



Rete Dialogues

Percorso di ricercazione CODIRS

COstruire il DIALOGO, Riscoprire la Scrittura

Materiali di approfondimento - Unità D

un anno di sviluppo professionale e formazione

Percorso di ricerca azione CODIRS

febbraio/settembre 2015
 6720 h
 Lazio, Toscana
 Lombardia, Puglia
 Sicilia, Veneto
 Piemonte

Seminari interattivi di approfondimento e ri-progettazione
 Roma 12/13 novembre 2014, 21/23 Gennaio 2015
 Londra TBFF 14/15 Luglio 2014
 Montegrotto 15/17 Luglio 2014
 Montegrotto 14/15 Luglio 2014
 Roma 16 aprile 2015
 Torino Romano, Bari, Catanzaro, Arezzo, Londra TBFF
 Roma, Treviso, Bari, Catania
 Poiano della Chiana (AR) 20 novembre 2014
 Romano di Lombardia (BG) 19 febbraio 2015
 Caserta (NA) 1 febbraio 2015
 Romano di Lombardia (BG) 31 marzo 2015
 Romano, Arezzo, Londra TBFF
 Torino, Bari, Roma, Londra TBFF

CONTENUTI

Giovanna Barzanò
Dirigente tecnico MIUR

Introduzione: come è nata questa unità lavoro.....pag. 3

Pietro Boscolo
Docente di Psicologia dell'educazione, Università di Padova

Motivare a scrivere nell'era digitale.....pag. 5

Rupert Wegerif
Professor of Education, University of Exeter

**Civitas Educationis, Tecnologie della comunicazione ed
Infinita responsabilità.....**pag. 24

Luca Fatticcioni
Lead Teacher Rete Dialogues

**Per essere operativi: dai contenuti teorici al lavoro in
classe.....**pag. 43

INFOGRAFICA

Patrizia Giaveri, Giovanna Barzanò, Massimo La Rocca, Maria Lissoni
Coordinamento Rete Dialogues

**Il percorso di ricerca CODIRS nel contesto delle
attività di formazione Rete Dialogues-Face to
Faith.....**pag. 45

Luca Fatticcioni, Ketty Mallardi
Lead Teacher Rete Dialogues

**Le attività di Face to Faith e le 8 competenze chiave del
Framework Europeo.....**pag. 47

ALLEGATI

1. Programma del seminario di Rete Dialogues

Le vie del dialogo: la risorsa della narrazione

2. Gioia di Cristofaro Longo

Docente di Antropologia Culturale, Università 'La Sapienza' di Roma

Ricerca accademica e pratica. Quali legami? (Slide)



Giovanna Barzanò
Dirigente tecnico MIUR

Introduzione: come è nata questa unità lavoro

Il percorso di formazione Costruire il Dialogo, Riscoprire la Scrittura è diventato veramente il laboratorio di pratica ed idee che intendevamo e forse qualcosa di più.

Ce ne siamo accorti nel recente seminario di Montegrotto (14-18 luglio), dove più di 80 docenti, dirigenti ed esperti di *Rete Dialogues* e *Face to Faith* hanno analizzato e discusso insieme il molto lavoro prodotto dagli insegnanti e dagli studenti nel corso della prima fase del corso (unità di lavoro A,B, C), apprezzandone la qualità, le idee e le proposte.

Si è trattato proprio di un percorso di apprendimento intergenerazionale, dove gli scritti che sono stati prodotti testimoniano come adulti e ragazzi si sono sorpresi, incuriositi, entusiasti e qualche volta dispiaciuti, imparando insieme. E' stata un'esperienza profondamente attuale, ma, nella sua semplicità, rara. Possiamo veramente intessere una bella tela di ringraziamenti, intrecciando complimenti per chi ha organizzato e per chi ha partecipato perché la qualità del coinvolgimento e dei risultati è stata molto alta.

Il lavoro sul tema del dialogo -focus centrale del progetto Face to Faith- ci restituisce attraverso i dati raccolti, tratti nuovi dell'immagine di una "bella scuola" che non sempre riusciamo a fotografare con la luce giusta, così come spesso la percepiamo. Questa luce -è emerso dalla discussione- sembra derivare dal gioco di diversi elementi e dalle "regole" con cui il progetto del corso li ha combinati: pratica, teoria, momenti collettivi, momenti individuali, lettura, scrittura, ascolto, vicinanza, distanza, diversità, complicità e confronto professionale dal vivo, tecnologia, tradizione...

Mentre le analisi e le riflessioni continuano e si mettono in cantiere nuove idee per creare proposte per altri percorsi, abbiamo considerato attentamente lo sviluppo e la conclusione dei moduli CODIRS, cui sono riconosciute 46 ore di formazione.

Abbiamo pensato che la quarta unità di lavoro (D) potesse essere efficacemente realizzata, anziché in un incontro in presenza in un momento di riflessione individuale prendendo spunto da alcuni materiali di particolare rilievo inerenti le tematiche del dialogo e della scrittura. Questi spunti potranno poi essere parte integrante della discussione che si tiene in ogni regione nell'ambito della quinta e ultima unità di lavoro in presenza (E).

Questo librettino-dossier

Proponiamo in questo fascicolo due articoli di importanti studiosi che collaborano ai progetti di Rete Dialogues, un percorso di riflessione ed alcuni allegati di documentazione che disegnano la mappa del progetto da diversi punti di vista.

Gli articoli di Piero Boscolo e Rupert Wegerif (disponibili anche sul sito *retedialogues.it*) discutono le tematiche della scrittura e del dialogo presentandone interessanti concettualizzazioni. Non sono da “studiare” in senso classico – e non ci saranno interrogazioni, naturalmente- ma sono testi ricchi di spunti da considerare. Tra questi abbiamo cercato di evidenziare i più importanti, tracciando un percorso di lettura più veloce. E’ importante leggerli, ma anche tenerli presenti da ri-consultare come ispirazione per progetti, programmazioni, come fonte di idee da realizzare.

Le schede elaborate da Luca Faticcioni sono infatti una proposta per dare vita didattica ad alcune degli spunti teorici che appaiono più promettenti per animare la pratica e per porsi le domande giuste sul come farlo.

Da ultimo, in allegato alcune infografiche sugli obiettivi di Face to Faith e le loro assonanze con le competenze chiave del framework europeo e il programma realizzato nel seminario nazionale di Montegrotto, con alcune presentazioni realizzate in diapositive.

Sono strumenti di orientamento che fanno capire quali sono le vie che i progetti di Rete Dialogues hanno costruito e che stanno ora percorrendo.

In aggiunta....

Aggiungiamo a questo dossier un documento interessante e molto utile a sostenere i valori di Face to Faith, che è nato nel contesto dei progetti a cui Rete Dialogues partecipa.

Si tratta del **tool-kit sulla leadership distribuita** elaborato nell’ambito dello European Policy Network on School Leadership, un progetto europeo che ha coinvolto partner di 25 paesi e si è appena concluso. Questa “cassetta di attrezzi concettuali” (tool kit) è la traduzione italiana di uno strumento pedagogico costruito da un team di studiosi inglesi per sviluppare e visualizzare operativamente l’idea di **leadership distribuita**, intesa come *una forma di leadership che coinvolge tutti gli attori della comunità scolastica –dirigenti, docenti, alunni, genitori e personale- ed è favorita da una cultura della scuola che veda la leadership come emergente e partecipativa, e che sia esplicitamente impegnata nei valori fondamentali dell’equità e della cittadinanza democratica.*

Pietro Boscolo

Docente di Psicologia dell'educazione, Università di Padova

Motivare a scrivere nell'era digitale.

Quaderni di didattica della scrittura. 21-22, 97-121 (2014)

La scrittura scolastica e le sue identità

La scrittura scolastica ha, com'è noto, una duplice veste: come materia e come abilità. Come materia è collocata nella "Lingua italiana" – disciplina nella disciplina! – e riguarda la produzione di testi da valutare secondo le tradizionali categorie di contenuto e forma: è una materia che non richiede studio e che prende i propri contenuti inizialmente dalle esperienze familiari e scolastiche degli studenti, e successivamente dalle materie umanistiche e da questioni di attualità, su cui si chiede agli studenti di esprimere in forma corretta ciò che fanno e pensano. 'Forma corretta' è un'espressione riduttiva: la scrittura come materia è il mezzo attraverso cui lo studente apprende – o dovrebbe apprendere – la scrittura accademica, cioè la forma scritta di quel linguaggio accademico che caratterizza l'interazione tra insegnanti e allievi. Il linguaggio accademico è un linguaggio essenzialmente scritto: di fatto, la scrittura scolastica è spesso la risposta scritta a una domanda espressa nella formulazione di una traccia o nella richiesta di sintetizzare una ricerca. Quello che caratterizza maggiormente la scrittura accademica è l'attenzione alla comprensione di chi legge: è il senso dell'uditorio, tanto più importante in quanto l'uditorio non c'è! Nella scrittura accademica l'uditorio è un'astrazione. È una scrittura senza destinatario: l'insegnante legge, ma per valutare, e lo studente non scrive veramente per l'insegnante, ma per un lettore virtuale che deve essere messo in grado, grazie al carattere esplicito di lessico, sintassi e organizzazione testuale, di capire ciò che è stato scritto (Olson, 2014). In fondo, dal punto di vista di chi valuta e di chi è valutato scrivere un testo non è operazione molto diversa dal risolvere un problema o una equazione o dall'espone un argomento di storia: si tratta di prestazioni complesse, valutabili in base a vari criteri – quantità e chiarezza delle conoscenze, qualità dell'esposizione o del procedimento, e così via - che vengono peraltro raramente esplicitati.

La scrittura, tuttavia, è anche una abilità, o almeno è sbrigativamente considerata tale, soprattutto perché tradizionalmente accomunata alla lettura nelle prime fasi del percorso di alfabetizzazione. Col termine 'abilità' si sottolinea la caratteristica procedurale del leggere e scrivere, un "saper fare" che si può adattare a contenuti diversi. Di fatto, nel percorso di alfabetizzazione le due abilità – lettura e scrittura - si divaricano ben presto. La lettura come decodifica viene appresa in tempi relativamente rapidi e la capacità di comprensione viene continuamente rafforzata dallo studio – e quindi lettura - delle varie discipline scolastiche e, fuori dalla scuola, da innumerevoli occasioni di leggere per curiosità, per diletto o per risolvere questioni pratiche. Non vi è, nella scrittura come appresa a scuola, una analoga flessibilità e soprattutto frequenza d'uso. A scuola viene usata in

tutte le discipline per annotare, elaborare e sintetizzare: a differenza della composizione scritta, non conta in queste attività la qualità del prodotto – e infatti questa funzione “archivistica” non è di regola oggetto di valutazione – ma la capacità di usare forme di scrittura che si assumono per acquisite, spesso senza che siano state esplicitamente insegnate. Se la scrittura come materia implica il rivolgersi a un destinatario che non c'è, ma della cui capacità di comprendere il testo scritto si deve tener conto, a scuola la scrittura come abilità è una scrittura per se stessi. Anche la scrittura come abilità dovrebbe entrare a far parte stabilmente del corredo di capacità dello studente per essere utilizzata, come la lettura, fuori e dopo la scuola, nei vari contesti della vita quotidiana, professionale e di studio. Tuttavia, quando non richiesto da determinate professioni, l'uso della scrittura spesso si esaurisce con la frequenza scolastica, sia perché le occasioni di scrivere sono di gran lunga meno frequenti di quelle del leggere, sia perché scrivere è cognitivamente più faticoso: scrivere richiede il coordinamento di molteplici processi – di ricerca e scelta di conoscenze nella memoria, di pianificazione, di revisione – che, in particolare per gli scrittori inesperti, è reso complesso dalle limitate possibilità della memoria di lavoro (McCutchen, Teske, & Bankston, 2008). La complessità di tale coordinamento varia ovviamente in relazione ai vincoli di tempo di esecuzione e di difficoltà che caratterizzano i diversi compiti di scrittura scolastica.

In tempi abbastanza recenti, entrambe le “identità” della scrittura sono state messe in discussione sul piano didattico e della ricerca. Per quanto riguarda la scrittura come materia, già alcuni decenni fa in Italia linguisti e insegnanti di formazione linguistica hanno evidenziato i limiti di una concezione “letteraria” del comporre a scuola, rivendicando la funzione comunicativa dello scrivere e quindi l'esigenza di attività di scrittura autentiche, attraverso cui gli studenti possano scoprire e approfondire tale funzione (per es., De Mauro, 1977; Gisel, 1975). Più o meno nello stesso periodo, con minor forza polemica ma con pari anche se non sempre esplicito interesse per la scrittura scolastica dall'infanzia all'università, la psicologia ha dato un nuovo statuto allo scrivere. L'approccio cognitivista ha proposto una concettualizzazione dello scrivere come abilità, mettendo in evidenza i modi e le difficoltà del complesso coordinamento di processi cognitivi e linguistici che la scrittura scolastica esemplifica in maniera paradigmatica. Da un'altra prospettiva teorica, l'approccio socio-culturale, rifiutando sia l'etichetta di abilità buona per tutti gli usi, sia quella di materia come produzione di testi senza reale comunicazione, ha rivendicato alla scrittura una diversa identità: quella di attività o pratica di comunicazione e partecipazione, spesso ignorata o trascurata a scuola.

Nonostante la quantità e la rilevanza della ricerca, il potenziale di innovazione sul piano concettuale e applicativo offerto dagli approcci psicologici alla scrittura non sembra aver finora trovato un adeguato sbocco nella progettazione e lo sviluppo di percorsi di istruzione nella scrittura; e se sul piano della ricerca vengono sottoposte a verifica costante modalità per rendere lo scrivere a scuola più utile e produttivo, vengono altresì rilevati e deprecati i deludenti risultati dell'istruzione in questo settore nel nostro e in

altri paesi. Pur importante come “materia”, la scrittura scolastica risulta sacrificata da metodologie didattiche spesso obsolete e dallo scarso entusiasmo degli studenti, che nella composizione scritta vedono perlopiù solo una esercitazione fine a se stessa e uno strumento di valutazione. Questa percezione è resa più forte dal richiamo delle nuove *literacies*, cioè dalle modalità di lettura e scrittura richieste e imposte dalle tecnologie digitali, che irrompono nella vita degli studenti, in particolare degli adolescenti, e pur non avendo di regola diritto di cittadinanza a scuola, mettono impietosamente in evidenza la “solitudine” della scrittura accademica. L'aggettivo ‘accademico’ richiama, sia pure impropriamente, pratiche didattiche – prime fra tutte, l'assegnazione e correzione del “tema” – la cui vecchiezza risalta con tanto maggior evidenza se confrontata, come inevitabilmente avviene, con le “nuove” scritture. Né, d'altra parte, questi nuovi usi sono considerati utili a rinnovare la scrittura come abilità di scuola, condannata a un ruolo ancillare, anche se necessario, nei confronti delle materie di studio. Di fatto, come vedremo più avanti, le scritture digitali offrono attualmente nuove potenzialità d'uso della scrittura, sia rivendicandone la finora trascurata funzione comunicativa, sia proponendo o imponendo una diversa concezione di scrittura come abilità.

Appare dunque particolarmente complesso il compito di trovare un nuovo e diverso significato alla scrittura scolastica. Più che superare la dicotomia materia/abilità, che attualmente sembra essere supinamente accettata da insegnanti e studenti, appare necessario dare un diverso e più produttivo significato ai due termini e soprattutto alla loro relazione, rivalutando la scrittura accademica senza svalutare a priori le nuove scritture. Questa operazione richiede necessariamente una riflessione sui modi in cui gli studenti considerano lo scrivere e le sue funzioni nella scuola e fuori, e sulle condizioni e modalità didattiche che possono incidere sulle loro convinzioni e motivazioni. Tale riflessione è l'oggetto del presente articolo.

La ricerca psicologica sulla scrittura e le sue metafore

Come abbiamo già anticipato, la ricerca linguistica e psicologica hanno dato in tempi recenti un grande rilievo alla scrittura, mettendone in evidenza, accanto alle tradizionali funzioni espressiva e comunicativa, anche quella di elaborazione della conoscenza. La ricerca psicologica, in particolare, muovendo da prospettive diverse, ha colto nello scrivere aspetti diversi ma in un certo senso complementari, proponendo sostanzialmente due metafore della scrittura: come *meccanismo* e come *partecipazione* (Boscolo, in stampa). Il cognitivismo, dopo aver analizzato processi cognitivi complessi quali la memoria, la soluzione di problemi, la comprensione del testo, ha tardivamente “scoperto” lo scrivere come processo cognitivo e ne ha evidenziato il carattere processuale e strategico: in quanto prodotto, un testo è il risultato di generazione di idee attraverso processi di recupero ed elaborazione della conoscenza, di uso di piani e strategie linguistiche, di controllo e revisione durante e dopo la scrittura. Al funzionamento di tale meccanismo si deve la qualità di ciò che si scrive. La prepotente focalizzazione sui processi, innovativa e dissacrante rispetto alla dominante

attenzione tradizionalmente rivolta ai prodotti dello scrivere, e cioè ai generi, ha aperto nuove vie alla ricerca e all'applicazione nella scuola. A differenza di molti meccanismi, la scrittura è un meccanismo in grado di apprendere: i processi più complessi, quali la pianificazione e la revisione, che di regola penalizzano gli scrittori inesperti, possono essere facilitati e appresi fino a diventare parte del corredo cognitivo e metacognitivo di chi scrive. In questa prospettiva, il cattivo scrittore è essenzialmente inesperto, e tale inesperienza non dipende solo dall'età né consegue necessariamente da scarsa dotazione intellettuale: scrivere è realmente un'abilità che si apprende, ma il suo apprendimento non può limitarsi alle prime fasi, e si arricchisce via via in relazione a generi di scrittura di crescente complessità (Graham, 2006; Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996).

Se il cognitivismo ha studiato e studia il meccanismo e il suo funzionamento, l'approccio socioculturale considera la scrittura come pratica socio-culturalmente collocata ("situata"), il cui prodotto riflette il o i significati che una cultura assegna allo scrivere: nella fattispecie, allo scrivere a scuola. Tale approccio evidenzia l'aspetto comunicativo della scrittura, dove la comunicazione non riguarda soltanto il rapporto tra scrittore e lettore, ma la partecipazione di chi scrive con la comunità di discorso e di pratiche da cui prende significati e mezzi per esprimerli. Mentre il cognitivismo ha implicitamente rimproverato la scarsa attenzione dell'istruzione scolastica per le difficoltà di chi scrive e conseguentemente propone modalità didattiche per aiutare gli scrittori in difficoltà (*struggling*), l'approccio socioculturale critica soprattutto i contenuti e i generi di scrittura: a scuola gli studenti imparano a usare uno strumento di cui conta la funzione elaborativa più che quella comunicativa, e attraverso questo strumento essi espongono ciò che hanno imparato, non quello che hanno da dire. Va precisato che la prospettiva socioculturale, a differenza di quella cognitivista, non è psicologica in senso stretto: è un approccio composito in cui confluiscono i risultati della ricerca interculturale sui processi cognitivi, che mette in rilievo il peso della cultura sullo sviluppo e sul funzionamento cognitivo (il riferimento privilegiato è a Vygotsky), ma anche contributi linguistici, soprattutto ispirati all'opera di M. Bachtin, che privilegiano nel linguaggio orale e scritto l'aspetto comunicativo e partecipativo. Questo approccio, a differenza del cognitivismo, dà grande importanza al prodotto dello scrivere, in termini non tanto di qualità, quanto dei significati che emergono nelle scelte lessicali, nelle modalità di argomentazione, nell'uso dei riferimenti intertestuali. Mentre l'approccio cognitivista analizza il funzionamento dello scrivere in relazione a pochi generi (in particolare, l'espositivo e l'argomentativo, in cui sono maggiormente coinvolti i processi di elaborazione delle conoscenze), per l'approccio socioculturale i generi non sono – o non sono soltanto – forme tipizzate di testi codificate nella letteratura, ma risposte di linguaggio orale e scritto a modalità ricorrenti di interazione sociale: sono generi la conversazione, la spiegazione, i vari tipi di narrazione, le diverse forme con cui ciascuno esprime conoscenze, sentimenti e opinioni in contesti di interazione. Nel privilegiare determinati generi, la scrittura scolastica riflette i caratteri dell'istruzione: i tratti della

scrittura accademica sono quelli richiesti da una cultura scolastica che soprattutto si preoccupa di trasmettere conoscenze, più che di costruirle.

