunicativo e partecipare così al compito di realtà realizzando gli obiettivi in termini di acquisizione linguistica, anche grazie alla ‘*rule of forgetting*’, e di sviluppo di autoefficacia e motivazione.

Ciò si collega evidentemente alla priorità del compito di realtà rispetto allo “studio della lingua” e permette al soggetto discente una migliore acquisizione di competenze linguistiche.

Questo processo si avvantaggia, spiega Krashen sempre ne *La seconda lingua*, del riferimento ad esperienze dirette. Le esperienze dirette potrebbero essere classificate per quantità e varietà dei referenti, considerando che più sono i referenti che si danno direttamente in un unico ambiente, maggiore sarà la possibilità del parlante bilingue di disporre del lessico per elaborare una descrizione pertinente. Poche esperienze si riveleranno più ricche di referenti di un laboratorio teatrale.

#### 3.4 ASPETTI DEL DECENTRAMENTO COME COMPETENZA LINGUISTICA: IL DECENTRAMENTO COME ESPLICITEZZA, COERENZA, COESIONE, E IL PENSIERO ALFABETIZZATO IN PALLOTTI

La pratica elaborata da Pallotti, pienamente contestualizzabile nell’ambito di un approccio acquisizionale, si basa sull’idea che l’esplicitezza nella produzione scritta possa essere adottata come criterio per misurare il grado di alfabetizzazione del pensiero.

Un tema molto discusso nella linguistica antropologica contemporanea è quello delle conseguenze sociali e cognitive della scrittura. Dai primi studi di Goody (ad es. Goody e Watt 1963) si è cominciato a parlare di “mentalità alfabetizzata”, [...]. Secondo questi studi, nell’imparare a scrivere non si impara solo a trasferire su carta ciò che si dice, ma si mettono in atto delle profonde trasformazioni nel modo in cui le persone pensano e, di conseguenza, nell’organizzazione della società in cui esse vivono. (Pallotti, 1998, p. 31)

Il pensiero non alfabetizzato viene presentato come: paratattico invece che ipotattico, aggregativo invece che analitico, caratterizzato dalla ridondanza, enfatico e partecipativo invece che oggettivo e distaccato, dal tono agonistico, vicino all’esperienza umana, situazionale piuttosto che astratto.

“Pensare da alfabetizzati—scrive Pallotti—significa essere capaci di trattare le idee come oggetti, di manipolarle, di astrarle dal contesto della comunicazione.” (Pallotti, 1998, p. 36)

Anche se può forse apparire sorprendente, le ricerche mostrano come questa competenza non si riveli debole solo negli alunni non madrelingua ma anzi si presenti anche molto spesso in alunni autoctoni: esempi significativi sono i casi in cui il discente, preoccupato della sua performance linguistica, pur diversificando le soluzioni formali e pur utilizzandole correttamente, non riesca a produrre elaborati coerenti e coesi.

La scrittura costituisce un momento in cui il parlante può concentrarsi meglio sulle produzioni, rivedere, cancellare, correggere, riformulare. Nelle ricerche condotte su tema specifico (Tancredi, 2016)—come già rilevava Ong—è interessante osservare come questo esercizio permetta al soggetto di tornare alla produzione orale con maggiori competenze rispetto a prima. E allorché il monitor dello scambio orale lo confermerà nella sua produzione, potrà trarre da quello nuovi spunti che emergono nella relazione tra parlanti e che potrà riportare nel lavoro di scrittura.

Vengono fornite alcune informazioni e si chiede di scrivere un testo che si basi su di esse. Può esistere una certa variabilità nelle consegne: in alcuni casi viene indicata anche una particolare tesi da sostenere, o qual è il punto di vista da privilegiare. (Pallotti, 1999.b, p. 234)



Il passaggio continuo tra oralità e scrittura costituisce una strategia fondamentale di questa pratica e punta in modo specifico a realizzare l’obiettivo di sviluppare un pensiero complesso (Ong, 1986).

Pallotti ci indica anche una modalità precisa per valutare questa competenza così importante: nella sezione dedicata all’osservazione della efficacia comunicativa, insieme alle voci che riguardano le competenze narrative, troviamo i *descrittori specifici per la lingua dello studio* e tra questi la voce 4 recita: “decentramento, esplicitezza, fornire informazioni sufficienti perché il lettore comprenda pienamente il messaggio” (Pallotti, <http://interlingua.comune.re.it>). Quel che si misura con questa voce è la capacità dello scrivente di tenere conto del punto di vista del lettore.