Le differenze tra i due approcci risaltano evidenti nel modo in cui considerano il rapporto tra lettura e scrittura. Per l'approccio cognitivista, che ha studiato e studia lettura e scrittura come campi di ricerca separati, lo scrivere non è solo traduzione di pensieri e informazioni su carta o tastiera, ma elaborazione di conoscenze presenti nella memoria dell'individuo: lo scrivere è, sì, un meccanismo, ma è un meccanismo "pesante", che per funzionare deve gestire e usare le conoscenze contenute nella memoria. L'attività archivistica cui si è precedentemente accennato, che ha lo scopo di fissare contenuti e idee e di schematizzarli, semplificandoli e integrandoli con altre conoscenze, si esercita a scuola su ciò che si legge: è lo *scrivere per imparare*, cioè l'uso elaborativo della scrittura, grazie al quale ciò che scriviamo viene compreso e ricordato più a lungo. Questa funzione elaborativa non si limita ad aiutare la memoria: come la ricerca in questo settore ha mostrato, scrivere ha anche una funzione generativa, in quanto porta alla luce conoscenze momentaneamente dimenticate, connessioni tra concetti inizialmente trascurate, interrogativi nuovi su ciò che si sa o ancora si ignora (si vedano i saggi contenuti nel recente volume collaborativo sullo scrivere come strumento per l'apprendimento, a cura di Klein, Boscolo, Kirkpatrick, & Gelati, 2014). Torneremo su questo aspetto più avanti.

Per l'approccio socioculturale le relazioni tra lettura e scrittura non sono considerate in termini di abilità, ma di partecipazione a una comunità di discorso. Come si è già sottolineato, questo approccio considera lettura e scrittura *pratiche*, non abilità: sono le attività attraverso cui gli individui comunicano, apprendendo dagli scritti dei membri della comunità di discorso cui appartengono e contribuendo con i propri. Anche se tecnicamente distinte, lettura e scrittura sono di fatto strettamente connesse in quanto ciò che un individuo scrive è o può essere materia di lettura per altri membri della comunità. E' centrale in questo approccio il concetto di intertestualità: tutta la scrittura è intertestuale, perché i testi si richiamano ad altri testi, ed è una attività sociale in quanto chi scrive non si rivolge solo a chi leggerà, ma anche a chi ha scritto altri testi sullo stesso argomento o con lo stesso scopo (Nelson, 2008). Bachtin (1981), comprendendo nel concetto di intertestualità tutto il linguaggio, non solo scritto, sosteneva che "ciascuna affermazione confuta, conferma, sostiene e poggia su altre, le presuppone come note e in qualche modo ne tiene conto" (p. 91).

Dove la diversità tra i due approcci emerge con maggior evidenza è nell'atteggiamento verso le nuove *literacies*. Il termine *literacy* non ha un equivalente in italiano: il termine italiano con cui viene talvolta tradotto, 'alfabetizzazione', mettendo l'accento sull'apprendimento di lettura e scrittura, ne rende il significato in misura molto parziale e sostanzialmente inadeguata. In generale, si può dire che la *literacy* comprende le azioni, i processi, le riflessioni con e sulla lingua scritta: e proprio perché la lingua scritta è caratterizzata da molteplici forme e funzioni, si usa spesso il termine al plurale. Non esiste *una* lingua scritta, ma la straordinaria pluralità di modi in cui un individuo, anche in interazione con altri, usa la lingua

scritta per imparare, riflettere, discutere, esprimersi. Questa concezione della *literacy* come pratica o insieme di pratiche si ritrova anche nell'atteggiamento verso le nuove *literacies*: l'approccio socioculturale rivendica polemicamente la propria attenzione alla ricchezza espressiva e comunicativa dei linguaggi con cui si esprimono le tecnologie digitali, nei confronti del "tradizionale" approccio psicologico che, privilegiando i processi cognitivi, si interessa delle innovazioni tecnologiche solo in quanto possono incidere su tali processi. L'approccio socioculturale considera la *literacy* non come qualcosa che esiste nelle teste degli individui, ma come l'insieme delle pratiche sociali e culturali in cui gli individui interagiscono e, nel farlo, ricorrono alla lettura e alla scrittura. Un evento di *literacy* implica sempre dare un significato alla o ricavare un significato dalla lingua scritta (Gee, 2010).

Con questa sintetica esposizione dei due approcci psicologici allo studio della scrittura abbiamo inteso mostrarne la rilevanza per una nuova concettualizzazione della scrittura scolastica e la conseguente impostazione di percorsi di insegnamento. Le due prospettive rappresentano concettualizzazioni diverse e per certi aspetti incompatibili, che vanno comunque tenute entrambe presenti per l'istruzione nella scrittura. Prima ancora che percorsi didattici, esse suggeriscono modi di considerare la scrittura che andrebbero valorizzati fin dalle prime fasi del suo apprendimento. Della ricerca sulla scrittura come meccanismo sembra particolarmente feconda l'idea che lo scrivere è soprattutto uno strumento, complesso ma flessibile e ricco di possibilità d'uso, e che i suoi usi rappresentano una risorsa – e una sfida – per chi apprende. Da parte sua, la metafora della partecipazione suggerisce l'esigenza di trovare un esito comunicativo alla complessità dello scrivere, complessità non solo cognitiva ma di linguaggi e modalità espressive e comunicative, in modo che il meccanismo si riveli produttivo di messaggi anche tecnologicamente diversi e quindi di nuove forme di interazione, a scuola e fuori. Una esemplificazione paradigmatica di una possibile integrazione dei due approcci si può trovare nell'uso delle tecnologie che consentono un apprendimento collaborativo (*Computer-Supported Collaborative Learning* – CSCL): si pensi al *Knowledge Forum* proposto da Scardamalia e Bereiter (2006), ma anche, in generale, a *wikis* e discussioni *on-line*, e dunque a tutte le situazioni in cui scrivere fornisce stimoli, risposte e sollecitazioni e l'apprendimento individuale può modificarsi e arricchirsi in relazione a tali interazioni (Klein & Leacock, 2012).

Tuttavia, per dare conto in maniera più completa della portata innovativa di tale ricerca, è opportuno far riferimento a due tematiche che riguardano direttamente l'istruzione e che si sono sviluppate nel clima costruttivista che caratterizza la psicologia dell'educazione attuale, e in particolare quella della scrittura. Apprendere una disciplina, in termini sia di materia che di abilità, non implica solo la formazione di concetti e l'uso di processi, strategie cognitive e pratiche: imparare comporta attribuire un significato a ciò che si impara, nel senso che gli studenti sviluppano – costruiscono – convinzioni e atteggiamenti sulla natura, importanza e utilità delle loro esperienze di

apprendimento. Tali convinzioni e atteggiamenti si formano e rafforzano in base a informazioni e impressioni raccolte da fonti diverse: la famiglia, i compagni, lo stesso insegnante, i mezzi di informazione. L'attribuzione di significato riguarda due aspetti. Da un lato, lo studente sviluppa convinzioni o credenze (*beliefs*) su ciò che impara: nell'ambito della scrittura, per esempio, può credere, come vedremo tra poco, che scrivere sia un semplice atto di trasmissione di conoscenze o, invece, un processo di elaborazione. Dall'altro lato, lo studente attribuisce un valore a ciò che fa in relazione a se stesso e alle proprie aspettative di successo o insuccesso. Mentre il gradimento e il grado di importanza nei confronti di una disciplina sono manifestati dallo studente abbastanza apertamente - sia pure all'insaputa dell'insegnante! - le convinzioni o credenze sono generalmente implicite, nel senso che lo studente non ne è consapevole: eppure queste idee o convinzioni rappresentano un filtro attraverso cui vengono accolte e inevitabilmente elaborate le proposte didattiche dell'insegnante. Consideriamo ora le due tematiche: le convinzioni sulla scrittura e la motivazione a scrivere.

Le convinzioni sulla scrittura

Una credenza, come la parola stessa suggerisce, è qualcosa in cui si crede e che proprio per questo non si mette di regola in discussione: non è una conoscenza, la cui validità è intersoggettivamente accertabile. Le credenze sono implicite nel senso che chi le possiede non è consapevole del fatto che esse funzionano da filtro nei confronti di nuovi apprendimenti, e per questo sono difficili da mettere in dubbio o sradicare. Le credenze che riguardano l'apprendimento sono molteplici: vi sono quelle sulla natura della scienza, e quelle relative a specifici settori del sapere, quali la matematica (Mason, 2001, 2013). Per quanto riguarda le credenze sulla lettura e scrittura, qui prendiamo in considerazione i due modelli più noti. Il primo è stato proposto da E. Lavelle (1993, 1997), i cui studi, condotti con studenti universitari e con l'uso di questionari, hanno messo in evidenza due approcci degli studenti alla scrittura: superficiale e profondo.¹ L'approccio superficiale si basa sulla

¹ Lavelle e Guarino (2003) hanno sviluppato e validato un questionario su come gli studenti universitari scrivono i saggi, che comprende, nella versione più recente, 71 item raggruppati in 5 fattori relativi agli aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali della scrittura universitaria:

- elaborazione (es.: "Scrivere un saggio o una relazione vuol dire produrre un nuovo significato");
 - percezione della propria competenza in scrittura ("Lo studio della grammatica e della punteggiatura migliorerebbe molto la mia scrittura");
 - revisione riflessiva ("I miei appunti prima di scrivere sono sempre un pasticcio");
 - spontaneità-impulsività, cioè scarsa pianificazione ("Spesso la mia prima stesura rappresenta il prodotto finito");
 - lo scrivere come rispetto di regole ("Mi piacciono i compiti di scrittura specifici fin nei dettagli").
- Successive analisi fattoriali hanno mostrato che i 5 fattori vanno ricondotti alla dualità superficiale-profondo.

convinzione che imparare è essenzialmente memorizzare e riprodurre le conoscenze acquisite. L'approccio profondo è caratterizzato dalla convinzione che la conoscenza non si trasmette ma si costruisce, il che implica un coinvolgimento personale con il compito di scrittura. Queste due concezioni della scrittura richiamano evidentemente i concetti di *knowledge telling* e *knowledge transforming* (Bereiter e Scardamalia, 1987), ovvero di scrittura come riproduzione di conoscenze acquisite senza alcuna considerazione di obiettivi comunicativi e, alternativamente, come trasformazione delle conoscenze, cioè uso consapevole delle conoscenze per il raggiungimento di un obiettivo comunicativo, quale quello di chi vuole sostenere un punto di vista e convincere il lettore della sua validità. I due approcci caratterizzano rispettivamente gli scrittori principianti e quelli esperti.

La dicotomia delle convinzioni sulla scrittura si ritrova anche nella prospettiva di White e Bruning (2005), che si basa sulla distinzione tra convinzioni transazionali (*transactional*) e trasmissive (*transmissional*), precedentemente adottata da Schraw e Bruning (1996, 1999) per le credenze sulla lettura. Consideriamo preliminarmente la dualità in relazione alla lettura. Nel modello di trasmissione le informazioni scorrono in un modo lineare dall'autore al lettore del testo, senza una costruzione personale del significato da parte di chi legge. La convinzione transazionale, invece, è basata sull'assunto che il significato di un testo differisca per i diversi lettori indipendentemente dalle intenzioni dell'autore. I lettori che possiedono credenze transazionali di lettura costruiscono e personalizzano la comprensione del testo in base ai loro obiettivi e alle loro conoscenze: il significato non esiste come isolato nel testo o nell'autore, ma ha origine dalla relazione dinamica tra lettore, testo e autore.

Consideriamo ora le credenze sulla scrittura (White e Bruning, 2005). Secondo la credenza transazionale, la scrittura è trasformazione di conoscenza (ancora Bereiter e Scardamalia, 1987!) e le emozioni, i pensieri e gli obiettivi di chi scrive influenzano i processi dello scrivere e gli stessi risultati: la scrittura è coinvolgimento affettivo e costruzione di significati. Invece, secondo le convinzioni trasmissive chi scrive deve citare fonti autorevoli, affermare verità fattuali e fornire informazioni: il significato, cioè, non è costruito da chi scrive ma deriva da fonti oggettive, e gli aspetti personali vanno minimizzati. Gli scrittori con predominanti credenze di trasmissione sembrano concepire la scrittura come un modo per trasferire le informazioni al lettore e sminuiscono l'importanza dell'integrazione critica e personale; manifestano bassi livelli di impegno emotivo e cognitivo durante il processo di scrittura e i loro saggi mostrano carenze nello sviluppo delle idee, nell'organizzazione del testo e anche nel rispetto delle regole convenzionali della scrittura. Invece, gli studenti con credenze di scrittura transazionali mostrano impegno emotivo e cognitivo durante il processo di scrittura; essi concepiscono la scrittura come un utile strumento per costruire in maniera critica e personale le conoscenze, attraverso l'integrazione attiva del loro pensiero all'interno del processo di scrittura. Sul

piano della qualità, i testi di questi studenti superano quelli degli studenti con un approccio trasmissivo.²

Ai due modelli su cui ci siamo brevemente soffermati si deve indubbiamente riconoscere il merito di aver indagato le credenze personali come componente fondamentale dello scrivere, secondo una prospettiva che va oltre l'analisi dei processi e delle strategie: per usare la metafora citata, si può dire che chi scrive si fa un'idea, più o meno adeguata, del meccanismo che usa e di come va usato. Si deve tuttavia riconoscere anche qualche limite. Uno è rappresentato dalla schematicità, inevitabilmente connessa alla visione dicotomica delle credenze, che l'uso di questionari, e quindi di un sistema di misurazione basato su un numero limitato di alternative di risposta, tende ad accentuare: di fatto, l'esperienza di chi scrive – e di chi insegna a scrivere! – mostra che la superficialità o profondità, così come la modalità di scrittura trasmissiva o favorevole alla transazione con il lettore, vanno considerate non come qualità o difetti dello scrivere, ma piuttosto come i poli di un continuum lungo cui si collocano modi diversi di considerare la scrittura. Un secondo limite è dato dalla focalizzazione delle ricerche sulla scrittura adulta, e quindi su una tipologia ristretta di scrittori e di generi: in sostanza, i saggi lunghi e brevi degli studenti universitari. Sarebbe interessante analizzare le credenze sulla scrittura di studenti più giovani, a contatto con generi più variati ma già alle prese con la scrittura accademica: per esempio, in che misura la convinzione che la scrittura sia una materia determina negli studenti un atteggiamento di sostanziale diffidenza verso lo scrivere?

Scrittura e motivazione

Spesso nei discorsi sulla scuola si usa il termine 'motivazione' nel significato di 'coinvolgimento': motivare gli studenti vuol dire predisporre situazioni di apprendimento che li attraggano e in cui si sentano capaci di agire e ottenere dei risultati. Come motivazione, anche 'scrittura' è termine di ampio significato: qui ci riferiamo alla scrittura scolastica, cioè a quell'insieme di compiti che rientrano nei doveri di uno studente ai diversi livelli di scolarità e nei quali viene valutato. Precisiamo subito – ma si tratta di tener presente, più che di precisare - che il problema della motivazione a scrivere, su cui si è condotta parecchia ricerca e si è molto riflettuto negli ultimi due decenni, è strettamente legato a tale scrittura. Il problema è, di fatto, la demotivazione degli studenti, ed è un problema difficilmente

² White e Bruning (2005) hanno costruito un questionario, il *Writing Beliefs Inventory*, che comprende 16 item. Si riportano qui due esempi di item di credenza transazionale: Quando scrivo, cerco di esprimere ciò che sento. È importante che io sviluppi il mio stile di scrittura e due di credenza trasmissiva:

- Lo scopo principale di chi scrive è dare informazioni
- Quando scrivo, cerco di fare meno cambiamenti possibili...

risolvibile dato che la scrittura a scuola ha determinate caratteristiche su cui ci siamo soffermati all'inizio di questo articolo e che la rendono di regola poco attraente e, soprattutto, temibile come oggetto di valutazione.

Gli aspetti motivazionali della scrittura sono stati studiati relativamente tardi rispetto a quelli cognitivi, da un lato, e al ruolo del contesto, dall'altro: l'approccio cognitivista si è preoccupato soprattutto delle difficoltà cognitive e linguistiche che incontrano gli scrittori inesperti, mentre quello socioculturale si è dimostrato più interessato al significato dello scrivere nel contesto della classe che alle preferenze individuali degli studenti per tale attività o pratica. Di fatto, la ricerca psicologica ha messo in evidenza l'ampiezza e genericità del termine 'motivazione', che si riferisce a vari aspetti e momenti di un comportamento rivolto al raggiungimento di un obiettivo: la motivazione è il significato che uno studente dà a una disciplina o attività. In questo significato giocano un ruolo dominante due aspetti: il *valore* che lo studente riconosce alla disciplina, e le sue *aspettative* sulla sua capacità di affrontarne lo studio con successo (Eccles, 2005; Wigfield, 1994). Si distinguono vari significati di 'valore', che ora considereremo in relazione alla scrittura. Vi è un valore di realizzazione (*attainment*), che riguarda il senso profondo dello scrivere per l'individuo. Vi è un valore di interesse, o intrinseco: scrivere vale in quanto piace o interessa. Infine, vi è un valore di utilità, o estrinseco: scrivere vale in quanto è o può essere utile. Questi valori non si escludono necessariamente a vicenda, soprattutto se si considerano le diverse funzioni dello scrivere, cui possono essere attribuiti gradi diversi di valore: la scrittura scolastica come composizione, per esempio, può essere considerata da uno studente utile alla sua futura carriera scolastica, mentre può considerare lo scrivere poesie un'attività piacevole, che merita di essere realizzata per se stessa. Inoltre, il valore che si attribuisce a una attività o disciplina può cambiare nel tempo: se nelle prime fasi della scolarità scrivere può essere piacevole (valore di interesse), a livelli più elevati gli studenti possono cogliere l'utilità dello scrivere, mentre il valore di realizzazione – l'importanza dell'attività per il sé dell'individuo – rappresenta una tappa lontana, che solo scrittori maturi raggiungono. Per quanto riguarda la seconda componente della motivazione, le aspettative dello studente su se stesso/a, scrivere è, al pari di altre "materie", una attività complessa relativamente alla quale lo studente sviluppa convinzioni sulla propria capacità: sono le credenze di autoefficacia (*self-efficacy*), influenzate in particolare, anche se non esclusivamente, dalle esperienze di successo / insuccesso con la "materia" scrittura. A differenza delle convinzioni sulla scrittura di cui si è parlato nella sezione precedente, quelle di autoefficacia riguardano il sé dello studente, che si sente più o meno in grado di affrontare un determinato compito.