È significativo osservare come questa parte di descrittori, come anche la parte dedicata alle competenze narrative, si collochi all’interno della sezione dedicata alla efficacia comunicativa. Nella stessa sezione si trovano entrambi gli aspetti linguistici più strettamente connessi con lo sviluppo di pensiero alfabetizzato: la lingua della narrazione e la lingua dell’analisi argomentativa. Si tratta dei due aspetti più importanti nell’elaborazione della valutazione formativa individualizzata presentata al paragrafo 2.5. L’efficacia comunicativa costituisce infatti nel compito di realtà, e quindi nella proposta di un focus extralinguistico, un aspetto centrale rispetto alla promozione di competenze nel pensiero alfabetizzato in quanto permette di produrre, con la disinvoltura resa possibile dalla *‘rule of forgetting’*, molti output e molti feed-back, anche tra pari, che permetteranno importanti progressi nell’acquisizione linguistica.

Questo aspetto si connette con lo spostamento della sfida su un piano extralinguistico—quello appunto della comunicazione e della vita simbolica—che gli alunni hanno maggiore facilità a sviluppare autonomamente e di cui più o meno dispongono tutti all’inizio del laboratorio, ma che al tempo stesso permette di proiettarsi—a livello di acquisizione di competenze—anche verso obiettivi molto ambiziosi.

Questa strategia comunicativa appare in questo senso un elemento fortemente motivante nell’alternanza tra oralità e scrittura e nel lavoro tra pari e, in generale, nella prospettiva di una scrittura libera e propria, elaborata su un tema non quotidiano, da portare—a fine percorso—in scena.

### 3.5 DUE TIPI DI PENSIERO SECONDO BRUNER E IL LABORATORIO DI SCRITTURA TEATRALE DOCUMENTATA

La distinzione operata da Bruner tra pensiero narrativo e pensiero analitico-argomentativo ci permette di apprezzare meglio le specificità dei due diversi compiti che gli alunni sono chiamati ad alternare e a coniugare in questo lungo processo di creazione.

Il pensiero narrativo si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporali entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio. [...] Paul Ricoeur sostiene che il pensiero narrativo scaturisce dall'interesse per la condizione umana: un racconto può approdare a esiti malinconici, comici o assurdi, mentre l'argomentazione teorica o è conclusiva o non lo è. (Bruner, 2005, p. 18)

La scrittura in questo laboratorio si concentra, a livello esplicito, in particolare sugli aspetti linguistici e formali del decentramento come esplicitezza, coerenza e coesione. Eppure questo compito induce i giovani autori a manipolare idee che si collocano in tradizioni formali e tematiche che, a livello implicito, permettono al soggetto di dialogare con grandi temi in cui può esperire ed arricchire la propria vita simbolica. Questo aspetto si connette tuttavia ad altri aspetti fondamentali impliciti nell'analisi dei testi. In plenaria si pone la questione relativa agli obiettivi del testo. A partire dalle risposte degli alunni si individuano alcuni caratteri che il testo dovrà presentare per risultare efficace rispetto ai fini che i suoi autori si propongono.

Nel confronto orale in plenaria insomma, gli alunni sono impegnati in un compito che stimola maggiormente le loro capacità analitiche e argomentative—esercizio in cui la logica e la coerenza risultano decisive—mentre nella scrittura sono chiamati a trovare una efficacia narrativa suggestiva, che coinvolga e tenga vivo l'interesse degli spettatori.

L'efficacia comunicativa diviene il criterio fondamentale tanto nella scrittura quanto nella discussione sulla scrittura e viene a costituire lo sfondo comune dei diversi ambiti del pensiero e della produzione linguistica facilitando la possibilità che si arricchiscano reciprocamente.

### 3.6 IL DECENTRAMENTO COME EMBLEMA DELLE COMPETENZE INTERCULTURALI

Consideriamo significative dal punto di vista interculturale quelle competenze che permettono di uscire dalle cornici, di relativizzare il nostro punto di vista e di collocarci in una rappresentazione più complessa del reale che tenga conto di punti di vista diversi, in cui questi non siano più visti come alternativi.

Il concetto stesso di intercultura fa riferimento a uno spazio tra culture e dunque necessariamente ad una apertura. Mentre il multiculturalismo puntava alla convivenza tra culture diverse senza implicare una prospettiva sincretica ma anzi sottolineando chiaramente la necessità di riconoscere le differenti appartenenze culturali, intendendo così che ciascuno dovesse trovare identificazione nell'appartenenza alla cultura d'origine, la prospettiva interculturale al contrario guarda al dialogo, all'incontro, alla reciprocità, all'ascolto attivo, a realtà nuove e complesse che scaturiscano da questi incontri.

In questo senso Sclavi insiste nel considerare intercultura come creatività: il concetto stesso di inter-cultura ci presenta uno scenario in cui i soggetti portatori di culture diverse creino, dispongano uno spazio di incontro che prima non esisteva, che si fabbrica a partire dai mondi e dalle competenze che i parlanti vi portano, dalle esperienze pregresse e dalle culture di appartenenza. E questo processo trova il suo momento decisivo nella capacità di “uscire dalle cornici”.

...nel dialogo interculturale e più in generale nella gestione creativa dei conflitti l'assumere che tutti hanno ragione è la condizione per fare dei passi in avanti. Non si tratta di rinunciare ai propri giudizi, ma di risalire dai giudizi alle cornici (sia nostre che altrui) di cui non siamo consapevoli. (Sclavi, 2003, p. 34)

Possono queste competenze svilupparsi in un soggetto che non abbia accesso al pensiero alfabetizzato? La tesi di fondo che qui s'intende sostenere è che il decentramento nel senso linguistico, come esplicitzza, coerenza e coesione, e decentramento come competenza interculturale, come capacità di “uscire dalle cornici”, procedano di pari passo e si alimentino a vicenda.

Scravi ci propone di distinguere i sistemi semplici, quelli in cui si può “dare per scontato”, e che Pallotti considera caratterizzati da un pensiero non alfabetizzato, e sistemi complessi, che invece nella ricerca di Pallotti sono presentati come caratteristici di un pensiero alfabetizzato.

I sistemi semplici—spiega Marianella Scravi—sono quelli in cui “le stesse cose” hanno lo stesso significato, stesse premesse implicite, in cui ciò che diamo per scontato ci aiuta a comunicare, in cui la valutazione del contesto avviene all’interno del contesto stesso, in cui si presume che una parte abbia ragione e l’altra torto; e sono caratterizzati dal riferimento a un mondo mono-culturale, a un uni/verso. Al contrario i sistemi complessi sono quelli in cui “le stesse cose” hanno significati differenti, diverse premesse implicite; in cui ciò che diamo per scontato ci impedisce di comunicare, in cui si apprezzerà meglio un contesto alla luce di un altro, in cui tutti hanno ragione, anche quelli che dicono che non possono avere ragione tutti e che fa riferimento ad un mondo pluri-culturale, ad un pluri/verso. (Scravi, 2003, p. 37)

Questo chiarimento e in particolare il riferimento al tema del “dare per scontato” ci permette di collegare in modo esplicito gli aspetti linguistici del decentramento con quelli più propriamente interculturali.

### 3.7 ASPETTI DEL DECENTRAMENTO NELLA SCRITTURA TEATRALE COME COMPETENZA COGNITIVA E INTERCULTURALE.

Il teatro sperimentale non è altro che l’esperienza portata a compimento nella performance, cioè “recuperata”, quel momento nel processo esperienziale (un “momento” spesso protratto e internamente articolato) in cui il significato emerge mediante il “rivivere” l’esperienza originaria, e viene dotato di una forma estetica appropriata. Questa forma diventa poi parte integrante della sapienza comunicabile e aiuta gli altri a intendere meglio non solo se stessi ma anche i tempi e le loro condizioni culturali dei quali si compone la loro “esperienza” complessiva della realtà. [...] Il lungo e intenso lavoro che Schechner chiama “il processo di training-prove-preparazione” non può non avvicinare gli attori a “modi diversi di vedere” e di cogliere quella “realtà” che le nostre formazioni simboliche si sforzano da sempre di comprendere e di esprimere”. (Turner, 1986, p. 48)

Come si è osservato nei paragrafi precedenti, in larga misura dedicati al tema della scrittura e dell’acquisizione di competenze linguistiche e di

pensiero alfabetizzato attraverso la scrittura, questa tesi mostra in modo coerente basi solide teoriche ed empiriche.

Quel che adesso si intende chiarire è invece se e quanto lo sviluppo di competenze di decentramento possa essere associato allo sviluppo di competenze interculturali nell’ambito specifico di un laboratorio di scrittura teatrale.

### 3.7.1 PRIMO ASPETTO DEL DECENTRAMENTO LINGUISTICO, COGNITIVO E INTERCULTURALE NELLA SCRITTURA TEATRALE: “METTERSI NEI PANNI” DEL PERSONAGGIO

Come parla il personaggio? Se la voce dell’insegnante aderisce al suo desiderio di trasmettere il proprio amore per il sapere e la voce dell’alunno aderisce alla propria ricerca di un punto di enunciazione proprio, a cosa aderisce la voce del personaggio?