Gli studi e le ricerche condotte sugli aspetti motivazionali dello scrivere negli ultimi vent'anni hanno considerato varie tematiche: le modalità didattiche per coinvolgere gli studenti nello scrivere (l'attrattiva del compito), il ruolo dell'autoefficacia, con cui lo studente monitora continuamente il proprio rendimento in scrittura, e l'autoregolazione, cioè lo studio dei processi attraverso egli/essa pianifica e controlla il proprio

comportamento (si vedano le rassegne in Harris, Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011; Hidi & Boscolo, 2006, 2007; Pajares & Valiante, 2006). In un articolo che ha avuto un grande impatto nella ricerca in questo settore, Bruning e Horn (2000) individuavano quattro condizioni fondamentali per promuovere e sostenere la motivazione a scrivere. Il primo gruppo di condizioni riguarda il coltivare convinzioni positive sulla scrittura: convinzioni dello studente su se stesso come scrittore (riesco bene? posso migliorare?) e sulle funzioni e l'importanza dello scrivere. Il secondo gruppo riguarda i modi per coinvolgere gli studenti nello scrivere: gli autori sottolineavano l'importanza di attività di scrittura autentiche, che rispondano a genuine esigenze di espressione e comunicazione. Il terzo gruppo riguarda la creazione di un contesto di classe in cui la scrittura sia valorizzata, ma in cui si tenga anche conto della sua complessità e difficoltà: dal punto di vista motivazionale, una attività di apprendimento dovrebbe essere commisurata al livello di capacità dello studente. Ciò vale tanto più per la scrittura, il cui apprendimento richiede obiettivi significativi per gli studenti – di espressione, comunicazione, elaborazione – e un monitoraggio continuo dei risultati via via ottenuti. Infine, la quarta condizione è un clima di classe positivo, in cui gli studenti si sentano liberi di esprimere se stessi attraverso la scrittura.

Valorizzare la scrittura

Le condizioni individuate da Bruning e Horn (2000) sono certamente di grande rilievo e attualità: poiché la scelta di compiti, il sostegno delle convinzioni positive e l'azione sul contesto classe chiamano in causa l'intervento dell'insegnante, vorremmo qui sottolineare che spetta all'insegnante di scrittura – anzi, a tutti gli insegnanti nella cui disciplina la scrittura abbia un ruolo – il compito di metterne in rilievo il valore. Riteniamo cioè che l'insegnamento della scrittura, a tutti i livelli di scuola, debba avere come obiettivo primario la valorizzazione della scrittura stessa da parte degli studenti. Tale valorizzazione è il risultato di come le attività di scrittura vengono proposte in classe, degli strumenti cognitivi e linguistici che gli studenti imparano ad usare attraverso esse, del significato che attribuiscono allo scrivere. Valorizzare la scrittura non significa enfatizzarne i vantaggi, ma mostrarne e soprattutto farne verificare il ruolo insostituibile nell'apprendimento. Molti studenti hanno convinzioni "povere" sulla scrittura, perché non hanno il senso delle molteplici possibilità dello scrivere, e anche se nella scuola primaria si insegnano vari generi, si tratta tuttavia di "assaggi" che raramente lasciano il segno. Così, scrivere a scuola diventa un esercizio che dura anni, alla fine del quale lo studente è di regola impreparato per affrontare nuovi e più impegnativi compiti di scrittura: la tesi di laurea, in particolare, e, a seconda del tipo di professione, la scrittura professionale. E' importante che gli studenti siano consapevoli che la scrittura è uno strumento attraverso cui si possono ottenere risultati diversi e dunque sappiano quando usarlo: per raccontare, descrivere, esporre idee, comunicare affetti e stati d'animo, sostenere e difendere punti di vista. Le convinzioni positive sulla scrittura, su cui hanno insistito Bruning e Horn

(2000), si formano se lo studente ha modo di verificare l'utilità e l'importanza dello scrivere e riconoscerne le funzioni di elaborazione, espressione e comunicazione.

Il percorso di valorizzazione non può certamente essere affidato solo alle buone intenzioni e alle raccomandazioni degli insegnanti: esso deve soggiacere alla realizzazione delle condizioni che abbiamo appena illustrato, a partire dalla scuola primaria, quando il giovanissimo studente fa le prime esperienze con uno strumento che ha visto usare dagli adulti e che può cominciare a confrontare – se adeguatamente guidato – con altri messi comunicativi e espressivi a lui / lei più familiari: il linguaggio orale e il disegno. Per esempio, si possono sondare le sue convinzioni su quando, al posto di parlare, è meglio scrivere; e in che cosa si differenziano due attività per certi aspetti simili, quali scrivere e disegnare.

La scuola primaria è una fase di relativa libertà nella scrittura, in cui prevalgono le funzioni descrittiva e narrativa. Negli ultimi anni di questo livello di scuola gli studenti possono imparare a “giocare” con il genere narrativo: introdurre variazioni nei personaggi o nel *setting* o nella conclusione di un brano letto e riscriverlo. E' un gioco, perché la variazione è scelta liberamente, ma è utile perché gli studenti, pur “inventando” un nuovo testo, devono esserne consapevoli della sua struttura e organizzazione, e la libertà dell'invenzione trova freno nell'esigenza di mantenere il nuovo testo coerente (Boscolo, Gelati, & Galvan, 2012). Soprattutto, anche se inesperti, gli studenti possono rendersi conto che riscrivendo si producono significati – situazioni, personaggi, azioni - nuovi. In questo “gioco”, che si esegue bene in gruppo, il compito dell'insegnante non è quello di valutare – il controllo della coerenza del testo manipolato spetta al gruppo che vi lavora – ma piuttosto di stimolare gli studenti a riflettere sullo scrivere e sul riscrivere e sulla qualità dei testi originali e riscritti (il testo manipolato è migliore di quello originale? Perché?)

La scuola secondaria di primo grado rappresenta una fase di passaggio tra questa relativa libertà della scrittura e un più deciso orientamento verso lo scrivere accademico. In questa fase lo studente ha bisogno di un particolare sostegno da parte dell'insegnante, in modo che lo scrivere non diventi un'attività puramente “scolastica”. E' il momento in cui da un lato gli studenti cominciano a utilizzare gli strumenti digitali – spesso contrastati da genitori e insegnanti! – dall'altro lo scrivere comincia a diventare una materia. E' un momento delicato, che dovrebbe favorire la scoperta da parte dello studente di funzioni nuove dello scrivere in relazione a strumenti diversi - il computer, il cellulare – piuttosto che la concentrazione sulla scrittura “che conta” a scuola e conseguente svalutazione delle “altre” scritture. E' in questa fase che gli studenti dovrebbero rendersi conto delle differenze tra il linguaggio scritto usato a scuola e quello che usano nella corrispondenza con i compagni: entrambi “veri” e importanti, ma con caratteristiche diverse.

Questa distinzione e, insieme, compresenza di linguaggi dovrebbero diventare più evidenti nell'adolescenza, dove la scrittura a scuola tende a perdere attrattiva e nuove forme di comunicazione ed espressione si

impongono. E' in questa fase che lo studente, all'inizio del percorso che concluderà la sua esperienza scolastica, deve comprendere e mettere alla prova l'idea della scrittura come strumento. In questa fase, soprattutto, le scritture "provvisorie" – appunti, schemi, brevi sintesi – vengono usate perché servono a organizzare e ricordare meglio le cose "da sapere". La loro insostituibile funzione di facilitazione dovrebbe tuttavia essere oggetto di insegnamento: diventare, per esempio, il tema di una esercitazione in cui gli studenti prendono appunti sulla spiegazione dell'insegnante o su un video, e poi confrontano tra loro e con l'insegnante ciò che hanno scritto, e possono così verificare l'utilità e produttività di quelle scritture. E' una vera e propria istruzione all'uso di strategie di pianificazione, di traduzione, di revisione, che rappresenta da tempo un prezioso strumento didattico per studenti con difficoltà di scrittura (Graham & Harris, 2005; Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012), ma che si è dimostrata valida anche per studenti senza tali difficoltà. Pensiamo, per esempio, all'uso di tali scritture non solo per annotare ciò che si ritiene importante, ma anche per fissare impressioni, stati d'animo o emozioni provocati dalla lettura o dal commento di un brano poetico in classe. Scrivere, in questo caso, serve a esprimere ciò che si sente, ma condividere queste impressioni con la classe può essere insieme l'occasione per gli studenti di riflettere su come rispondono o reagiscono al testo letterario, e per raccogliere idee anche semplicemente abbozzate, da sviluppare eventualmente poi in un testo più organico (Boscolo & Carotti, 2003).

In questa sezione abbiamo suggerito alcune modalità didattiche di valorizzazione della scrittura in relazione a livelli diversi di scolarità. Dedichiamo l'ultima parte dell'articolo a una breve analisi di alcuni aspetti legati alla scrittura scolastica che ci sembrano cruciali per dare agli studenti l'idea che la scrittura non è una materia distinta dall'abilità, ma un'attività che si realizza in modi e forme diverse. Il primo aspetto riguarda la varietà delle scritture, il secondo i compiti di scrittura, il terzo la valutazione, il quarto le nuove scritture.

Scrittura come attività

Scrittura e scritture. La scrittura non è una materia, ma un'attività multiforme. Se motivare a scrivere significa dare un significato alla scrittura, tale significato può essere acquisito dagli studenti attraverso la lettura e il confronto con gli insegnanti e gli esperti: il punto fondamentale è che non esiste una sola scrittura, e che passare da un tipo di testo (un genere) a un altro implica dare un diverso significato a ciò che si scrive. La stessa scrittura accademica non è una entità monolitica, e va invece considerata come il risultato di una molteplicità di pratiche e strategie (Hyland & Bondi, 2006). A scuola insegnare a scrivere significa rendere gli studenti in grado di esprimere pensieri e anche sentimenti senza bisogno di farli conoscere a qualcuno che non sia l'insegnante. Questo non è un limite della scrittura accademica, che è una scrittura che aspira ad essere autosufficiente e quindi, in un certo senso, a venir meno alla funzione comunicativa che tradizionalmente si rivendica allo scrivere. Bisogna tuttavia sottolineare

anche l'utilità di forme diverse di scrittura: non un elenco di generi, ma le varie funzioni, con riferimento da un lato a ciò che gli studenti leggono (qualcuno ha scritto ciò che noi leggiamo...), dall'altro alle esperienze significative a scuola e fuori, che possono essere espresse e comunicate in forme diverse. Questo è certamente un modo per mettere in discussione la vecchia distinzione tra la scrittura che conta (materia) e quella che, pur necessaria, non merita di essere valutata. Rivalutare la scrittura come abilità significa metterne in rilievo non solo la funzione consueta di aiuto alla memoria, ma anche di sussidio per il pensiero e la discussione. Il prendere appunti, forse la forma più usata di scrittura provvisoria, è una operazione complessa di comprensione e di produzione, che richiede la capacità di cogliere gli elementi informativi importanti di un discorso e di scartare quelli ridondanti: eppure, come l'annotare, anche il successivo uso degli appunti da parte dello studente viene di regola lasciato a se stesso. Il riesame degli appunti presi dopo una lezione frontale e il confronto tra studenti e insegnante sulla effettiva informatività di tali appunti possono aiutare gli studenti di scuola secondaria di primo e soprattutto secondo grado a rendersi conto delle potenzialità dello strumento. Dare un senso nuovo alla scrittura come abilità è farne comprendere la portata euristica, la capacità di sintetizzare ma anche di produrre nuovi significati. Le scritture con cui si fissano pensieri appena abbozzati, impressioni, o, in una discussione in classe, fungono da promemoria per un intervento o un commento che altrimenti potrebbe essere dimenticato, sono esempi di come la scrittura come abilità possa avere molteplici usi, molti dei quali non scontati. Invece, dare un senso nuovo alla scrittura come materia significa farne vedere e capire la potenzialità elaborativa e comunicativa. Riteniamo che valorizzare lo scrivere non significhi annullare o minimizzare le differenze tra scritture diverse: il saggio breve - a livelli precedenti di scuola, la composizione scritta - esemplifica la scrittura accademica, che ha una funzione ben precisa nello sviluppo dell'alfabetizzazione, diversa dalle scritture provvisorie o dalle scritture più "libere" in cui uno studente racconta qualcosa di se stesso e della propria vita.

È importante, dunque, dare un significato diverso alla scrittura come abilità e sostituire il concetto di scrittura come materia con quello di scrittura come attività. Scrivere non è esercitazione fine a se stessa e alla valutazione dell'allievo, ma si lega ad attività significative cui la classe ha partecipato. Soprattutto, ciò che si scrive nella composizione è oggetto di discussione e confronto tra gli studenti e con l'insegnante. La scrittura come attività - si tratti di brevi note o di testi di più ampio respiro - serve a imparare, ma anche a pensare e comunicare.

I compiti di scrittura. Conseguentemente, si devono assegnare compiti che esemplifichino le diverse funzioni dello scrivere, in modo che, possibilmente senza l'assillo della valutazione, gli studenti si rendano conto delle molteplici possibilità dello strumento. In certi casi può trattarsi di scrittura con forte funzione comunicativa (avvisi ad altre classi, lettere per l'esterno su argomenti di interesse comune della classe o scuola), in altri può essere scrittura narrativa o poetica su cui la classe si confronta. In altri casi ancora

lo scrivere può essere finalizzato a una riflessione e approfondimento di quanto spiegato o letto o discusso in classe: è il momento in cui le scritture provvisorie mostrano la loro utilità per la produzione di un testo più impegnativo. A proposito di compiti di scrittura, è opportuna una precisazione. Motivare gli studenti a scrivere attraverso compiti autentici, come suggerito da Bruning e Horn (2000) e sostanzialmente da tutti gli studiosi che si sono interessati al problema, rappresenta una strategia certamente vincente, purché si intenda correttamente il significato di 'autentico'. Se intendiamo per compiti autentici quelli che realizzano una effettiva comunicazione, va ricordato che ci sono modalità di scrittura che non hanno tale finalità: per esempio, rielaborare le proprie impressioni e commenti su un brano letto o una esperienza di apprendimento appartiene alla funzione elaborativa. Questo non significa che ciò che si elabora non possa risultare interessante o utile – o entrambe le cose – anche ad altri: i commenti personali su un lavoro poetico, per esempio, possono essere condivisi e discussi in classe, e le emozioni suscitate e descritte da chi le ha provate possono essere oggetto di confronto e approfondimento. Scrivere per se stessi può essere un'attività altrettanto autentica che scrivere per gli altri. Un compito di scrittura è autentico nella misura in cui è funzionale a una attività individuale o di gruppo di cui chi scrive riconosce l'interesse e/o la rilevanza (Boscolo & Gelati, 2013).

La valutazione. La valutazione dovrebbe servire a migliorare la qualità dello scrivere: sembra un'affermazione scontata, ma a scuola un testo, una volta valutato, di regola non interessa più a nessuno. Se la valutazione è indubbiamente un momento fondamentale dell'insegnamento della scrittura, come del resto di tutta l'istruzione, riteniamo tuttavia che la valutazione intesa in senso tradizionale – quella che forse maggiormente contribuisce a far percepire la scrittura come una materia – possa e debba essere discussa. Innanzitutto, la qualità dello scrivere non riguarda solo gli aspetti linguistico-letterari: non è un insieme di caratteristiche fisse, ma va considerata in relazione all'obiettivo comunicativo e / o espressivo di un testo. In secondo luogo, se la produzione scritta riguarda una attività della classe (per esempio, un rapporto di ricerca), alla sua valutazione possono concorrere gli stessi studenti: è opportuno che i diversi usi della scrittura siano valutati, dove per valutazione non si intende l'assegnazione di un giudizio e relativo voto, ma la possibilità di un commento da parte dell'insegnante e anche dei compagni di classe sulla adeguatezza di un testo in relazione all'obiettivo per cui è scritto. E se certo non è percorribile la via del valutare *tutto* quello che scrivono gli studenti, sembra comunque negativa la prassi di attribuire solo ad alcuni tipi di scrittura il privilegio o la dignità della valutazione. Inoltre, dare visibilità a un prodotto di scrittura sia nella classe che in ambiti più ampi, come vedremo a proposito delle nuove scritture, comporta una condivisione e quindi una valutazione. Gli studenti sanno bene che per scrivere bisogna "tirar fuori" idee, ma queste idee possono provenire anche dalle persone con cui interagiamo, come nella revisione collaborativa. Va sottolineato ancora una volta il ruolo della classe nell'educazione alla scrittura: la valutazione, da fatto individuale e "privato", può diventare momento

di confronto. Infine, mentre la valutazione rappresenta tradizionalmente la sanzione del successo o insuccesso, è auspicabile anche una valutazione *in itinere*, attraverso cui lo studente possa prendere atto degli aspetti positivi e negativi del suo lavoro e usare le osservazioni e commenti dell'insegnante per migliorarlo: in questo modo lo studente "usa" davvero l'insegnante, e la valutazione, da giudizio più o meno inesorabile, diventa uno strumento di miglioramento del testo. Si può obiettare che in questo modo il testo che ne risulta non è più solo dello studente: a questa obiezione si può rispondere ricordando, oltre che il significato di intertestualità, anche che scrivere implica il rivedere e correggere ciò che si scrive. L'attività di revisione è raramente insegnata, e a questo proposito può essere utile la lettura di testi, buoni e meno buoni, sulla cui analisi critica far esercitare gli studenti: l'abitudine di rileggere, così importante per costruire un buon testo, si esercita meglio, almeno inizialmente, su ciò che hanno scritto gli altri. Diventare lettore di se stesso è condizione necessaria per scrivere bene, ma rileggere serve a poco se chi ha scritto non riesce a mettersi nei panni di chi legge.

Le nuove scritture. E' ormai un luogo comune rilevare che lo sviluppo delle tecnologie digitali ha profondamente modificato il significato e le funzioni della lingua scritta. Il messaggi si creano in modi nuovi, multimodali, in cui le forme linguistiche tradizionali si intrecciano a modalità audiovisive e addirittura gestuali e spaziali (Baker, 2010). E' anche noto che la scrittura via Internet – *blogs, wikis, You Tube, etc.* – facilita la comunicazione e la condivisione perché implica un forte senso dell'uditorio e consente una trasmissione e ricezione immediate, anche se questo implica limitata pianificazione e revisione, con la conseguenza che la qualità di ciò che si scrive viene più facilmente trascurata.