La libertà di scrittura pone come primo livello della sfida di decentramento il “mettersi nei panni” del personaggio: scrivere un testo teatrale documentato—più o meno verosimile—che presenti anche in modo libero un tema o che tragga spunto da un testo letterario o da una vicenda storica oppure che si proponga di riflettere su alcuni temi in modo più libero, richiederà sempre un lavoro di creazione di senso nella definizione di una partitura coerente al suo interno. Il testo risulterà tanto più coerente quanto più l’autore sarà riuscito nel compito di penetrare il mondo che inventa e di collocarsi all’interno della dimensione della finzione narrativa. (Boscolo, 1999 e 2002)

Questa scrittura dovrà inevitabilmente presentare dei personaggi, delle presenze ad abitare lo spazio vuoto del teatro. La questione che ci poniamo adesso è come si lavora alla fabbricazione di quel “qualcuno”, e incontriamo una vasta letteratura su uno dei temi principali di tutta la storia del teatro che riguarda la costruzione del personaggio.

Il teatro può essere anche pensato come il gioco esistenzialista per eccellenza se si considera che nella sua essenza esso non è che un gioco di sguardi.

Posso scegliere uno spazio vuoto qualsiasi e decidere che è un palcoscenico spoglio. Un uomo lo attraversa e un altro lo osserva: è sufficiente a dare inizio a un’azione teatrale. (Brook, 1998, p. 21)

Nel laboratorio teatrale a scuola la questione dello sguardo rappresenta una questione centrale per corpi che cambiano e che i soggetti, ancora non esperti delle prassi sociali, ancora poco consapevoli di sé, devono imparare ad abitare: il laboratorio teatrale può attingere al potente slancio che gli alunni sono intrinsecamente motivati a portare su questa ricerca se si pone, implicitamente, come una palestra per lavorare sulla consapevolezza espressiva di sé che passi per la conoscenza e la fantasia. Sembra che i corpi stessi siano ancora da costruire, che per loro siano ancora da scrivere le partiture. Eppure il soggetto non è una pagina bianca ma un campo di ricerca e di scoperta di sé: in questo modo il laboratorio intende guardare agli alunni.

Sovrapporre, nell'intenzione pedagogica del gioco didattico, i destini del singolo alunno e delle grandi storie dell'umanità permette al parlante di associare la scoperta di sé alla conoscenza del mondo e viceversa. Ciò può costituire un momento fondamentale nella realizzazione dell'obiettivo di permettere all'alunno di trovare motivazione nel linguaggio come strumento di realizzazione di sé in quanto parlante: in quanto nel gioco della scrittura potrà confrontarsi con l'inattuale grandezza dell'umanità.

Così chiediamo, durante le prove, le letture, il lavoro di interpretazione, per preparare la seconda stesura: come parla il personaggio? Cosa dice e cosa non dice? In quale ambiente si trova a muoversi e agire? Cosa gli passa per la mente? Cosa un personaggio del passato conosce e cosa non conosce? Cosa era stato scoperto e cosa circolava come conoscenza e quali forme di mistificazione delle conoscenze disponeva il suo tempo? Cosa lo preoccupa e cosa lo conforta? Chi percepisce come alleato e chi come minaccia? Quali saranno le sue sfide e le sue strategie? E ancora: quali saranno le domande che ci permetteranno di cogliere la profondità della sua persona? Cosa lo rende unico?

Stiamo scavando nell'intimità di una persona, fittizia o reale poco importa: per possedere forza scenica il personaggio dovrà essere vero, in quale senso non importa, dovrà emergere dal mondo della vita. Il linguaggio capace di superare questa sfida sarà un linguaggio che sappia cogliere la realtà della vita e metterla in scena in modo che sia coinvolgente per gli altri, per il pubblico, e quindi prima di tutto per gli alunni, attori e autori.

Nel laboratorio a scuola non si fa riferimento ad un approccio teatrale estetico a priori, piuttosto si va a cercare la forma dell’opera: dall’idea alla definizione di una cifra stilistica che adegui la forma ai temi da trattare, sempre ponendo al centro la motivazione dei singoli e del gruppo. Naturalmente la cura di questi aspetti sarà affidata agli insegnanti che nel coordinare i lavori cercheranno sempre di mettere gli alunni in condizione di condurre le fasi della creazione proponendo loro aperture e strategie concrete.

In questo lavoro si dispone uno spazio—una distanza tra il livello esplicito, di costruzione del personaggio, della finzione, e il livello implicito della motivazione intrinseca del soggetto—come uno spazio intimo e libero in cui gli spunti offerti da questo ambiente densamente espressivo e creativo possono essere liberamente recepiti e rielaborati.

### 3.7.2 SECONDO ASPETTO DEL DECENTRAMENTO COGNITIVO E INTERCULTURALE NELLA SCRITTURA TEATRALE: “METTERSI NEI PANNI” DEL PUBBLICO.

Che effetto farà questo al pubblico? Come lo vedranno? Sono domande fondamentali che ci porremo a più riprese nel laboratorio di scrittura teatrale documentata.

Il tema del decentramento negli aspetti linguistici, formali di esplicitezza, coerenza e coesione del testo, come inteso da Pallotti, è stato introdotto al paragrafo 3.4. I risvolti di questo aspetto nel laboratorio di scrittura teatrale appaiono molto significativi: questo diviene un tema centrale in un laboratorio che si concentra sull’effetto degli sguardi—come abbiamo visto essenza del gioco teatrale—tra alunni-attori-autori-figli o compagni o di nuovo alunni e il loro pubblico. Tutti, o quasi, gli altri significativi: compagni, insegnanti e famiglie, saranno presenti. Un’occasione di riscatto o il rischio della disfatta. I giovani autori avranno a che fare però non con gli altri in persona ma con la propria immagine interiorizzata di quegli altri significativi. È con queste immagini interiori che si troveranno a dialogare, nel porsi le domande che aprono questo paragrafo.

Da una parte la sfida sta nel vivere questo momento come la chance di essere visti per come ci si sente: in particolare dal punto di vista degli insegnanti, questa è la promessa—o anche solo la possibilità—su cui insistere maggiormente, nell’auspicio che la prospettiva di presentare un te-

sto originale, scritto in mesi di lavoro per quell’evento e per quel pubblico significativo, costituisca un elemento di forte motivazione per i singoli e per il gruppo.

D’altra parte sappiamo che un compito del genere può spaventare, proprio perché la partita in gioco è lo sguardo dell’altro sul soggetto. Questo può far scattare la paura di giudizi negativi cui inevitabilmente ci si espone salendo su un palcoscenico. Un lavoro strutturato e accorto da parte degli insegnanti potrà rassicurare gli alunni più preoccupati. Si stringerà un patto che non potrà darsi senza la fiducia da parte degli alunni verso la competenza e l’autorevolezza degli insegnanti.

Un fatto che si riscontra facilmente in questi laboratori è come l’elaborazione di una visione comune del pubblico come “loro” alimenta e rafforza la possibilità di risignificare un “noi” come alunni, autori, attori, artisti, come si preferisce. Questo investimento su un noi che si negozia e si costruisce insieme, in relazione ad una esperienza ben delimitata nello spazio e nel tempo, risulta tanto più motivante in quanto, oltre alla motivazione integrativa attivata da questo forte senso di appartenenza al gruppo, permette di coinvolgere nel lavoro di gruppo, dietro l’azione scenica, elementi culturali alti.

Il senso di solidarietà del gruppo che condivide questo sforzo, di giocare insieme a “diventare qualcun altro”, è estremamente forte. Sarà molto importante, all’indomani della presentazione dell’azione scenica, elaborare il lutto di quella che era ormai diventata una parte di noi, con cui ci si era abituati a convivere, nella nostra stessa pelle, nel nostro stesso corpo. È chiaro allora che l’altro, il personaggio, rimarrà per qualche tempo in modo vivo, usciranno dalla bocca la sua voce, le sue esclamazioni, le sue battute. Poi progressivamente si allontanerà lasciando però sempre una traccia.

Quel che pedagogicamente appare fondamentale è che, se il gioco si compie, il gruppo avrà allenato potentemente la capacità e la consapevolezza dell’“essere altri” che fa parte del nostro essere noi in quanto umani.



### 3.7.3 TERZO ASPETTO DEL DECENTRAMENTO COGNITIVO E INTERCULTURALE NELLA SCRITTURA TEATRALE: “METTERSI NEI PANNI” DEI COMPAGNI RE- VISORI DEL TESTO

Il primo (nucleo fondante) è quello che abbiamo concordato di chiamare: “insegnare significa dare significato alla parola (e a tutte le attività che se ne servono)”. Se il significato, per essere tale, deve essere condiviso da insegnante e alunno, ne deriva il corollario della reciprocità, nella relazione personale come nella didattica: che significa accettare i silenzi, i veti, ma anche gli indizi, i suggerimenti, gli orientamenti da parte degli alunni, pena la perdita, appunto, della significanza. (Melazzini, 2011, p. 76)

Il *cooperative learning* e la *peer to peer education* hanno imposto negli ultimi anni all’attenzione di tutto il mondo della didattica alcuni argomenti, imprescindibili per pensare la scuola oggi, che emergono da ricerche e studi che dimostrano in particolar modo come: “quel che dice il compagno risulta molto più efficace che non quel che dice l’insegnante”.

Queste tesi furono inizialmente proposte da Vygotskij proprio in relazione all’apprendimento con l’altro significativo: mentre l’insegnante è visto come colui che già sa, il compagno appare come un altro molto più significativo nel lavoro tra pari in quanto il soggetto assume come dato di partenza che il compagno debba poter incontrare, come lui stesso, difficoltà, magari diverse ma che comunque li pongono sullo stesso piano.