Qualità dello scritto a parte, si tratta di una diversa organizzazione del testo, non più e non solo lineare, che richiede abilità di lettura e scrittura diverse dalla tradizionale: e per quanto riguarda in particolare la scrittura, se scrivere implica il coordinamento e la regolazione di processi complessi, le tecnologie digitali possono sostenere e facilitare tale processo ma anche complicarlo, perché da un lato offrono nuove possibilità di trovare informazioni, dall'altro si tratta di usare *media* diversi dai consueti (MacArthur & Karchmer-Klein, 2010). Tale uso implica la formazione e lo sviluppo di una diversa abilità di scrittura, che richiede che le informazioni siano cercate e filtrate, che si costruiscano documenti con immagini, e che ai testi consueti siano affiancati, o sostituiti, degli ipertesti. Come si può valorizzare la scrittura a scuola attraverso – e non malgrado – le nuove scritture? Un primo modo può essere appreso dal fare delle nuove scritture un oggetto di analisi e discussione in classe. Gli studenti, perlomeno gli adolescenti, sanno di regola già molto sulle nuove *litteracies* e ne sperimentano – o almeno ne intuiscono – la valenza comunicativa. E' l'occasione per discutere su aspetti poco noti delle tecnologie digitali, ma anche sulla scrittura scolastica: per esempio, quali differenze tra la composizione di un messaggio da "postare" e quella di un testo scolastico? In che cosa le tecnologie digitali hanno modificato le tradizionali abilità della

lettura e soprattutto della scrittura? Può essere l'occasione per introdurre gli studenti più grandi al concetto di *literacy* e alle sue molteplici forme, e per soffermarsi sul congegno della scrittura accademica e sulla sua funzione nell'istruzione. E' vero che scrivere è comunque una forma di comunicazione, ma comunicare un fatto o sentimento strettamente personale attraverso l'*instant messaging* è diverso dall'esprimere un pensiero o sentimento – pur personale – che si vuole condividere per stimolare un confronto e una discussione *online*. Cambia inevitabilmente il modo in cui si tiene conto dell'uditorio, cioè il modo di rivolgersi a chi leggerà, ma anche le aspettative di chi scrive sulla risposta dei possibili destinatari.

Un ulteriore modo di combinare tecnologia e scrittura è di far usare il computer a scuola per cercare idee e informazioni, per scrivere bozze e per rivedere. Sulla superiorità della scrittura con computer la ricerca psicoeducativa non ha ancora dato risultati certi. Mentre alcuni studiosi sostengono che scrivere col computer presenta molti vantaggi rispetto alla scrittura tradizionale sia per quantità e qualità di idee che sul piano motivazionale (per esempio, Rhodes & Robnolt, 2009), altri studi riconoscono alla scrittura tradizionale una maggior profondità di elaborazione: per esempio, gli appunti presi al computer si rivelano più superficiali di quelli presi con carta e penna (Mueller & Oppenheimer, 2014).

Un altro modo ancora può consistere nell'invitare gli studenti a comporre non solo in differenti generi e per differenti uditori, ma anche con differenti tecnologie. Soprattutto nello studio della letteratura è facile per gli studenti di scuola secondaria di secondo grado raccogliere materiale da Internet (Hicks & Steffel, 2012). Del resto, la traccia per il saggio breve per gli esami di stato nell'ambito artistico-letterario prevede che gli studenti scrivano su un argomento di largo respiro utilizzando non solo testi, ma anche riproduzioni di quadri e opere di scultura famosi. La produzione collaborativa di un video si presta bene alla trattazione di un tema – per esempio, l'amicizia, l'amore, la violenza – su cui la fantasia e la sensibilità degli esseri umani si sono esercitate in epoche e con linguaggi diversi. E' un compito complesso, in cui scrivere si intreccia alla lettura e all'uso dei linguaggi della pittura, scultura, musica. E se al momento della prova scritta d'esame il saggio breve dovrà essere necessariamente un testo scritto, questo non significa che alla composizione di un saggio in classe – cioè l'esposizione di un punto di vista documentato e organizzato su un tema rilevante – gli studenti non possano prepararsi utilizzando e integrando suggestioni e materiali da fonti diverse per contenuto e linguaggio.

Una ulteriore possibilità è quella di pubblicare *on-line*, cioè trasmettere ciò che si è scritto a una comunità ben più vasta della classe (Bruce, 2009). Per ottenere questo risultato, gli studenti devono non solo usare una varietà di strumenti digitali anche multimodali per produrre e diffondere testi elettronici, ma soprattutto interagire e collaborare con gli altri, e spetta all'insegnante stimolare, guidare e monitorare questi usi: come ha rilevato un'insegnante esperta nell'uso della tecnologia in classe (Karchmer-Klein, 2013), l'ausilio della tecnologia vale in quanto si integra in una linea didattica coerente. E una giovane studiosa della motivazione a scrivere ha

recentemente suggerito agli insegnanti di non assumere un atteggiamento eccessivamente difensivo nei confronti dei *social networks* o dei *blogs*, ma di considerarli potenzialmente motivanti: fornire agli studenti l'opportunità di interagire con lettori reali può consentirgli di sentirsi scrittori (Magnifico, 2010).

Per concludere

La ricerca psicologica sulla scrittura a scuola ci ricorda, tra le altre cose, ciò che è ben presente nell'esperienza di studenti e insegnanti, e cioè che la scrittura ha una valenza motivazionale che si articola in una affettività complessa: la piacevolezza o la noia suscitata da un compito, il grado di importanza che si attribuisce allo scrivere, la curiosità e l'interesse per le scritture digitali, la consapevolezza di chi scrive di essere o non essere all'altezza del compito. Quello che spesso non si considera e la ricerca soprattutto sottolinea è che questi aspetti affettivi si intrecciano con lo sforzo cognitivo e linguistico di chi cerca di esprimere le proprie idee in forma scritta, e che tale intreccio può avere conseguenze positive o negative sul modo in cui lo studente costruisce la propria idea di scrittura. Motivare a scrivere non significa rendere la scrittura un'attività sempre piacevole, ma aiutare lo studente ad attribuire un significato positivo, cioè un valore, alle sue diverse forme e modalità. Questa è una fondamentale responsabilità di chi insegna a scrivere.

Riferimenti bibliografici

- Baker, E. A. (2010). *The new literacies*. New York-London: Guilford.
- Bachtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boscolo P. (in stampa). Two metaphors for writing research and their implications for writing instruction. In B. Arfè, J. Dockrell, & V. W. Berninger (a cura di), *Writing development in children with hearing, speech, and oral language problems*. New York: Oxford University Press.
- Boscolo, P., & Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 3, 197-224.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2013). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. Macarthur, & J. Fitzgerald (a cura di), *Best practices in writing instruction* (II ed., pp. 284-308). New York: Guilford.
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching elementary school students to play with meanings and genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 29–50.
- Bruce, D. L. (2009). Reading and writing video: Media literacy and adolescents. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (a cura di), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 287-303). New York: Guilford.

- Bruning, R., & Horn, (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York-London: Guilford.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (a cura di), *The new literacies* (pp. 165-193). New York: Guilford.
- Giscler (1975). *L'educazione linguistica*. Atti della giornata di studio. Padova: CLEUP.
- Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. New York: Brooks.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.
- Harris, K., Graham, S., Macarthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. (2001). Self-regulated learning processes and children's writing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (a cura di), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187-202). New York-London: Routledge.
- Hicks, T., & Steffel, S, (2012). Learning with text in English language arts. In T. L. Jetton & C. Shanahan (a cura di), *Adolescent literacy in the academic disciplines* (pp. 120-153). New York: Guilford.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: Guilford.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (a cura di)(2007). *Writing and motivation*. Oxford: Elsevier.
- Hyland, K, & Bondi, M. (a cura di)(2006). *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang.
- Karchmer-Klein, R. A. (2013). Best practices in using technology to support writing. In S. Graham, C. A. Macarthur, & J. Fitzgerald (a cura di), *Best practices in writing instruction* (II ed., pp. 309-333). New York: Guilford.
- Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L., & Gelati, C. (a cura di)(2014). *Writing as a learning activity*. Leiden: Brill.
- Klein, P. D., & Leacock, T. L. (2012). Distributed cognition as a framework for understanding writing. In V. W. Berninger (a cura di), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 133-152). New York: Psychology Press.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.

Rupert Wegerif

Professor of Education, University of Exeter

Civitas Educationis, Tecnologie della comunicazione ed Infinita Responsabilità.

In Frauenfelder, E., De Sanctis, O., Corbi, E. (Eds.) 2009 **Civitas Educationis: Interrogazioni e sfide pedagogiche. Napoli: Liguori**

Introduzione

Il modo in cui intendiamo l'educazione in generale e l'educazione alla cittadinanza in particolare è legato ad un particolare contesto storico. Di tale contesto non è sempre preso sufficientemente in considerazione un elemento che è legato ai mezzi utilizzati per comunicare. L'avvento e la rapida diffusione di internet è un aspetto della globalizzazione ma può anche essere considerato un fattore propulsivo della globalizzazione¹. Nella prima parte di questo saggio ripercorro brevemente la storia della tecnologie della comunicazione e del loro impatto sull'identità sociale per sostenere, in primo luogo, che media differenti tendono a originare differenti modi di concepire l'identità personale e della cittadinanza, e, in secondo luogo, che internet ha il potenziale per sostenere un nuovo tipo di identità personale che è allo stesso tempo un nuovo tipo di cittadinanza: si tratta di un'identità dialogica caratterizzata dalla sua infinita responsabilità per l'altro. Nella seconda parte del saggio delinea la proposta di quadro teorico per comprendere l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione per sostenere un'educazione alla partecipazione nel dialogo globale.

Tecnologie della comunicazione ed identità

C'è un interessante filone della letteratura scientifica che si occupa delle *affordance* culturali dei mezzi di comunicazione. Nella breve analisi di questa letteratura che è riportata di seguito guarderò a ciò che è stato sostenuto a proposito dell'impatto del dialogo orale, della scrittura e di internet sull'identità e, implicitamente, sui modi di concepire la "cittadinanza". Propongo una sintesi di tale letteratura per sostenere in modo generale la tesi in base alla quale è ragionevole pensare che il modo in cui concepiamo l'essere umano e l'essere un cittadino è influenzato dai mezzi di comunicazione che sono maggiormente dominanti o maggiormente apprezzati. Ciò costituisce una premessa per la sezione successiva del saggio in cui considero in modo più dettagliato sul potenziale impatto di internet come un mezzo di comunicazione.

¹ Per un'analisi di questi temi, cfr. M. Castells (2002), *The internet galaxy: Reflections on the internet, business, and society*, New York: Oxford University Press.; tr. it. *Galassia Internet*, Milano: Feltrinelli, 2002.

Oralità e partecipazione

Molti hanno osservato che il dialogo faccia a faccia presuppone una certa "sintonizzazione reciproca" fra i partecipanti². Le enunciazioni nei dialoghi non sono isolate ma rispondono ad enunciazioni precedenti e sono concepite per influenzare il proprio destinatario. In altri termini, in un dialogo, l'altro (inteso qui come il destinatario) non è semplicemente fuori di me ma compare all'interno di me che do forma alle mie enunciazioni nel momento stesso in cui esse si formano. Finanche per impegnarmi in un dialogo ho bisogno di essere in grado, per certi versi, di vedere me stesso dalla prospettiva dell'altro. Tale natura partecipativa dell'identità nel dialogo conduce in modo naturale alla moralità della regola aurea "fai all'altro ciò che vorresti fosse fatto a te". Habermas sviluppa una variazione di questo tema nella sua teoria dell'"etica del discorso" in base alla quale, nello stesso processo dell'entrare nell'argomentazione, siamo portati a riconoscere i diritti dell'altra persona³.

Purtroppo, se il riconoscimento dell'altro nel dialogo è la base universale dell'etica, allora l'etica non ha bisogno di estendersi oltre la comunità di quelli impegnati nei dialoghi faccia a faccia. Questa ipotesi sembra corrispondere ragionevolmente ai fatti. C'è una qualche analogia nei codici etici diffusi nel mondo basati per lo più sulla regola aurea⁴. Inoltre è diventato evidente che le culture orali su piccola scala vivono per lo più in uno stato di guerra costante con i loro vicini⁵. Nelle culture orali le parole si trovano solo nel contesto fuggevole della conversazione faccia a faccia. Alcuni hanno sostenuto che senza la scrittura [*literacy*]⁶ non ci sono neanche concetti astratti⁷. Potrebbe discenderne che un'etica basata su un senso universale di obbligo verso tutti gli esseri umani (un'etica di tipo Kantiano) è improbabile che abbia senso in una cultura esclusivamente orale. Da un altro

² R. Rommetveit (1992), "Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication" in Wold A. (Ed.), *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*, Oslo: Scandanavian Press, pp. 19- 45.

³ J. Habermas (1993), *Justification and Application*, Cambridge, MA: MIT Press; tr. it. *Teoria della morale*, Roma- Bari: Laterza, 1994.

⁴ J. Wattles (1996), *The Golden Rule*, New York: Oxford University Press.

⁵ L. Keeley (1996), *War Before Civilization*, Oxford: Oxford University Press.

⁶ La traduzione del termine *literacy* pone alcuni problemi dal momento che, come ricorda Kress, è difficile trovare un equivalente nelle lingue diverse dall'inglese (Kress, G., 2003, *Literacy in the new media age*, New York: RoutledgeFalmer). Con *literacy* si indica la capacità di un soggetto di leggere e scrivere e, per tale motivo, in italiano spesso è tradotto con la parola 'alfabetismo'. Si ritrova anche la traduzione 'competenza' come nei documenti PISA (*Programme for International Student Assessment*) dove si parla di 'competenza di lettura' (*reading literacy*), 'competenza matematica' (*mathematical literacy*) e 'competenza scientifica' (*scientific literacy*). Non è parso opportuno avvalersi di queste traduzioni per non rischiare di smarrire il senso che l'autore di questo testo prova a tessere attraverso la sua storia dell'evoluzione dei mezzi di comunicazione e dei loro effetti sui modi di guardare all'identità e alla cittadinanza. Pertanto, dopo un confronto con Rupert Wegerif, si è deciso di utilizzare il termine 'scrittura' - utilizzato anche nella traduzione italiana del testo di Walter Ong *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola (Orality and literacy. The technologizing of the Word)* - segnalando di volta in volta quando il termine *literacy* occorre nel testo originale [N.d.T.].

⁷ Cfr. W. J. Ong (1982), *Orality and Literacy: The Technologizing of The Word*, London: Methuen; tr. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna: Il Mulino, 1986; Olson D. (1994), *The World on Paper*, Cambridge: Cambridge University Press; Goody J. (1977), *The domestication of the savage mind*, Cambridge, England: Cambridge University Press; tr. it. *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano: Franco Angeli, 1987.

punto di vista, è garantita un'etica basata su un senso di obbligo reciproco fra le persone che si trovano insieme nel dialogo. Dove il dialogo faccia a faccia è il solo mezzo di comunicazione, è naturale che i diritti e gli obblighi connessi alla "cittadinanza", intesa in senso ampio, non dovrebbero essere considerati come estendersi oltre coloro che sono in contatto frequente.

Scrittura e autorità

La scrittura ha consentito forme del pensiero e dell'essere che non erano possibili con il solo dialogo faccia a faccia. Un esempio è il modo in cui le "religioni del libro" sono state in grado di disancorarsi da un contesto fisico per attraversare mari e monti e fare proseliti in culture diverse. Queste religioni sono riuscite a separare la propria verità dai luoghi perché essa era nelle parole e, quindi, trasportabile⁸.

La Bibbia Cristiana ed il Corano sono conosciuti come "la parola di Dio". Anche la diffusione del Buddismo è dipesa dalla compilazione del Canone Pali e dalla sua diffusione oltre mari e monti verso nuovi territori. Socrate, un pensatore orale, è citato per aver criticato la scrittura precisamente perché sottrae l'idea della verità dal vivo contesto delle parole nel dialogo faccia a faccia e rivendica la verità per ciò che egli chiama le parole morte della scrittura⁹. Nella Bibbia Cristiana c'è un interessante passaggio che sembra affermare che la scrittura è ora conclusa e chiunque vi aggiunga una parola sarà maledetto¹⁰. Se così, allora ciò è indicativo di una nuova idea della verità che si afferma con la scrittura. In questo contesto una verità è stata intesa come una cosa chiusa e conclusa con una importanza universale separata dal contesto dell'enunciazione.

Naturalmente la scrittura [*literacy*] non si è affermata improvvisamente e neanche ha sostituito completamente l'oralità [*oracy*]¹¹ ma ad un certo punto sembra che sia diventata il mezzo dominante per la nostra auto-comprensione della natura del pensiero. Toulmin riflette sulla natura della "modernità" e la individua nel passaggio dall'adozione di modalità dialogiche del pensiero all'adozione di modalità esclusivamente scritte del pensiero. Prima del 1600, egli scrive, sia la retorica che la logica erano modalità legittime della filosofia¹². Egli oppone l'immagine della filosofia di Montaigne profondamente calata nel contesto e dialogica alla universale certezza astratta ricercata da Cartesio. Dopo Cartesio c'è stato un passaggio dal considerare la verità in termini di enunciazioni nei dialoghi situati al considerare la verità in termini di proposizioni e prove non situate ed universali¹³. In altri termini, la modernità può essere caratterizzata dalla

⁸ J. Goody (1977), *The domestication of the savage mind*, cit.

⁹ Plato (2006), *The Phaedrus*. Translated by Benjamin Jowett, Online; tr. it. Platone, *Fedro*, Milano: BUR, 2006.

¹⁰ The Bible: Revelation 22:18-9; tr. it. Ap. 22:18-9.

¹¹ Coerentemente con la traduzione del termine literacy (cfr. nota n. 6, p. 0), oracy – neologismo coniato in ambito educativo per esprimere l'abilità di parlare nella propria lingua – viene tradotto con la parola italiana 'oralità' [N.d.T.].

¹² S. Toulmin (1990), *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: Free Press. p. 30); tr. it *Cosmopolis*, Milano: Rizzoli, 1991.

¹³ (Ivi, p. 31).

monologicità, dal presupposto che c'è un solo vero punto di vista o voce, che a sua volta è un effetto della prevalenza delle modalità scritte del ragionamento su quelle orali.

Harold Innis, teorico della comunicazione di Toronto che ha ispirato Marshall McLuhan, porta l'attenzione sull'esigenza degli imperi di avere comunicazioni scritte trasportabili. Egli situa lo sviluppo della tecnologia della scrittura nella lotta degli imperi per imporre una legge scritta uniforme. La scrittura rese possibile gli imperi dal momento che la stessa idea di impero è quella di essere in grado di scrivere il codice giuridico a livello centrale e diffondere la stessa legge uniformemente in tutte le province¹⁴. Il primo codice giuridico scritto, quello di Hammurabi (2123-2083 A.C.), è stato funzionale allo scopo di centralizzare il potere. Le dettagliate descrizioni di Innis mostrano come tecnologie della comunicazione quali la carta e la stampa, e perfino i cavalli e le navi che trasportavano i rotoli di papiro, sono state tutte essenziali per gli imperi e hanno dato forma alla natura di questi imperi.

Internet e la partecipazione globale

La Televisione e la Radio, sebbene media elettronici, hanno condiviso la stessa natura uno- a-molti dei media a stampa ed, in tal senso, sono stati facilmente considerati da Adorno e Horkheimer¹⁵ come perpetuanti le tendenze imperialistiche della stampa. Internet, invece, è davvero differente, specialmente nella sua versione del Web 2.0. Internet favorisce la partecipazione e lo stesso tipo di dialogo bidirezionale o multidirezionale che si ritrova nella conversazione faccia a faccia ma esso supporta anche la comunicazione a distanza che si ritrova nella scrittura.

Se l'oralità e la scrittura [*literacy*] hanno inciso sull'identità e sulla cittadinanza, allora quale sarà l'incidenza di internet? Mark Poster sostiene che i media elettronici mettono in discussione il modo di pensare tipico del modernismo, in particolare l'ideale di un Io autonomo e razionale:

«Una interpretazione post-strutturalista delle nuove tecnologie della comunicazione fa crescere la possibilità di una cultura postmoderna all'interno della società che mette a rischio l'autorità come definizione della realtà operata dall'autore»¹⁶.

«La cultura elettronica promuove il soggetto come identità instabile, come continuo processo di formazione di identità multiple e pone il problema relativo ad una forma sociale oltre il Moderno, la possibilità di una società postmoderna»¹⁷.

L'affermazione che le nuove tecnologie della comunicazione ci introdurranno

¹⁴ H. Innis (1950), *Empire and Communications*. Oxford: Clarendon Press, p. 30; tr. it. *Impero e comunicazioni*, Roma: Meltemi, 2001, p. 108.

¹⁵ M. Horkheimer - T. Adorno (1972), *Dialectic of Enlightenment*, New York: Seabury; tr. it. *Dialettica dell'Illuminismo*, Milano: Einaudi, 2010.

¹⁶ M. Poster (1995), *The Second Media Age* Oxford: Blackwell, p. 408-409.

¹⁷ (Ivi, p. 398).

in una realtà postmoderna o post-strutturalista di identità multiple e frammentate può apparire un po' negativa ma c'è un corollario che sembra più positivo. L'altro aspetto del crollo dell'autorità dell'autore è che i soggetti divengono più aperti al dialogo con gli altri e con l'alterità. Se accettiamo la posizione di Toulmin secondo cui una concentrazione sulla stampa ha avuto un effetto monologico, trasformando le "enunciazioni" dei dialoghi nelle "proposizioni" delle prove, è allora possibile che internet possa riportarci al modello partecipativo e dialogico che la stampa ha messo da parte? Comunque, mentre internet supporta il dialogo questo è differente dall'oralità [*oracy*] che ha preceduto la scrittura [*literacy*] perché questo non è più un dialogo limitato ad una comunità fisicamente situata ma un dialogo senza nessun necessario limite spaziale.

Un insegnamento che può essere tratto dalla letteratura relativa all'impatto delle modalità di comunicazione sull'identità e la società è che il modo di pensare non è solo un effetto causale della tecnologia. Ong chiarisce come una modalità di scrittura e lettura, la lettura ad alta voce di un manoscritto come la Bibbia che era diffusa nel Medioevo, può consolidare la solidarietà comunitaria¹⁸ mentre un'altra modalità di scrittura e lettura, la scrittura e lettura silenziosa e solitaria dei libri, può favorire la formazione di un Io interiore, separato ed autonomo in grado ritirarsi dalla cultura che ha intorno. Internet può, così come i precedenti mezzi di comunicazione dominanti, l'oralità [*oracy*] e la scrittura [*literacy*], essere una parte delle pratiche culturali che hanno effetti abbastanza differenti sull'identità. Alcuni hanno sostenuto, per esempio, che internet può essere usata in un modo che aumenta la forza di identità culturali circoscritte perchè essa consente ai soggetti di trascorrere tutto il loro tempo online con gli altri, nel proprio specifico gruppo culturale, che si tratti di un gruppo di neo-nazisti oppure di collezionisti di francobolli¹⁹.

La mia tesi, dunque, non è che internet determini ogni cosa attraverso un meccanismo causale di tipo lineare ma più modestamente, che essa offra una potenzialità per il dialogo globale che non era disponibile prima. Che internet sia o meno l'elemento motore del dialogo globale e la futura pace mondiale oppure l'elemento motore della frammentazione e del conflitto tribale non è semplicemente un problema empirico che dobbiamo aspettarci di risolvere. Mentre altre scienze sociali sembrano accontentarsi di descrivere la realtà, il ruolo dell'educazione è quello di cambiarla. La stessa idea di educazione, un termine derivante dalla radice latina che significa "condurre" (*ex-ducere*), implica di intervenire attivamente per portar fuori le potenzialità e modellare il futuro. In questo caso, tocca a noi come educatori di renderci conto del potenziale per il dialogo globale, implicito nella tecnologia di internet.

¹⁸ W. J. Ong (1982), *Orality and Literacy. The Technologizing of The Word*, cit., p. 117.

¹⁹ Questo effetto è discusso in M. Castells (1997, seconda edizione, 2004), *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II*, Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell; tr. it. *Il potere dell'identità (L'età dell'informazione Vol. II)*, Milano: EGEA - Bocconi, 2004.

La decostruzione ed Internet

Le implicazioni per l'etica, l'identità e la cittadinanza del passaggio che stiamo vivendo dal predominio della stampa al predominio di internet hanno bisogno di un ulteriore approfondimento. Come si evidenziava prima, Mark Poster²⁰ considera il post- strutturalismo di Derrida l'approccio più rilevante per i nuovi tipi di identità e strutture sociali connesse all'uso di internet, e ciò è condiviso anche da Gregory Ulmer²¹. Convegno che Derrida sia molto importante per la comprensione delle implicazioni di internet. In un importante articolo lo scienziato politico Mark Bevir esplicita le implicazioni di Derrida per comprendere il perchè la cittadinanza globale deve evitare l'errore di universalizzare semplicemente le idee "liberali" di stampo illuminista che Toulmin associa alla tecnologia della stampa²². Sostiene ciò attraverso la critica mossa ad Heidegger da Derrida²³ il quale aveva decostruito il Nazismo di Heidegger e mostrato come questo si fosse originato in un'associazione dello "spirito" con la missione del popolo Tedesco. In modo molto simile, Bevir sostiene che siamo in pericolo di associare lo spirito con l'obiettivo dell'Illuminismo e l'idea metafisica dei diritti umani universali. Egli sostiene che:

«il razzismo biologico ha imbarazzanti analogie con un razzismo spirituale associato ad una forma di pensiero metafisico presente non solo in Heidegger ma anche nell'universalismo liberale. Nel momento in cui si è ancora costretti a difendere una posizione "cosmopolita", si dovrebbe prestare attenzione a ricordare, a ricordare sempre, la nostra responsabilità per l'Altro»²⁴.

Nel sostenere l'importanza di Derrida, Bevir mostra le basi etiche della decostruzione: «La filosofia della decostruzione indica un momento etico di responsabilità per l'Altro che è precedente all'ontologia e tale momento dà forma al tipo di pensiero non metafisico che si ritrova nella pratica testuale di Derrida»²⁵.

Poster e Ulmer utilizzano la "decostruzione" di Derrida del significato testuale per mostrare come "la scrittura elettronica" o "electracy"²⁶ minaccia la stabilità, l'autorità e la certezza precedentemente associata ad un testo a stampa. Anche Bevir utilizza la decostruzione ma fa appello alla posizione

²⁰ M. Poster (1995), *The Second Media Age*, cit.

²¹ G. L. Ulmer (2003), *Internet Invention: From Literacy to Electracy*, New York: Longman.

²² M. Bevir (2001), "Derrida and Heidegger Controversy: Global Friendship against Racism", in Caney S. and Jones P. (eds.), *Human Rights and Global Diversity*, London: Frank Cass, 2001.

²³ J. Derrida (1989), *Of Spirit: Heidegger and the Question*, Chicago: University of Chicago Press; tr. it. *Dello spirito: Heidegger e la questione*, Milano: Feltrinelli, 1989.

²⁴ M. Bevir (2001), "Derrida and Heidegger Controversy: Global Friendship against Racism", in Caney S. and Jones P. (eds.), *Human Rights and Global Diversity*, cit., p. 137.

²⁵ Ivi, p. 135.

²⁶ G. L. Ulmer (2003), *Internet Invention: From Literacy to Electracy*, cit. Il termine introdotto da Ulmer si riferisce alla abilità di utilizzare i linguaggi digitali. Parlare di *electracy* nei termini di 'comunicazione elettronica', come fa l'Autore del presente saggio, non solo rende superflua una eventuale traduzione del termine ma appare coerente anche con la traduzione proposta dei termini *literacy* ed *oracy* (cfr. nota n. 6, p 25 e nota n. 11, p. 26) - [N.d.T.].

etica ad esso sottesa. Questa posizione etica della responsabilità per l'altro arriva attraverso Derrida da Lévinas, suo maestro ed amico di lunga data. La decostruzione non si riferisce solo al gioco di parole e di significati come alcuni sembrano pensare ma riguarda il mettere in dubbio le nostre pretese di "comprendere" per proiettarsi oltre il testo nella relazione con l'Alterità. Questo tema filosofico si lega profondamente alla tensione che ho delineato tra la cultura monologica basata sulla stampa e la cultura dialogica basata sull'oralità [*oracy*]. L'etica di Lévinas dell'infinita responsabilità per l'altro ha qualcosa da insegnarci sull'etica e sul tipo di cittadinanza appropriata all'avvento dell'era di internet?

Lévinas e l'infinita responsabilità per l'altro

Lévinas ha definito come "egologia" la tradizione della filosofia occidentale²⁷. Egli sostiene che essa si è interessata della costruzione di sistemi per "rappresentare l'alterità" piuttosto che per relazionarsi all'alterità. Quando gli altri sono rappresentati come segni nei nostri sistemi noi pensiamo di comprenderli ed in questo senso possiamo controllarli e trattarli in modo inumano. Solo l'impegno nella relazione porta all'umanità, egli afferma. Per tale motivo, per Lévinas, c'è qualcosa del volto dell'altro che ci invita a dare conto e oltrepassa la nostra capacità di comprendere e di controllare. Dal mio punto di vista, la descrizione di Lévinas della differenza tra totalità ed infinito è una versione della differenza delineata da tra comunicazione monologica (parola univoca) e comunicazione dialogica (parola polifonica)²⁸. Sia il pensiero monologico sia il pensiero della totalità riducono l'alterità dell'altro ad un segno che è compreso all'interno di un sistema che posso controllare. Invece, sia il pensiero dialogico sia il pensiero dell'infinito restano aperti, vedendo ogni "altro" come un segno dell'Altro o di quell'Alterità che trascende la mia capacità di afferrare e di controllare e che mi chiama alla responsabilità.

Per Lévinas, come per Buber prima di lui, una persona è una risposta di un "IO" a un "TU" in una relazione²⁹. Il ragionamento, in questa prospettiva dialogica, è visto all'interno del contesto etico di una originaria responsabilità per l'altro. Lévinas sostiene che "il volto dell'altro" è un segno che significa qualcosa in un modo che non può essere ridotto ad una relazione di equivalenza con ogni altro segno. Egli si riferisce al significato di questo "segno" come "*la signifiante même de la signification*" ("la significanza

²⁷ E. Lévinas (1961), *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*, Paris: Livre de poche; tr. it. *Totalità ed infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano: Jaka Book, 1995.

²⁸ M. Bachtin (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: University of Texas; tr. it. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino: Einaudi, 2000. Per la contrapposizione fra parola univoca e parola bivoca/parola polifonica, si veda in particolare "Il problema del testo nella linguistica, nella filologia e nelle altre scienze umane" in Bachtin, M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, cit., pp. 291-319 [N.d.T.].

²⁹ E. Lévinas (1978), *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris: Livre de poche; tr. it. *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Milano: Jaka Book, 1983; Buber M. (1958), *I and Thou*, 2e, Translation: R. Gregory Smith, Edinburgh: T. & T. Clark; tr. it. "L'io e il tu", in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (MI): San Paolo Edizioni, 2001.

stessa della significazione”)³⁰, con cui egli intende che la responsabilità nei confronti dell’altro è il contesto del significato piuttosto che il suo contenuto. L’affermazione è basata sulla sua dettagliata fenomenologia dell’esperienza del volto dell’altro che mostra come il volto dell’altro non sia del tutto riducibile all’essere solo un’altra cosa nel mio mondo collegata ad altre cose, oppure un segno collegato ad altri segni, ma come ci sia una richiesta nel volto dell’altro che sempre oltrepassa la mia capacità di comprenderlo e controllarlo.

Sia Bachtin che Lévinas seguono Socrate nell’opporre le parole vive alle parole morte, lì dove le parole vive sono “interne” alla relazione dialogica ed implicano un infinito potenziale per la produzione di nuovi significati mentre le parole morte sono esterne al dialogo e sono andate sedimentandosi nelle cose con un significato rigido³¹. Peraltro, mentre Socrate sembra identificare queste parole vive con il respiro caldo del discorso faccia-a-faccia (*respiro* è la traduzione della parola greca *pneuma* che può anche essere tradotta come “spirito”) sia Bachtin sia Lévinas, almeno nella mia interpretazione, collocano l’origine del significato non tanto nelle parole in se stesse quanto nel particolare tipo di differenza che caratterizza le relazioni dialogiche. Il fatto che il significato richieda la differenza è riassunto molto bene da un’affermazione spesso ricordata di Vološinov, uno stretto collaboratore di Bachtin negli anni Venti del Novecento: «[Il significato] è una scintilla elettrica che appare nell’unione di due poli opposti»³².

Questa attenzione alla relazione dialogica come tipo di differenza piuttosto che tipo di identità è ciò che più chiaramente distingue la metafora del pensiero come dialogo attraverso la differenza³³ dalla originaria versione socratica del pensiero come dialogo faccia-a-faccia.

Intendere il dialogo più nei termini di una scintilla attraverso la differenza piuttosto che nei termini di uno strumento in un contesto sociale rende possibile comprendere il ruolo positivo della tecnologia nei dialoghi educativi. Bachtin, per esempio, è andato oltre la modalità faccia-a-faccia per esplorare il dialogo tra testi sostenendo che è la differenza fra testi ad aprire alle profondità “senza limite” del “senso” e porta alle scintille dell’“illuminazione reciproca”³⁴. Riporta l’esempio di come la lettura dei testi degli antichi Greci gli abbia offerto una prospettiva ulteriore da cui guardare alla sua situazione

³⁰ Lévinas E. (1978), *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, cit., p. 90.

³¹ Bachtin M. (1981), “Discourse in the Novel”, in Bachtin M. M., *The dialogic Imagination. Four essays*, Austin: University of Texas Press, pp. 259-422, p. 276; tr. it. “La parola nel romanzo” in Bachtin M. M., *Estetica e romanzo*, Torino: Einaudi, 2001, pp. 67-230; Lévinas E. (1978), *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, cit., p. 239.

³² Voloshinov V. (1986), *Marxism and the Philosophy of Language*, Cambridge, Ma.: Harvard University Press, p. 102-3; tr. it. “Marxismo e filosofia del linguaggio” in AA.VV., *Bachtin e le sue maschere. Il percorso bachtiniano fino ai Problemi dell’opera di Dostoevskij (1919-1929)*, Bari: Dedalo, 1995, p. 239.

³³ R. Wegerif (2010), *Mindexpanding: teaching for thinking and creativity in primary education*, Buckingham: Open University Press.

³⁴ M. Bachtin (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, cit., p. 140; tr. it. “Dagli Appunti del 1970-71”, in M., Bachtin *L’autore e l’eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino: Einaudi, 2000, p. 358. Si veda anche, nella traduzione italiana citata, il saggio di Bachtin “Il problema del testo nella linguistica, nella filologia e nelle altre scienze umane” [N.d.T.].

nella Russia del XX Secolo in un modo che apre alle possibilità di pensiero in generale³⁵.

Lévinas collega direttamente tale valutazione della differenza alle nuove tecnologie. Contrasta la critica alla tecnologia moderna avanzata da Heidegger che la considera come qualcosa che incornicia i nostri pensieri e ci aliena dall' "essere", sostenendo, per converso, che l'associazione mistica fatta da Heidegger fra l'essere ed il luogo conduce in maniera diretta agli orrori del Nazismo e che il ruolo della tecnologia è quello di liberarci dallo stato di guerra perpetuo tirandoci fuori dal nostro spazio domestico e portandoci nella relazione con gli altri. In un articolo di elogio all'impresa di Gagarin, scrive che:

«La tecnica ci strappa dal mondo heideggeriano e dalle superstizioni dello *Spazio*. Appare dunque una possibilità: percepire gli uomini al di fuori della situazione in cui sono immersi, lasciare che il volto dell'uomo brilli nella sua nudità. Socrate preferiva la città in cui si incontrano gli uomini alla campagna e agli alberi [...]»³⁶.

Identità dialogica come infinita responsabilità per l'altro

Lévinas sottolinea l'infinità implicita nella differenza dialogica. Ciò che rende ogni persona veramente unica e, nel suo linguaggio, singolarità è precisamente ciò che ci rende tutti uguali, la nostra resistenza a tutti i tentativi di essere collocati e situati. Ciò suggerisce a Lévinas l'infinità di ciò che è fuori da qualsiasi sistema di significato ed è questa trascendenza e questo infinito sul "volto nudo dell'altro" che ci chiama in azione e ci indica una direzione. Bachtin, a partire da una tradizione di pensiero molto differente, sembra articolare un punto di vista con alcune analogie. Egli sottolinea che «di grande momento per la comprensione è l'*extralocalità* del comprendente, il suo trovarsi fuori nel tempo, nello spazio, nel tempo rispetto a ciò che egli vuole creativamente comprendere»³⁷. Egli era sgomento del limitato quadro di riferimento entro cui la maggior parte delle persone "si affanna" e scrive che abbiamo bisogno di pensare sempre nel tempo grande che unisce tutte le culture³⁸. Fa eco all'infinito a cui Lévinas si riferisce quando sostiene che il senso di ogni enunciazione si trova nella globalità del dialogo ma che questa globalità non ha fine³⁹. La sua nozione di "tempo grande" si riferiva al luogo dell'incontro tra tutte le "voci" di ogni tempo e luogo. L'educazione secondo un modello dialogico suggerito da

³⁵ Ivi, p. 7; tr. it. "Risposta ad una domanda della redazione del «Novyi mir»" in M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, cit., p. 346.

³⁶ E. Lévinas (1990), "Heidegger, Gagarin and Us," in *Difficult Freedom: Essays on Judaism*, trans. Seán Hand. Baltimore: Johns Hopkins Press; tr. it. "Heidegger, Gagarin e noi" in E. Lévinas, *Difficile libertà. Saggi sul giudaismo*, Milano: Jaca Books, 2004, p. 291.

³⁷ M. Bachtin (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, cit., p. 7; tr. it. Bachtin M., "Risposta ad una domanda della redazione del «Novyi mir»" in M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, cit., p. 347.

³⁸ Ivi, p. 167; tr. it. "Per una metodologia delle scienze umane" in M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, cit., p. 384.

³⁹ Ivi, p. 70; tr. it. cit., p. 387.

Bachtin si riferisce quindi al liberare gli studenti dalle ristrette preoccupazioni verso un più universale pensiero del "tempo grande". In un modo simile, seppure differente, un approccio all'educazione ispirato a Lévinas potrebbe portarci al di là di tutte le identità legate ai luoghi e di tutti i sistemi di pensiero che costruiamo per contenere e controllare l'alterità verso una più aperta, onesta, generosa e creativa risposta alla sfida posta dalla radicale alterità che traspare sul volto di ogni singolo altro.