Inoltre il lavoro tra pari crea una dinamica di gruppo per cui permette a ciascuno di impegnarsi per quel che può al servizio di un obiettivo comune. In questo modo ciascuno ha anche la possibilità di concentrarsi sulla propria zona di sviluppo prossimale.

Nella visione di Vygotskij—cui lo stesso Pallotti fa più volte riferimento—il linguaggio, come le altre conoscenze, viene visto come dato esterno da interiorizzare e che quindi solo in un secondo tempo si mette al servizio del pensiero facendosi così “linguaggio interiore”.

Ciò naturalmente non toglie niente all’importanza del ruolo degli insegnanti come peraltro è stato messo in luce da Bruner con la teoria sullo *scaffolding* e che per altri versi mette in luce Recalcati a proposito dell’autorevolezza dell’insegnante come altro significativo.

Nel caso specifico del lavoro di scrittura teatrale cooperativa, il confronto con il punto di vista del compagno—con cui si dovrà poter discu-

tere del punto di vista degli spettatori sul punto di vista dei ragazzi a proposito del punto di vista dei personaggi—costituisce un esercizio eccezionale per facilitare e accelerare lo sviluppo, a partire da un’attività cognitiva, di competenze metacognitive.

L’idea è che questo continuo esercizio di analisi e narrazione possa penetrare, come secondo lo schema tracciato da Vigotskij, la vita intima del soggetto. Questi, insieme al questionamento e al decentramento continuo, potrà allora facilmente acquisire competenze di pensiero come attitudine generale del soggetto.

### 3.8 ASPETTI DEL DECENTRAMENTO COME COMPETENZA AFFETTIVA PER SVILUPPARE IL SENTIMENTO ESPLORATIVO: ELOGIO DELLA GOFFAGGINE E DELL’UMORISMO

Hanno avuto una maggiore tolleranza nei riguardi dell’ansia, non hanno avvertito una urgenza così forte di liberarsene; sono persone che in qualche modo nella loro vita hanno imparato a convivere con l’incertezza, l’insensatezza, l’ambiguità, ad affrontare le situazioni paradossali in un atteggiamento di attesa e sospensione del giudizio. [...].

In altre parole hanno associato l’ansia non con un atteggiamento difensivo-aggressivo, ma con un atteggiamento esplorativo. (Sclavi, 2003, p. 29)

Due sono i suggerimenti che Marianella Sclavi propone per orientarsi verso questo atteggiamento esplorativo: uno è l’invito ad essere goffi, l’altro è l’umorismo.

Per quanto riguarda l’umorismo, il riferimento, come spesso in Sclavi, è a Bateson che nelle conversazioni del 1952 pubblicate nel volume *L’umorismo nella comunicazione umana* (Bateson, 1953), propone l’umorismo proprio come fattore di trasformazione del rapporto tra figura e sfondo. Creare un ambiente in cui ci si possa concedere ogni tanto una battuta e una risata non sarà da vedere come cedimento degli insegnanti al godimento dei ragazzi ma come incentivo al piacere, alla motivazione intrinseca, e ad un atteggiamento emotivo orientato allo sviluppo di competenze interculturali.

Per quanto riguarda la goffaggine, non si tratta evidentemente di un suggerimento a sbagliare ma ad accettare le esitazioni e gli imbarazzi di situazioni, appunto, paradossali, che si producono al momento in cui ci si

avventuri ai margini del proprio campo gestaltico. Si tratta né più né meno di prepararsi ad accettare emotivamente il decentramento.

Sclavi, così attenta ed esperta dei temi legati al decentramento come spostamento del punto di vista, dell’uscire dalle cornici, dell’ascolto attivo o dell’arte di ascoltare, pone le emozioni stesse come dimensione fondamentale del conoscere, per scuole che rendano felici.

Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico. (Sclavi, 2003, p. 334)

Tanto le indicazioni riguardanti l’umorismo che quelle relative alla goffaggine, appaiono convergere verso una strategia euristica che si rivolge alla distanza da sé e dalle certezze derivanti da cornici invisibili.

#### 4. CONCLUSIONI. LA NOZIONE DI ESPERIENZA, TRA IDENTITÀ E DIFFERENZA, NELLA PROSPETTIVA DEL DECENTRAMENTO

“Insegnare significa, né più né meno, insegnare a qualcuno a divenire un soggetto.” (Rovatti, 2013, p. 46)

In queste pagine abbiamo esplorato i riferimenti teorici che illustrano i diversi aspetti della sfida di decentramento su cui si concentrano le diverse attività proposte dal modello didattico: scrittura individuale, revisione in piccoli gruppi, discussione in plenaria, compresa la riflessione sull’espressività e sui linguaggi non verbali, in vista di un’azione scenica finale. Tutti questi momenti, nell’insieme, puntano a produrre le condizioni per sviluppare il piacere della scoperta del mondo, e di questo come momento di scoperta e realizzazione di sé.