Identità dialogica ed Internet

Nella prima parte dell'articolo ho analizzato le implicazioni sul piano dell'etica e dell'identità delle diverse tecnologie della comunicazione per sostenere che:

1. Il dialogo faccia-a-faccia sostiene un senso di partecipazione dell'io come parte di una comunità, e tuttavia ciò tende ad un generale stato di guerra dal momento che la comunità del dialogo ha limiti fisici nel tempo e nello spazio.
2. La scrittura supera alcuni dei limiti spaziali e temporali del dialogo orale ma solo a costo di divenire disancorata dal contesto e monologica. Essa tende ad appoggiare gli imperi governati da un centro e traduce la "verità" in una "rappresentazione", vale a dire il tipo di cosa che può essere trovata in un libro.
3. Internet combina le caratteristiche del dialogo (ognuno può partecipare e prendere parola) con le caratteristiche della scrittura (che trascende il contesto) e quindi potenzialmente rende possibile un io partecipativo che è per la prima volta globale piuttosto che locale.

Internet resta ovviamente per lo più un medium scritto. Tuttavia il modo in cui è utilizzata la scrittura, colloca internet all'interno del dialogo partecipativo. Internet non è un'enorme enciclopedia ma più una cacofonia di voci. Molti dei segni di internet sono segni "epifanici", come gli avatar, che ci conducono in presenza di altri o di modalità alternative dell'essere⁴⁰. Per l'identità personale e sociale le nuove "affordance" di internet e delle tecnologie connesse rappresentano sia un ritorno alla oralità [*oracy*] dialogica combinata con le *affordance* della stampa, sia qualcosa di molto nuovo. Un nuovo elemento chiave è che il dialogo in internet non è legato al luogo e così non ha confini stabili. Per favorire la comprensione del nuovo tipo di identità dialogica "permessa" da internet, mi sono avvalso dei teorici dialogici in senso ampio Bachtin, Lévinas e Derrida. Questa discussione ci ha portato lontano dal "logos", parte della parola greca "dialogos" e suggerito un'attenzione alla parte della parola "dia", lì dove "dia" fa riferimento ad una differenza fondamentale. È la differenza fra io ed altro che definisce il dialogico, non il caldo respiro delle parole in se stesse (lo "*pneuma*" di Socrate) o la "logica" che ha definito le descrizioni moderne del pensiero e dell'identità. Ciò ci conduce all'idea ossimorica di un'identificazione con la

⁴⁰ M. Leimann (2002), "Toward semiotic dialogism: the role of sign mediation in the dialogical self", *Theory and Psychology* 12(2): 221-235.

non-identità della relazione dialogica⁴¹. Si tratta dell'identificazione non con una circoscritta identità personale e neanche con una circoscritta comunità ma con l'evento costantemente emergente dell'apertura all'altro. La responsabilità si riferisce alla nostra risposta alla chiamata dell'altro ed in tal senso è condivisibile il riferimento di Lévinas a questa nuova etica come infinita (nel senso di senza confini) responsabilità per l'Alterità. Questa infinita responsabilità ed infinita apertura è la via migliore che, al momento, abbiamo per connotare la nuova possibilità per l'identità personale e per la cittadinanza offerta da internet.

La posizione secondo la quale diverse forme dell'etica emergono nel contesto delle *affordance* delle tecnologie della comunicazione ha chiare e sorprendenti implicazioni per l'educazione alla cittadinanza all'alba dell'era di internet. La prima è che l'educazione alla cittadinanza oggi ha bisogno di essere globale, non limitata allo stato o ad una località. Ma la seconda è che la maggior parte degli attuali approcci all'educazione alla cittadinanza globale sono sbagliati perchè basati sull'ideologia dei modi dell'essere tipici della stampa. Un'educazione alla cittadinanza globale è connessa con il discorso sui Diritti Umani Universali che, tuttavia, ha senso solo per un modo di pensare tipico dell'ultimo millennio e basato sulla stampa. Da qualche parte nel centro dell'Impero, Parigi o New York, le assemblee elaborano i codici giuridici che sono trasferiti nelle province. Nelle periferie, forse nascosti nelle caverne in Afghanistan, coloro che non sono d'accordo sono dichiarati "al di là del dialogo" dal momento che non sottoscriveranno la legge universale. Da un punto di vista dialogico non c'è nessuna universale verità non situata così che i diritti devono essere negoziati attraverso i dialoghi nei contesti specifici. L'etica dell'apertura all'altro non è una "verità universale" o una legge oppure un "diritto" dal momento che manca di un contenuto proposizionale. Si tratta più di testimoniare il contesto della comunicazione che è un'aperta relazione con l'infinita Alterità. Questo ci indica la via in avanti per l'educazione alla cittadinanza partecipativa globale: l'uso delle *affordance* di internet per promuovere la partecipazione con l'alterità.

Wikipedia è una versione basata su internet del più antico modello, basato sulla stampa, dell'enciclopedia che contiene tutta la conoscenza umana sistematicamente categorizzata. Wikipedia è spesso criticata negli ambiti educativi perché non è "autorevole" nel modo in cui le enciclopedie a stampa sostenevano di essere. Si possono anche osservare i dialoghi ed i conflitti che stanno dietro ogni "voce" ed ognuno può partecipare nel dare forma alla conoscenza. La pratica culturale insita in Wikipedia ha quindi il potenziale di trasformare il nostro modo di intendere la verità dall'ideale di una "cosa" chiusa, come un libro probabilmente, ad un aperto processo dialogico di ricerca condivisa senza nessun punto di arrivo o certezza. Wikipedia potrebbe, per analogia, aiutarci a concettualizzare la possibilità, offerta da

⁴¹ Maggiormente sviluppato in R. Wegerif (2007), *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning*, NY and Berlin: Springer.

internet, per il sostegno della democrazia globale. Il modello di cittadinanza sotteso alla democrazia partecipativa globale, che abbiamo bisogno di creare in futuro, è molto diverso dal modello richiesto per una buona cittadinanza all'interno di uno Stato Nazione delimitato. Anziché concentrarsi sull'identificazione con una sottoscrizione di una razionale costituzione scritta bisognerà spostare il focus sulla relazione vivente con l'altro e l'alterità. Abbiamo bisogno di infinita responsabilità al posto di diritti universali.

Tecnologie dell'educazione per il dialogo globale

Come ho accennato in precedenza, per quanto riguarda l'educazione non basta mai il solo descrivere la realtà o il solo teorizzare su di essa: è anche necessario partecipare alla sua creazione. Il ruolo delle nuove tecnologie della comunicazione nell'educazione alla cittadinanza globale non diventerà chiaro semplicemente attraverso la riflessione sulla storia della comunicazione o sulla teoria etica. È anche necessario progettare *design* educativi sulla base di teorie assunte in via provvisoria e testarli nella pratica con l'obiettivo di sperimentare, raffinare e sviluppare teorie. Come Wikipedia dà una forma concreta ad una teoria della conoscenza nel tempo di internet in termini di un dialogo senza limiti, così noi abbiamo bisogno di trovare vie per delineare una teoria dell'educazione alla cittadinanza nei termini di un coinvolgimento di coloro che apprendono all'interno di relazioni di infinita responsabilità verso l'altro e l'alterità in genere. Concludo questo articolo con la proposta di un quadro teorico provvisorio per i *design* educativi per l'educazione alla cittadinanza nel tempo di internet.

Un fondamento dialogico per il design delle tecnologie dell'educazione per la cittadinanza globale

L'educazione alla partecipazione al dialogo globale riguarda il processo di insegnamento ed apprendimento più che specifiche aree di contenuto. L'educazione scolastica in Europa è stata progettata intorno alla tecnologia della stampa. Questo può essere rilevato non solo dai libri di testo e dalle aule d'esame, dove è permessa solo la tecnologia della stampa, ma anche nella natura monologica della visione della conoscenza implicita nel programma scolastico. Il risultato è una generale tendenza a chiudere il dialogo piuttosto che ad aprirlo.

L'educazione può essere diretta in modo che stimoli coloro che apprendono a pensare da soli in risposta agli altri e all'alterità. Ciò che è necessario non è una specifica disciplina nel curriculum chiamata "educazione civica" oppure "cittadinanza" quanto piuttosto un approccio dialogico all'educazione in generale. Penso all'educazione dialogica come un qualcosa che è legato all'apertura, all'allargamento, all'approfondimento ed al trovare risorse per lo spazio dialogico. Di seguito analizzo ciascuno di questi termini per delineare un coerente approccio complessivo all'educazione per la partecipazione globale usando le nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

1. L'apertura di spazi dialogici

Esistono modi d'uso delle ICT in educazione che pongono fine allo spazio

dialogico e modi che invece ne promuovono l'apertura. I software di autoapprendimento [*tutorial software*] usati individualmente chiudono il dialogo mentre lo stesso tipo di domande e di compiti posti ad un gruppo aprono spazi dialogici all'interno del programma scolastico. Un'*affordance* specifica delle tecnologie dei nuovi media è la possibilità di supportare dovunque nuovi spazi dialogici, dai blog interattivi nelle mostre dei musei allo scambio di SMS tra alunni di classi differenti. Ma il supporto tecnologico da solo non crea uno spazio dialogico.

Una delle principali conclusioni della mia ricerca - condotta con Neil Mercer, Lyn Dawes, Karen Littleton e altri - sull'apprendimento collaborativo attraverso l'uso dei computer in classe è che per un efficace pensiero condiviso non è sufficiente collocare le persone in un gruppo ma esse hanno bisogno di essere precedentemente preparate per lavorare in gruppo⁴². Sebbene abbia messo in dubbio l'interpretazione del "come" e del "perché" le regole base dell'*Exploratory Talk* promuovano un migliorato pensiero di gruppo, sono convinto che esse lo facciano. Ritengo che le regole base, come il porre domande aperte e l'ascoltare con rispetto l'altro, aprano un creativo spazio dialogico. Come l'approccio del "*Thinking Together*", la *Philosophy for Children* sembra efficace come metodo di insegnamento per la partecipazione al pensiero dialogico. In uno studio finanziato dalla Comunità Europea, "*Philosophy Hotel*", una pedagogia simile alla *Philosophy for Children* è stata, in diverse classi di diversi Paesi Europei, estesa con successo alla discussione filosofica mediata da internet⁴³. L'insegnamento sotteso al *Thinking Together* o alla *Philosophy for children* può essere confuso con l'insegnamento di uno specifico modo di vedere la ragione: ciò può essere vero ma non lo è necessariamente. Il focus potrebbe essere al contrario sul porre domande feconde e sull'ascoltare con cura l'altro e l'alterità. Tali competenze, incardinate nelle abitudini e nelle disposizioni, sono essenziali per il prendere forma di un'identità dialogica in grado di interagire nella globale democrazia partecipativa del futuro.

2. L'approfondimento di spazi dialogici

L'approfondimento fa riferimento all'aumento del livello di auto-riflessione su assunti e fondamenti. Con una pedagogia appropriata l'ampliamento del potenziale dei dialoghi in internet diventa anche un approfondimento se gli studenti sono condotti a riflettere sugli assunti che portano con sé nei dialoghi.

La conversazione dei dialoghi faccia-a-faccia esiste solo temporaneamente e solo per coloro che sono direttamente presenti. Le tecnologie che supportano il disegno e la scrittura possono così essere intese come un modo di approfondire i dialoghi, trasformando conversazioni e pensieri temporanei in oggetti esterni che sono a disposizione degli alunni per la discussione e la

⁴² R. Wegerif - L. Dawes (2004), *Thinking and Learning with ICT: raising achievement in primary classrooms*, London: Routledge.

⁴³ Uno studio di Steve Williams e Richard Athlone descritto in R. Wegerif (2007), *Dialogic, Education and Technology: Expanding the Space of Learning*, cit., p. 267.

riflessione condivisa⁴⁴. Tuttavia, come sostenuto nella prima parte dell'articolo, ciò ha portato alla reificazione della conoscenza in una forma oggettuale come verità da apprendere, del tipo di quelle che ancora si trovano nei libri scolastici. La scrittura elettronica offre molteplicità, flessibilità e temporaneità ed, in tal senso, va oltre la mera scrittura [*literacy*] nell'offrire un supporto per l'approfondimento dei dialoghi in un modo che non si oppone a quegli stessi dialoghi. Spesso l'approfondimento deriva da un ampliamento in cui l'esposizione agli altri modi di vedere le cose può portare a mettere in discussione i propri quadri concettuali. In questo senso l'approfondimento è una forma di "decostruzione", nella misura in cui con ciò si intende l'esplorazione consapevole delle distinzioni chiave che incorniciano le costruzioni di significato, per divenire consapevoli di come le cose potrebbero altrimenti essere e per testimoniare del contesto più ampio⁴⁵.

Una forma specifica di approfondimento è il riflettere sul processo del dialogo e della ricerca condivisa per diventarne più consapevoli e raffinarlo. Gli strumenti che monitorano l'interazione [*awareness tools*]⁴⁶ per supportare l'apprendimento collaborativo on line, strumenti che mostrano chi sta parlando a chi, per quanto tempo e che tipo di cose si stanno dicendo, potrebbero essere utili a questo scopo. L'esempio più eccezionale che abbia mai visto è la videoregistrazione di un gruppo di bambini che parlavano fra loro e la successiva proiezione del filmato per favorire la loro discussione sulle modalità che hanno di relazionarsi l'un l'altro e sugli effetti dei propri comportamenti.

3. L'ampliamento degli spazi dialogici

Gli studenti ampliano la loro comprensione dello spazio del dibattito quando hanno maggiore conoscenza della gamma di posizioni che sono possibili; la approfondiscono quando sono in grado di andare più a fondo in un singolo pezzetto di un argomento per esplorare i suoi assunti e le sue implicazioni. L'ampliamento o espansione equivale pressappoco all'aumento del livello di differenza tra le prospettive in un dialogo ed al contempo al mantenimento della relazione creativa. L'ampliamento può essere ottenuto attraverso l'uso di internet per coinvolgere in dialoghi reali su temi globali. Un buon esempio di uso pedagogico della potenzialità di internet di supportare il dialogo attraverso la differenza può essere visto nel sito di educazione allo sviluppo: <http://www.throughthereyes.org.uk> in cui diversi gruppi di giovani del mondo esprimono le proprie posizioni su ciò che è importante nelle loro vite.

⁴⁴ J. Goody (1977), *The domestication of the savage mind*, cit.

⁴⁵ G. Biesta (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, New York: Paradigm.

⁴⁶ All'interno di un setting di apprendimento collaborativo, in presenza oppure on line, per il successo dell'attività è necessario che ciascun partecipante abbia sufficienti informazioni sul contesto di lavoro e sulle intenzioni ed azioni degli altri. Questo insieme di conoscenze è espresso dal termine *awareness*. Gli *awareness tools* sono gli strumenti attraverso i quali è possibile ottenere ed arricchire le conoscenze necessarie al raggiungimento dell'obiettivo. Cfr. P. Dourish-V. Bellotti (1992), "Awareness and coordination in shared workspaces", in J. Turner - R. Kraut (Eds.), *Proceedings of ACM CSCW'92 Conference on Computer Supported Cooperative Work*, 107-114, Toronto, Canada.

I *WebQuest*⁴⁷ offrono un modo di sostenere l'incontro dialogico fra voci differenti. Un'altra modalità è il collegamento via email tra gruppi geograficamente distanti. I dialoghi attraverso gli avatar nei mondi virtuali in 3D rappresentano un'altra possibilità⁴⁸.

Un esempio di ampliamento dello spazio dialogico

Il dialogo interreligioso fornisce un modello estremamente interessante per l'educazione dialogica. Ciò perché esso, a differenza della maggior parte delle descrizioni dell'argomentazione in educazione, non riguarda il cambiamento delle proprie idee. Ci sono diversi racconti, di persone che hanno preso parte ad un dialogo interreligioso, a proposito di un senso di apprezzabile avanzamento nella direzione di un apprendimento a cui loro attribuiscono valore. Chiaramente i Cattolici non imparano ad essere Musulmani o i Musulmani Cattolici tanto che ci si chiede quale sia la forma che assume questo avanzamento. Questa direzione è spesso descritta nei termini di un approfondimento della conoscenza delle proprie religioni da parte dei partecipanti che si impegnano in un dialogo con persone di altre religioni. C'è anche un senso di grande consapevolezza e di rispetto degli altri in generale. Questi sono i risultati di un'educazione dialogica, che è un'educazione come un fine in sé e non al servizio di scopi estrinseci. Nel progetto *E-Bridges* i bambini della scuola primaria nel Leicester, Inghilterra, sono stati gemellati con i bambini di una scuola dell'Est-Sussex⁴⁹. Ciascun bambino era in coppia con "un amico di email di differente religione e/o contesto culturale della scuola partner" con il quale aveva scambi pianificati settimanalmente lungo l'arco dell'anno scolastico così come alcune visite in sede.

L'obiettivo, in parte, era quello di contrastare la frattura del Leicester sul piano razziale, culturale e religioso. Il progetto era inserito all'interno dell'obiettivo del programma scolastico relativo alla Cittadinanza denominato "comprendere ed apprezzare le differenze culturali e religiose, pensare alla vita delle altre persone con differenti valori e costumi, guardando le cose dal punto di vista degli altri". C'erano quattro fasi del dialogo:

1. Introduzione - In questa fase gli amici di email si conoscevano reciprocamente come persone con particolari *hobby*, preferenze ed avversioni, amici e famiglia. Le domande poste includevano: "Cosa ti

⁴⁷ Con il termine *WebQuest* si fa riferimento ad un'attività di apprendimento cooperativo in cui gli studenti sono guidati in un processo di reperimento di informazioni tratte, in parte o completamente, dal Web ai fini della realizzazione di un prodotto, da un ipertesto ad una guida cartacea. Il focus dell'attività non è tanto sulla ricerca delle informazioni quanto sul loro uso che deve stimolare e testimoniare la capacità di analizzare, sintetizzare e valutare i materiali raccolti. Sviluppato alla San Diego State University da B. Dodge e T. March nel 1995, il modello si sta diffondendo anche in Italia. A questo proposito si veda il sito <http://www.webquest.it> [N.d.T.].

⁴⁸ M.B. Ligorio – A.C. Pugliese (2004), "Self-positioning and micro-contexts: a study in a Multi-Users Dimensions environment" in H. Hermans (ed.) *Mediated Identity in the Emerging Digital Age: a Dialogical Perspective* Numero speciale di *Identity. An international Journal of Theory and Research*, 4 (4), 337-353.

⁴⁹ J. Ipgrave (2003), "Building E-Bridges. Inter-faith Dialogue by E-mail", *Teaching Thinking*, Summer, Issue 11.

- piace fare nel tempo libero? E in cosa sei particolarmente bravo?"
2. Condivisione di esperienze - I bambini confrontavano e contrapponevano le loro esperienze in merito alle celebrazioni, ai luoghi e alle pratiche particolari. Le questioni analizzate in questa fase erano del tipo: "Ci sono periodi dell'anno che sono particolarmente speciali per te? Cosa hanno di speciale? Come celebri questi momenti?"
 3. Discussioni etiche - Queste comprendevano discussioni intorno a domande quali: "Va bene uccidere una creatura vivente? Pensi che gli esseri umani debbano mangiare carne? Può essere mai una buona cosa usare la violenza? Se avessi un messaggio da dare a tutta l'umanità, quale sarebbe?"
 4. Argomenti di religione - Le domande includevano: "Cosa pensi che ti succeda quando morirai? Pensi che alcuni che sono stati cattivi vadano all'inferno? Credi negli angeli? Se no, perchè no, e se sì, qual è il loro ruolo?"