Il quadro porta a pensare a questa attività come pratica da collocare in quella che chiamiamo didattica olistica. È d’altronde proprio in virtù del fatto che la pratica impegna il soggetto discente su molti piani diversi—cosa che permette a ciascuno di scoprire e misurare i propri punti di forza e punti di debolezza, di sentirsi capace, di sviluppare autoefficacia e quindi motivazione—che si attiva quel circolo virtuoso che costituisce il motore del piacere della scoperta e del sentimento esplorativo di cui parla Sclavi.

Nelle esperienze pratiche di sperimentazione del modello, che potranno essere illustrate altrove, i risultati attesi si sono realizzati in modo più che soddisfacente. Questo induce a ritenere che, opportunamente adattato alle competenze linguistiche degli alunni e agli altri fattori contingenti, il modello possa essere utilizzato con successo. Ciò tuttavia a condizione che si faccia proprio l’approccio decostruttivista delle identità.

Mentre infatti il concetto di identità rimanda all’identico, all’“id-ens”, ciò che è se stesso e che permane identico a se stesso, il concetto di differenza, dal greco “dia-feroin”, letteralmente “portare attraverso”, indica un differire da tutti i diversi “noi”, da tutte le diverse appartenenze che ci contraddistinguono.

Se, come in questo caso, si predilige un approccio costruttivista, si dovrà anche fare in modo di fare spazio alla possibilità di costruzione, di negoziazione, di affermazione dei soggetti.

In questo senso un approccio di carattere identitario porterà a cercare nell’esperienza conferme della visione, del sistema semplice, e cioè del pensiero non alfabetizzato, per cui “le stesse cose” significano “le stesse cose”. Al contrario un approccio decostruttivo delle identità permetterà di porsi in relazione con il divenire del mondo e di se stessi.

È interessante, in questo senso, il significato etimologico del termine esperienza: ex-perire significa passare attraverso la morte, non la morte del soggetto, ma morte di qualcosa che viveva nella strutturazione di campo, qualcosa che “si difende” ma che se affrontato in modo opportuno lascia infine il passo a nuove visioni.

Muoiono nelle esperienze i preconetti, muoiono schemi rigidi o le strutture gestaltiche che ci hanno accompagnato in una fase conoscitiva. Ma questo non è un male, può anzi essere visto come un passaggio positivo in quanto lasciare strutturazioni gestaltiche permetterà di passare a nuove e più mature. Proprio come nella struttura delle rivoluzioni scientifiche di Kuhn, il decentramento porta a nuove strutturazioni di campo gestaltico o a rivoluzioni scientifiche del soggetto parlante.

La possibilità di vivere queste rivoluzioni gestaltiche in un’esperienza di creazione artistica in uno spazio così densamente espressivo e creativo, oltre a potenziare l’acquisizione linguistica, permette di facilitare il pas-

saggio verso nuove prospettive, nuove differenze, frutto dei percorsi vissuti.

Questo viene reso possibile attraverso un’operazione formativa, esattamente corrispondente all’obiettivo pedagogico che punta a fare dei partecipanti alla creazione dei veri e propri autori. Con le parole di Pareyson stesso:

Un’operazione è formativa nella misura in cui dell’opera che ne risulta si può dire che è fatta non in quanto “ha seguito delle regole”, ma in quanto è una riuscita”, cioè quando ha scoperto la propria regola invece di applicarne una prefissata. Formare, allora, significa fare e saper fare insieme: fare inventando insieme il modo in cui nel caso particolare il da farsi si lascia fare. (Pareyson [1998, p. 59])

Arrivare, in questo senso, a individuare “la propria regola” per un gruppo di alunni-attori-autori è un compito che può gratificarli e proiettarli con un forte senso di autoefficacia, e un’importante esperienza di analisi e di dialogo verso nuove sfide.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bateson G., *L’umorismo nella comunicazione umana*, 2006, Milano, Cortina [The Position of Humor in Human Communication, 1953, New York, Macy Foundation].
- Boscolo, P. (a cura di) *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*.1999, Firenze, La Nuova Italia.
- Boscolo P., *La scrittura nella scuola dell’obbligo*, 2002, Roma-Bari, Laterza.
- Brook P., *Lo spazio vuoto*, 1998, Roma, Bulzoni [The Empty Space, 1968, London, Mc. Gibbon & Kee].
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, 2005, Roma-Bari, Laterza.
- Caon F., (a cura di) *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, 2006, Perugia, Guerra.
- Corder P., *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.
- Derrida J., *La scrittura e la differenza*, 1971, Torino, Einaudi [prima edizione 1967].
- Dewey J., *Scuola e società*, 1967, Firenze, La Nuova Italia [prima edizione 1899].