Nelle lezioni in presenza o nelle discussioni di gruppo c'è un rischio di predominanza di alcuni bambini. Nei dialoghi attraverso le email, tutti i bambini hanno una eguale possibilità di far conoscere la propria opinione; a tutti è richiesto di riflettere per rispondere. Sebbene possa essere difficile eguagliare, nella comunicazione elettronica, il ritmo incalzante del dialogo orale, essa offre il vantaggio (specialmente per i più giovani fra gli interlocutori del dialogo) del tempo per pensare. Dal momento in cui un bambino inizia uno scambio, egli ha il tempo di pensare accuratamente a come esprimerà la sua prospettiva o inquadrerà la sua domanda. I bambini che ricevono email hanno opportunità di pensare accuratamente a cosa è stato detto e a quali potrebbero essere le proprie risposte, prima di contribuire alla discussione.

Questo è solo uno dei molti progetti di connessione dei bambini fra le scuole di un paese o del mondo. Nell'università di Exeter, abbiamo appena dato inizio ad un progetto triennale che collega scuole della Malesia, dell'India, del Libano, della Turchia, dei Paesi Bassi e del Regno Unito affinché i bambini di questi paesi lavorino insieme per provare ad affrontare i temi globali della scienza (*Science Education for Diversity*, finanziato dal 7° Programma Quadro). È difficile valutare se tali progetti siano davvero utili per sviluppare una identità dialogica che sia più aperta all'alterità. C'è ancora molto da imparare su come far sì che questo tipo di pedagogia serva ai bisogni dell'educazione alla cittadinanza. Ad ogni modo, se intendiamo l'educazione alla cittadinanza come il coinvolgere i bambini all'interno dei dialoghi globali e della partecipazione globale allora questa deve essere la direzione della pedagogia da esplorare e sviluppare.

Sintesi e conclusione

Ho iniziato questo articolo riesaminando alcuni temi presenti in letteratura riferiti al fatto che la tecnologia della comunicazione dominante in una cultura ha un impatto sulla percezione delle persone dell'identità personale e della cittadinanza. Questa relazione non è semplice. L'impatto sull'identità e

la cittadinanza di una modalità di comunicazione dipende dai modi in cui essa è utilizzata. Sembra comunque convincente che le tecnologie della comunicazione possano servire a permettere alcune modalità dell'essere e a limitarne altre. Ciò ha sollevato la questione del che cosa le tecnologie della comunicazione connesse ad internet potranno offrire e del che cosa esse limiteranno. A differenza delle forme di comunicazione basate sulla stampa, internet è più dialogica dal momento che permette a molti di partecipare. Ma questo dialogismo è diverso dal dialogismo originario delle società orali su piccola scala. La differenza chiave è che internet permette un dialogo globale senza una collocazione spaziale o limiti. Ho sostenuto che è probabile che ciò permetta forme di identità personale e di cittadinanza caratterizzate dall'apertura all'altro. Mi sono rifatto a Derrida e Lévinas per collegare questo nuovo sé dialogico all'idea di infinita responsabilità. Tuttavia internet può essere usata in molti modi. Questa idea piuttosto ottimistica del sé dialogico responsivo verso gli altri e l'alterità non è un necessario prodotto di internet, solo una delle possibilità che essa offre. Ad ogni modo, la parte essenziale della ricerca educativa non riguarda semplicemente il descrivere la realtà ma l'imparare impegnandosi nella realtà e nel suo cambiamento. Nella parte finale dell'articolo ho proposto i contorni di un quadro teorico per l'educazione alla democrazia partecipativa globale del futuro. Ho offerto alcuni esempi di come le nuove tecnologie della comunicazione e internet potrebbero essere utilizzate come uno strumento per l'educazione coinvolgendo i bambini nei dialoghi globali. Rimane un considerevole abisso fra il livello alto della teoria riportata nella prima parte dell'articolo e le specifiche della pratica educativa proposte alla fine. I concetti di apertura, approfondimento ed ampliamento dello spazio dialogico sono forse un po' troppo ampi per fungere da guida chiara per gli insegnanti. Comunque emergono alcuni principi utili come l'importanza dell'insegnare contenuti disciplinari coinvolgendo gli studenti nei campi del dialogo e l'importanza del combinare l'uso delle tecnologie con pedagogie "in presenza" che attivamente insegnino le competenze e le regole di base necessarie al coinvolgimento nel dialogo attraverso la differenza. La mia tesi principale, comunque, è che l'educazione alla cittadinanza, una *civitas educationis*, necessita di relazionarsi con internet e le nuove forme di identità e di cittadinanza che internet rende possibile.

(traduzione di Daniela Manno)

Bibliografia

- Bachtin, M. (1981). Discourse in the Novel. In M. M. Bachtin. *The dialogic Imagination. Four essays by M. M. Bachtin*. Austin: University of Texas Press, pp. 259-422; tr. it. Bachtin M. M., "La parola nel romanzo" in Bachtin M. M., *Estetica e romanzo*, Torino: Einaudi, 2001, pp. 67-230
- Bachtin, M. (1986) Speech Genres and Other Late Essays. Austin: University of Texas. tr. it. Bachtin M., "Dagli Appunti del 1970-71" in Bachtin M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino: Einaudi,
- Bevir, M. (2001), "Derrida and Heidegger Controversy: Global Friendship against Racism", in S. Caney and P. Jones, ed.: *Human Rights and Global Diversity*
- Biesta, G. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, New York: Paradigm
- Buber, M. (1958) *I and Thou 2e*, Translation: R. Gregory Smith. Edinburgh: T. & T. Clark. tr. it. "L'io e il tu", in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (MI): San Paolo Edizioni, 2001.
- Castells, M. (2002). The internet galaxy: Reflections on the internet, business, and society. New York: Oxford University Press. tr. it. *Galassia Internet*, Milano: Feltrinelli, 2002.
- Castells, Manuel (1997, second edition, 2004). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. tr. it. *Il potere dell'identità (L'età dell'informazione Vol. II)*, Milano: EGEA - Bocconi, 2004.
- Derrida J. (1989). Of Spirit: Heidegger and the Question. University of Chicago Press. tr. it. *Dello spirito: Heidegger e la questione*, Milano: Feltrinelli, 1989.
- Goody, J. (1977) The domestication of the savage mind. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1993) Justification and Application. Cambridge, MA: MIT Press. tr. it. *Teoria della morale*, Roma-Bari: Laterza, 1994.
- Horkheimer, M and Adorno. T (1972). *Dialectic of Enlightenment*. New York: Seabury. tr. it. *Dialettica dell'Illuminismo*, Milano: Einaudi, 2010.
- Innis, H. (1950) *Empire and Communications*. Oxford: Clarendon Press. tr. it. *Impero e comunicazioni*, Roma: Meltemi, 2001, p. 108.
- Iprgrave, J. (2003). *Building E-Bridges. Inter-faith Dialogue by E-mail*. Teaching Thinking, Summer, Issue 11.
- Keeley, L. (1996) War Before Civilization. Oxford: Oxford University Press.
- Leiman, M. (2002). Toward semiotic dialogism: the role of sign mediation in the dialogical self. *Theory and Psychology* 12(2): 221-235
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. Paris: Livre de poche; tr. it. *Totalità ed infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano: Jaca Book, 1995.
- Lévinas, E. (1978) *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Livre de poche. tr. it. *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Milano: Jaka Book, 1983
- Lévinas, E. (1989) Substitution. Translated by A. Lingis. In S. Hand (ed) *The Lévinas Reader*, pp 88- 127. Oxford: Blackwell
- Lévinas, E. (1990) "Heidegger, Gagarin and Us," in *Difficult Freedom: Essays*

on Judaism, trans. Seán Hand. Baltimore: Johns Hopkins Press; tr. it. Lévinas E., "Heidegger, Gagarin e noi" in Lévinas E., *Difficile libertà. Saggi sul giudaismo*, Milano: Jaca Books, 2004, p. 291.

15

Ligorio, M.B., Pugliese, A. C. (2004). Self-positioning and micro-contexts: a study in a Multi- Users Dimensions environment. In H. Hermans (ed.)

"Mediated Identity in the Emerging Digital Age: a Dialogical Perspective" *Identity. An international Journal of Theory and Research*, 4 (4), 337-353

Olson, D. (1994) *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ong, W. J., 1982, *Orality and Literacy: The Technologizing of The Word*. Methuen, London. ; tr. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna: Il Mulino, 1986

Plato, (2006) *The Phaedrus*. Translated by Benjamin Jowett. Online. Available

<http://ebooks.adelaide.edu.au/p/plato/p71phs/phaedrus.html> (accessed 1st August 2008) tr. it. Platone, *Fedro*, Milano: BUR, 2006.

Poster, M. (1995) *The Second Media Age* Oxford: Blackwell Rommetveit,

R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. Wold (Ed.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp. 19- 45). Oslo: Scandanavian Press.

Toulmin, S. (1990) *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: Free Press. tr. it *Cosmopolis*, Milano: Rizzoli, 1991.

Ulmer, G. L. (2003). *Internet Invention: From Literacy to Electracy*. New York: Longman

Voloshinov, V. (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press. tr. it. Vološinov V., "Marxismo e filosofia del linguaggio" in AA.VV., *Bachtin e le sue maschere. Il percorso bachtiniano fino ai Problemi dell'opera di Dostoevskij (1919-1929)*, Bari: Dedalo, 1995, p. 239.

Wattles, J. (1996) *The Golden Rule*, New York: Oxford University Press.

Wegerif, R (2007) *Dialogic, Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. NY and Berlin: Springer.

Wegerif, R (2010) *Mindexpanding: teaching for thinking and creativity in primary education*. Buckingham: Open University Press.

Wegerif, R. and Dawes, L. (2004) *Thinking and Learning with ICT: raising achievement in primary classrooms*, London: Routledge.

Luca Fatticcioni

Lead Teacher ReteDialogues

Per essere operativi: dai contenuti teorici al lavoro in classe

Scrittura digitale e dialogo possono essere straordinarie risorse per il lavoro quotidiano che si svolge in classe.

I documenti proposti spiegano chiaramente che non è sufficiente introdurre un supporto tecnologico per innovare la didattica, ma bisogna sperimentare il modo per renderlo coerente con il proprio insegnamento e adattarlo agli alunni ai quali insegniamo. Qui diventa importante il legame tra scrittura e dialogo, non come semplice esercizio scolastico, ma come base su cui costruire gli strumenti che serviranno agli studenti per interpretare e costruire insieme la società del futuro.

Si propongono qui alcune tracce di autoriflessione per tradurre i contenuti dei documenti in pratiche scolastiche. Partendo da una breve sintesi di alcuni concetti, si arriva allo sviluppo di idee di lavoro e pratiche operative. Ogni docente, alla luce dell'esperienza maturata nel corso COstruire il DIalogo, Riscoprire la Scrittura può pensare a come sviluppare in classe veri e propri percorsi didattici innovativi.

1. Pietro Boscolo indica quattro condizioni per promuovere la motivazione a scrivere: coltivare convinzioni positive sulla scrittura, coinvolgere gli studenti nello scrivere, valorizzare la scrittura all'interno della classe tenendo conto della sua complessità e difficoltà, lasciare libertà di esprimere se stessi attraverso la scrittura.

Quali di questi atteggiamenti possono essere tradotti in strategie da attuare in classe?

Come si può promuovere la consapevolezza dei processi di scrittura e favorire un atteggiamento positivo da parte dei ragazzi?

Quali "nuovi" spazi di libertà per scrivere si possono creare nella didattica d'aula?

2. Per motivare la scrittura viene suggerito il ricorso a scrivere per compiti autentici, compiti in cui avviene una reale e genuina comunicazione. Chiaramente questa è prospettiva che non riguarda solo i docenti di lettere, ma coinvolge tutte le discipline.

Come progettare attività di scrittura autentica da proporre ai propri alunni? Con quali temi e con quali modalità si posso progettare compiti di scrittura autentica con il contributo di diverse discipline?

3. L'utilizzo di nuovi strumenti tecnologici per la scrittura deve essere accompagnato da una continua ricerca di significato e di senso all'interno dell'azione didattica, per essere veramente costruttivo.

Sulla base di questa osservazione, quali esperienze di scrittura digitale efficaci si possono promuovere? In che modo?

4. Rupert Wegerif nota come le attività della scuola restino, tuttora, fortemente basate sulla stampa. Questa condizione non favorisce il dialogo, anzi lo chiude. L'etica dell'apertura verso l'Altro non può essere codificata solo in un testo stampato. È necessario favorire il dialogo, cioè la cultura della responsabilità nei confronti della risposta che diamo all'Altro: un'infinita responsabilità ed un'infinita apertura.

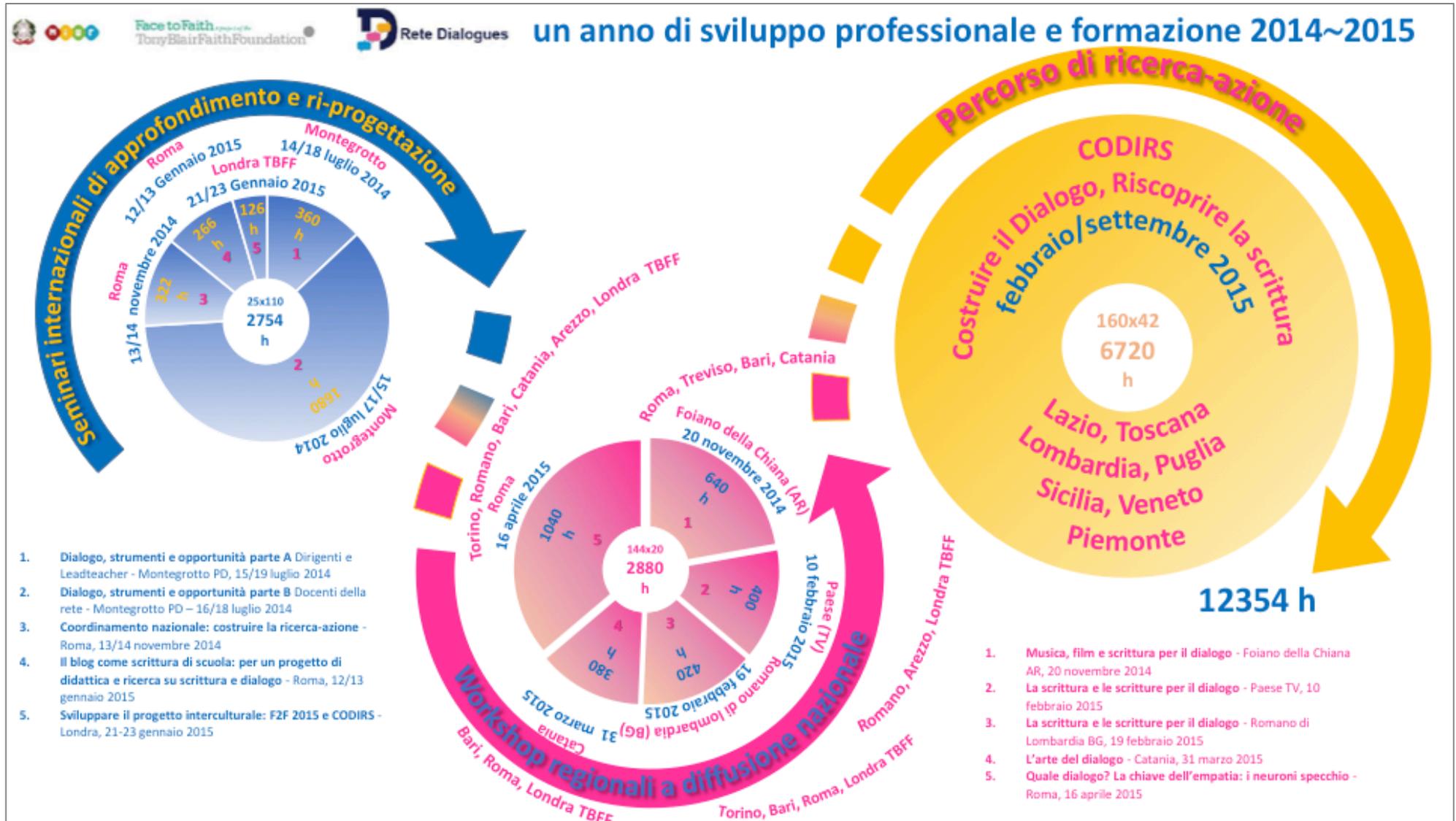
Come materiali e supporti su cui si fonda l'attività d'aula possono diventare occasioni per una didattica del dialogo, inteso come strumento di educazione alla cittadinanza?

5. Ampliare lo spazio dialogico permette di sviluppare un apprendimento significativo, per questo è importante imparare a porre domande rilevanti e ascoltare con cura.

Possiamo utilizzare il dialogo, anche attraverso le nuove tecnologie, per proporre argomenti scolastici?