- Dörnyei Z., Kata C., Nóra N.: *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. 2006. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Favaro G., *A scuola nessuno è straniero* 2011, Firenze, Giunti;  
\_\_\_\_\_. *Per una scuola dell'inclusione*, 2011 (<http://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell%27inclusione.pdf>).
- Gamelli, I., *Pedagogia del corpo*, 2011, Milano, Cortina.  
\_\_\_\_\_. *Sensibili al corpo*, 2005, Roma, Meltemi.  
\_\_\_\_\_. *I laboratori del corpo*, 2009, Milano, Cortina.
- Goffman E., *Espressione e identità*, 1979, Milano, Mondadori [*Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*, 1961, Indianapolis, Bobbs-Merrill].  
\_\_\_\_\_. *La vita quotidiana come rappresentazione*, 1997, Bologna, Il Mulino [*The Presentation of Self in Every Day Life*, 1956].
- Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen S. con Dulay H. e Burt M., *La seconda lingua*, 1982, Bologna, Il Mulino.
- Krashen S. con Terrell D.T., *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, 1983, Englewood Cliffs, New Jersey, Alemany Press.
- Lozanov G., *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Routledge (edizioni), Abingdon, 1992.
- Maslow, A. H., *Motivazione e personalità*, 1954, Roma, Armando.
- Massa R., *Lezioni su L'educazione, la peste e il teatro*. 2001, Milano, Franco Angeli.  
\_\_\_\_\_. *Le tecniche e i corpi*, 1983, Milano, Unicopli.  
\_\_\_\_\_. *Cambiare la scuola*, 1998, Roma-Bari, Laterza.
- Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, 2011, Palermo, Sellerio.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, 1967, Firenze, Edizioni Fiorentine.
- MIUR, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*, a.s. 2016/2017.
- Mottana P., 2001, *La pedagogia come clinica della formazione, "Pedagogika"*, n. 21.
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, 1986, Bologna, Il Mulino.

- Pallotti G., *Osservare l’interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze*, in Vedovelli, M (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani. Atti del Convegno Giscel*, Siena, 2016, Roma, Aracne.
- \_\_\_\_\_. *Scrivere per comunicare*, (1999.a) Milano, Bompiani.
- \_\_\_\_\_. *Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle competenze di scrittura nella scuola superiore*, in Ugo Cardinale (a cura di), *Insegnare Italiano nella Scuola del 2000*, 1999.b, Padova, Unipress.
- \_\_\_\_\_. in *Riforma e didattica*, II, 2, (1998), pp. 31-38.
- \_\_\_\_\_. <http://interlingua.comune.re.it> (sito in cui sono raccolti i materiali relativi alla sperimentazione *Osservare l’interlingua*).
- Pareyson L., *Eстетica. Teoria della formatività*, 1998, Milano, Bompiani.
- Recalcati M., *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, 2014, Torino, Einaudi.
- Rossi E., *Die Bewegte Schule: la scuola in movimento. Analisi teorica ed empirica di un’innovazione pedagogica attraverso un’esperienza diretta*. 2015, Firenze, Università degli Studi di Firenze (tesi di laurea).
- Rovatti, P. A., *Soggettivazioni*, in Bonato (a cura di) *La scuola impossibile*, 2013, Aut Aut n. 358/2013.
- Sclavi M., *L’arte di ascoltare e i mondi possibili*. 2003, Bruno Mondadori.
- Sclavi M. e Giornelli G., *La scuola e l’arte di ascoltare*, 2014, Milano, Feltrinelli.
- Selinker L., *Interlanguage*, in *International Review of Applied Linguistics*. 10: 209–241, 1972, Cambridge, Cambridge University Press.
- Staccioli Gianfranco, *Ludobiografia, raccontare e raccontarsi con il gioco*, 2010, Roma, Carocci.
- Tancredi F., *Dalla lingua della comunicazione al pensiero alfabetizzato nel laboratorio di scrittura teatrale documentata: uno studio di caso in una V CAD della Scuola Primaria*, 2016, Laboratorio ITALS, Ca’ Foscari, Venezia.
- Torresan P., *Intelligenze e didattica delle lingue*, 2008, Bologna, EMI.
- Turner V., *Dal rito al teatro*, 1986, Bologna, Il mulino.
- Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, 1980, Torino, Bollati Boringhieri.
- William D., *Embedded Formative Assessment*, 2011, Bloomington, Indiana, US, Solution Tree.