Patrizia Giaveri, Giovanna Barzanò, Massimo La Rocca, Maria Lissoni
 Coordinamento Rete Dialogues

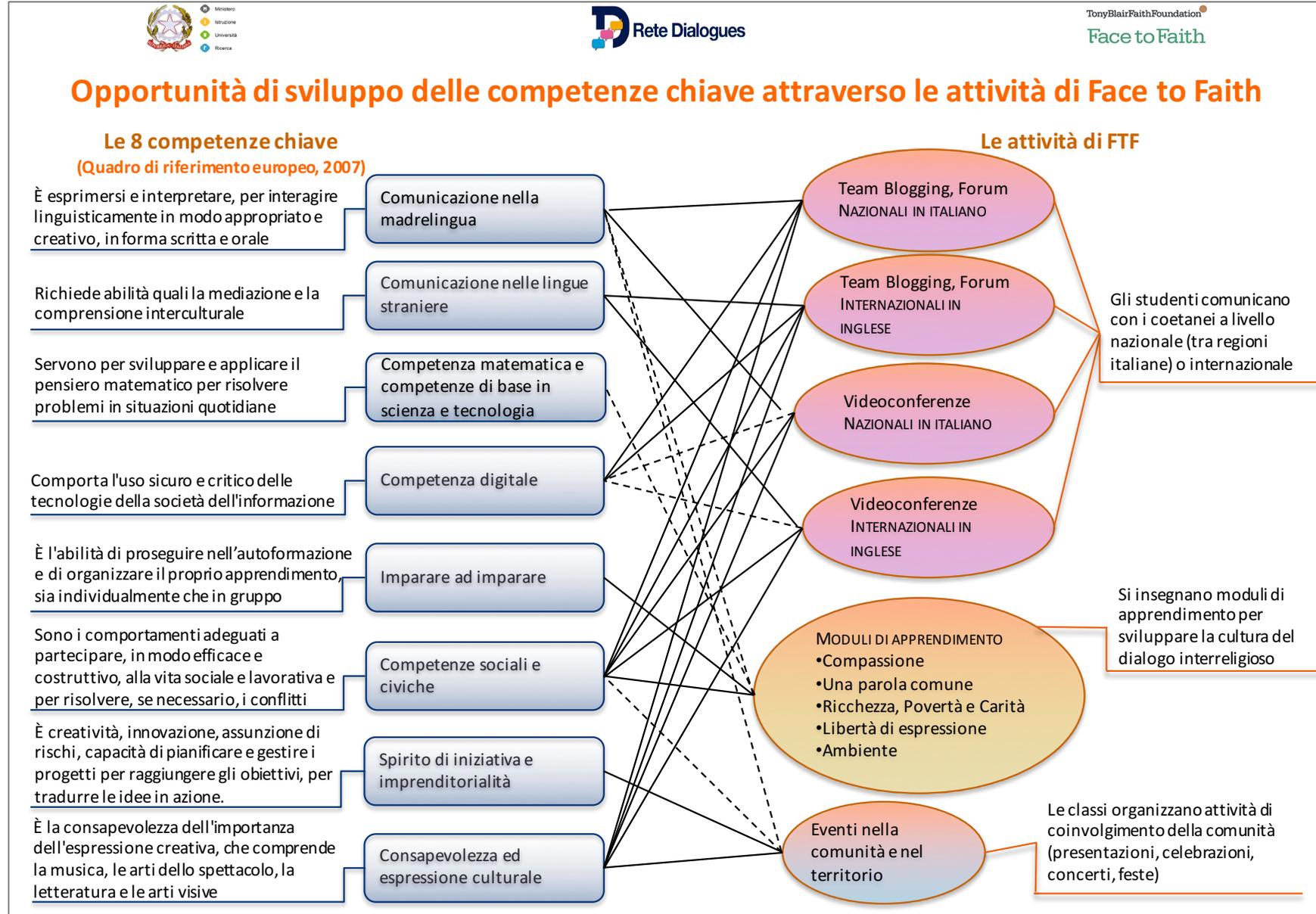
Il percorso di ricercazione CODIRS nel contesto delle attività di formazione Rete Dialogues-Face to Faith



Luca Fatticcioni, Ketty Mallardi

Lead Teacher Rete Dialogues

Le attività di Face to Faith e le 8 competenze chiave del Framework Europeo





Face to Faith a project of the
Tony Blair Faith Foundation



Dialogues Network Seminar – Seminario di Rete Dialogues

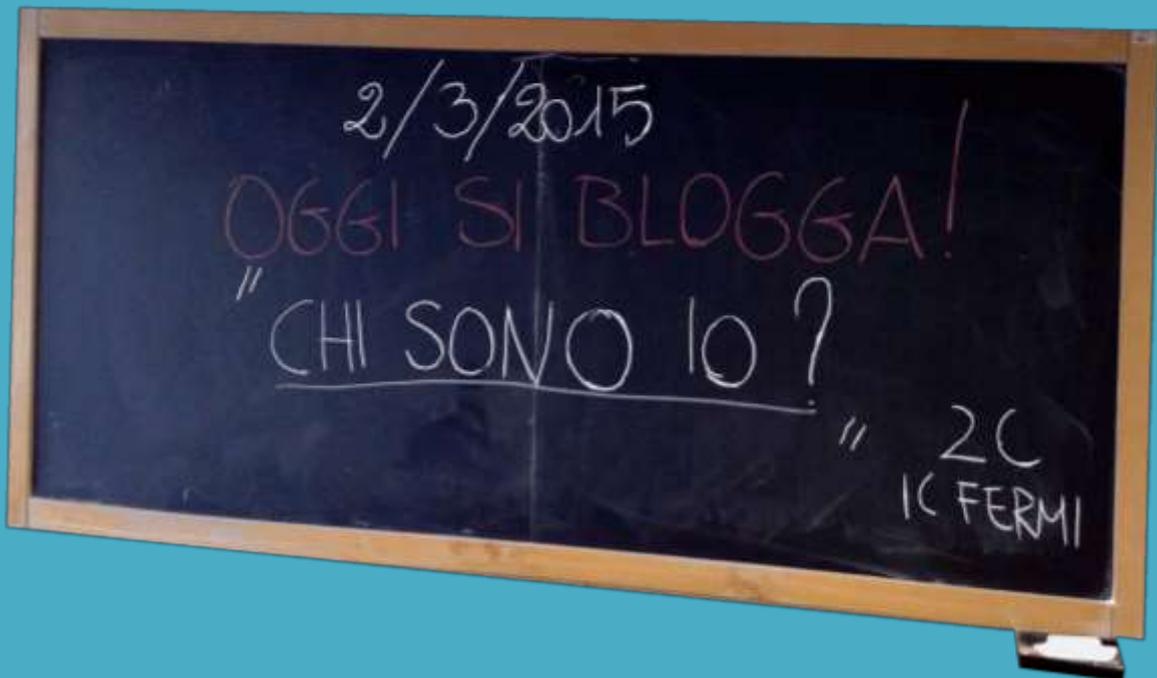
15~17 July/luglio 2015

Hotel Miramonti, Montegrotto - PD

“Ways to Dialogue: narrative as a means”

“Le vie del Dialogo: la risorsa della narrazione”

Più si impara ad aprirsi, più ci si apre con facilità.
Il problema è che fare questa cosa non è facile,
almeno per me non lo è affatto.
Non mi resta però che provarci.
Madaline - 2C



Wednesday 15th July - On the road to dialogue
Mercoledì 15 luglio - Sulla strada del dialogo

Time Ora	Session Sessione	Leading Relatori
Session 1		
14.30	Arrival and registration <i>Accoglienza e registrazione</i>	
15.00 - 16.00	Dialogue Network Introduction: an overview on evolution of Dialogue in F2F and Rete Dialogues <i>Il Dialogo e le sue storie in F2F e Rete Dialogues</i> <i>Risorse di classe</i> <i>Il sito retedialogues.it</i> <i>Le videoconferenze</i> <i>Il teamblogging</i> <i>E lo storytelling?</i>	Massimo La Rocca Giovanna Barzanò Lead teachers: Rosangela Baggio Maria Gusman Ketti Mallardi Maria Lissoni Lorenzo Raffio Patrizia Bianchi Silena Faralli Christopher Muscat Loredana Fisichella Maria Lissoni Gabriella Teso Carla Gaiba Federica Peressotti Rita Toro
16.00 - 16.45	The evolution of TBFF and F2F <i>Gli sviluppi di TBFF e F2F</i>	Jo Malone Maria Chiara Roselli
16.45 - 17.00	F2F Activity: narrative spot "What's in a name" <i>Attività F2F: spot narrativo "Che cosa c'è in un nome"</i>	Jo Malone Maria Chiara Roselli
17.00 -17.30	Break	
Session 2		
17.30- 19.00	Intertwining Dialogues: research and practice: how can one inform the other? Opportunities and challenges <i>Dialoghi che si intrecciano: Ricerca e pratica: come si supportano a vicenda? Opportunità e sfide</i> Spots from the speakers, questions from the floor <i>Spot dei relatori, domande dei partecipanti</i>	Pietro Boscolo Gioia di Cristofaro Longo Rupert Wegerif Chair: Giovanna Barzanò Jo Malone
19.00- 19.30	Introduction to group workshop <i>Introduzione ai gruppi di lavoro</i>	Lead teachers
20.00	Dinner	
21.15	Our stories and the others': how can they travel inside us? <i>Le nostre storie e quelle degli altri: come viaggiano dentro di noi</i>	A conversation with <i>Una conversazione con</i> Rachid Benhadj

Thursday 16th July - Inside the pedagogy of Dialogue: Spoken and Written Dialogue
Giovedì 16 luglio - Dentro la pedagogia del Dialogo: dialoghi parlati e scritti

Time Ora	Session Sessione	Leading Relatori
Session 3		
9.30 -11.00	Dialogical education for the internet age <i>L'educazione dialogica per l'era dell'internet</i>	Discussant: Rupert Wegerif Gioia di Cristofaro Longo Chair: Massimo La Rocca Maria Chiara Roselli
11.00 - 11.15	F2F Activity: narrative spot "How do you see me?" <i>Attività F2F: spot narrativo "Tu come mi vedi?"</i>	Jo Malone Maria Chiara Roselli
11.15-11.45	Break	



Time <i>Ora</i>	Session <i>Sessione</i>	Leading <i>Relatori</i>
Session 4		
11.45-13.15	Group Workshop <i>Lavori di gruppo</i> See topics below <i>Vedi temi sotto indicati</i>	Facilitators <i>Facilitatori</i> Arianna Giuliani Micol Mecchia Arianna Morini Christopher Muscat Claudia Regazzini Maria Chiara Roselli
13.30	Lunch	
Session 5		
15.00 - 17.00	Groups Workshop & Carousel activity <i>Lavori di gruppo e Carousel activity</i>	
17.00-17.30	Break	
Session 6		
17.30 - 19.30	Writing as a tool for dialogue: interrogating students writing in blogs <i>"Interrogare" la scrittura dei blog e le riflessioni degli studenti</i> Presenting research data <i>Presentazioni dei dati di ricerca</i> Case study IC "E. Fermi" – Romano di Lombardia <i>Studio di caso IC "E. Fermi" – Romano di Lombardia</i> Discussion <i>Dibattito</i>	Pietro Boscolo Raimondo Bolletta e docenti Patrizia Giaveri Discussant: Gioia di Cristofaro Longo Chair: Massimo La Rocca
19.30 - 19.45	F2F Activity: narrative spot "A handful of influences" <i>Attività F2F: spot narrativo "Manciate di ispirazione"</i>	Jo Malone Maria Chiara Roselli
20.00	Dinner	
21.30	Storytelling show	Charlie Kane

Friday 17th July - New perspectives
Venerdì 17 luglio - Nuove prospettive

Time <i>Ora</i>	Session <i>Sessione</i>	Leading <i>Relatori</i>
Session 7		
9.30 - 11.00	Discussion and group reports <i>Discussione e relazioni dei gruppi</i>	Introduction and coordination by <i>Introduzione e coordinamento di</i> Giovanni Moretti Lead teacher and facilitators & key speakers <i>Lead teachers, facilitatori di gruppo & relatori</i>
11.00 -11.30	Break	
Session 8		
11.30-12.15	The art and power of stoytelling <i>L'arte e il potere dello storytelling</i>	Charlie Kane
12.15 -12.45	F2F activity: Storytelling Festival <i>F2F: Festival dello storytelling</i>	Charlie Kane Jo Malone Maria Chiara Roselli
12.45	Final arrangement and greetings <i>Conclusioni e saluti</i>	Giovanna Barzanò Massimo La Rocca
13.30	Lunch	



Groups Work Topics

Temi dei gruppi di lavoro

- F2F Materials and activities for peer education and intergenerational learning**
I materiali e le attività F2F per la peer education e apprendimento intergenerazionale.
- Writing literacies for dialogue: between academic and digital performances**
Capacità di scrittura e motivazione per il dialogo: la scrittura di scuola e le performance digitali.
- Students' voices and active citizenship: "cultural issues" emerging from blogs**
La voce degli studenti e la cittadinanza attiva: i temi culturali emergenti dai blog.
- The practice of videoconferences and its impact on students and teachers**
La pratica della videoconferenza e il suo impatto sugli studenti e i docenti.
- Storytelling as a means to develop dialogues**
Lo storytelling come strumento di dialogo.
- Re-skilling teachers through instructional discussions about students' F2F work: developing a community of practice.**
Migliorare le competenze dei docenti attraverso la discussione sul lavoro degli studenti in F2F: sviluppare una comunità di pratiche

Esperti e relatori

Rachid Benhadj, Regista cinematografico (... anche del film "Aspettando il maestro")

Raimondo Bolletta, Ricercatore

Pietro Boscolo, Docente di Psicologia dell'Educazione, Università di Padova

Patrizia Giaveri, Dirigente Scolastico, I.C. E. Fermi, Romano di Lombardia

Charlie Kane, Storyteller, London

Gioia Di Cristofaro Longo, Docente Antropologia Culturale, Università Sapienza Roma

Jo Malone, Project manager Face to Faith

Giovanni Moretti, Docente di Didattica, Università Roma Tre

Maria Chiara Roselli, Monitoring and evaluation manager Face to Faith

Rupert Wegerif, Professor of Education, International Research Coordinator Graduate School of Education, Exeter

Coordinamento

Giovanna Barzanò - Dirigente Tecnico MIUR

Massimo La Rocca - Dirigente Scolastico I.C. L. Settembrini Roma, Responsabile Rete Dialogues

Lead teacher: Rosangela Baggio (esperto esterno), Patrizia Bianchi (Lazio); Carla Gaiba, Federica Peressotti (Lombardia); Maria Lissoni, Christopher Muscat (Piemonte); Mariolina Gusman, Ketty Mallardi (Puglia); Loredana Fisichella, Rita Toro (Sicilia); Silena Faralli (Toscana); Daniela Degano, Gabriella Teso (Veneto).

Facilitatori degli workshop: Arianna Giuliani (dottoranda Università Roma Tre), Micol Mecchia (esperta), Arianna Morini (dottoranda Università Roma Tre), Claudia Regazzini (I.C. L. Settembrini).

Scuole partecipanti

I.C. L. SETTEMBRINI Roma - Scuola capofila

Liceo Classico GIULIO CESARE Roma

Sc. Sec. I Grado MICHELANGELO Bari

I.C. G. GARIBALDI - PASCOLI Bari

Sc. Sec. I grado MONTELLA - SANTOMAURO Bari

Istituto Prof. Servizi Commerciali R. GORJUX Bari

Liceo scientifico E. FERMI Bari

SC. Internazionale Europea ALTIERO SPINELLI Torino

Sc. Sec. I Grado N. BOBBIO Torino

Sc. Sec. I Grado NIEVO MATTEOTTI Torino

I.I.S. 8 MARZO Settimo Torinese (TO)

I.C. CLAUDIO CASTELLER Paese (TV)

I.C. di SILEA (TV)

I.C. E. MATTEI Meolo (VE)

I.C. CASALE SUL SILE (TV)

I.I.S. VALLE Padova

I.C. di BASIGLIO Milano

I.O.C. Musicale G. VERDI Milano

I.C. MASSA Milano

I.C. E. FERMI Romano di Lombardia (BG)

I.C. RUBINI Romano di Lombardia (BG)

I.C. Scanzorosciate (BG)

I.O.C. MARCELLI Foiano Della Chiana Arezzo

I.C. MONTE S. SAVINO Arezzo

I.C. MARTIRI DI CIVITELLA Civitella Val di Chiana (AR)

I.C. Castiglion Fiorentino (AR)

I.C. SOPRANI Castelfidardo (AN)

Liceo Scientifico GALILEO GALILEI Catania

I.C. CALVINO Catania

I.C. MONTESSORI - MASCAGNI Catania

Istituto Tecnico Industriale VACCARINI Catania

Organizzazione e documentazione

Germana Monge - Segreteria

Francesca Neri - DSGA I.C. L. Settembrini Roma

Lorenzo Raffio - Webmaster Rete Dialogues e coordinatore tecnico CODIRS



Gioia di Cristofaro Longo

Docente di Antropologia Culturale, Università 'La Sapienza' di Roma

Ricerca accademica e pratica. Quali legami? (Slide)

Vengono qui proposte le slide dell'intervento della professoressa Gioia di Cristofaro Longo al seminario di Montegrotto (PD) del 17 luglio 2015.

Il percorso del Teamblogging è stato oggetto di studio accademico. Questo ha reso possibile l'analisi di molti materiali, consentendo di osservare aspetti di esperienze di dialogo nei nuovi contesti globali, sviluppati dalla scrittura in internet.

La lettura di Gioia di Cristofaro Longo ha analizzato, in modo particolare, il legame tra il bisogno di comunicazione e il media del blog, tra il dialogo e la costruzione dell'Io e le opportunità che il dialogo globale offre per lo sviluppo di nuove forme di cittadinanza.

Prima di entrare nello specifico dei due aspetti, ricerca accademica e pratica, cercando di individuarne i legami reciproci, vorrei premettere alcune considerazioni:

esiste un rischio di **autoreferenzialità** in entrambe le soggettività

si vanno delineando due **corsie parallele** che impediscono sia lo scambio che il dialogo

La ricerca che ha avuto al centro il team-blogging ha percorso e percorre una strada molto ricca, originale e dotata di ampie potenzialità che occorre non trascurare.

I dati che ci sono stati presentati testimoniano tutto ciò.

Si sono realizzati alcuni punti della massima importanza:

collaborazioni e intrecci operativi tra dimensione accademica e scuola. Entrambe queste soggettività si sono impegnate nella promozione di **percorsi originali di dialogo** stabilendo sia regole, tempi e modalità, sia cercando di attuare, lungo il cammino, **esperienze di dialogo aperte**. Prioritaria, infatti, è la promozione di un atteggiamento di **apertura all'altro** senza limiti. Tale apertura è ciò che distingue la relazione tra un: **non io, tu, altro** come dimensione **costitutiva** di me stesso.

Fondamentale il ruolo di **internet** in questa esperienza che consente **l'esplosione delle potenzialità nella prospettiva di un mondo globale**: un mondo, dunque, **non limitato da confini**, ma caratterizzato da un **nuovo contesto** che solo la tecnologia riesce a produrre, superando i confini del dialogo faccia a faccia e di quello collegato alla scrittura non digitale, analogica.

E' opportuno tenere presente che internet promuove l'**ampliamento del potenziale dei dialoghi**: la scrittura elettronica offre molteplicità, flessibilità e contemporaneità, va oltre la scrittura, rimette in discussione i propri quadri concettuali.

Si realizza un **apprendimento collaborativo** online; è un'educazione dialogica che si fonda sul rispetto e sulla fiducia attraverso 4 fasi:

1. **conoscenza reciproca**
2. **condivisione di esperienze**
3. **discussioni etiche nel senso dell'assunzione dell'etica come orientamenti nei pensieri e nei comportamenti**
4. **argomentazioni sul senso della vita, anche sul piano religioso.**

Nella comunicazione elettronica **si ha tempo** per pensare, consentendo la formazione di una identità dialogica.

Internet permette un **dialogo globale, senza confini** e promuove **forme di cittadinanza** caratterizzate dall'**apertura all'altro**, in termini di **empatia**.

Si tratta, dunque, di un **dialogo globale**, come risultato di un pensiero strutturato dialogicamente, la cui globalità non ha fine e si traduce in una **extralocalità del comprendente** che è fuori del tempo, dello spazio, rispetto a ciò che egli vuole creativamente comprendere, superando il limitato quadro di riferimento nel quale ciascuno di noi si affanna a collocarsi.

Il contesto della comunicazione è una aperta relazione con l'alterità senza confini e si traduce in una

educazione alla cittadinanza partecipativa globale.

Si tratta, dunque, di un **aperto processo dialogico di ricerca** condivisa senza un preordinato punto di arrivo o certezza.

Entrando nel merito, la ricerca che è stata prodotta ha raggiunto **tre obiettivi** fondamentali:

la specificità dell'**obiettivo dialogico**, da promuovere ad un vasto spettro di potenziali partecipanti.

L'indicazione precisa di una **metodologia di lavoro**.

L'**apertura ad una comunicazione**, non rigidamente preordinata nel suo percorso e/o sviluppo.

In queste tre fasi l'accademia e la pratica sono andate all'unisono e hanno collaborato fattivamente e produttivamente.

Rimane oggi da prendere in considerazione una parte, spesso trascurata: quella della **interpretazione e riflessione ex post** di quanto prodotto.

In questa prospettiva ciò che si è tradotto in una ricchezza, circa diecimila blog, rischia di trasformarsi in un handicap.

La massa dei messaggi ne rende difficile un'attenta lettura e decodificazione. Si tratta, però, di **stralci narrativi** della massima importanza nel senso che testimoniano il punto di incontro, l'**intersezione tra vissuto personale e concezione culturale di riferimento**, il tutto rielaborato e ri-presentato in termini di generale auspicabilità.

Nel momento, infatti, in cui si scrive e si vuole comunicare, ognuno traduce il suo pensiero in modo da renderlo condivisibile e condiviso, apprezzabile e, dunque, "esportabile".