



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE

Fuori classe

a cura di Roberta Altin



Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera.

FUORICLASSE
Migranti e figli di migranti (dis)persi
nel sistema scolastico di un'area
di frontiera

Progetto grafico e impaginazione:
studiokiro.it

Correzione bozze: Silvia Bassi

© copyright Edizioni Università di Trieste,
Trieste 2022

Proprietà letteraria riservata. I diritti di traduzione,
memorizzazione elettronica, di riproduzione
e di adattamento totale e parziale di questa
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i
microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti
i paesi.

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera [print]
978-88-5511-349-6

Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel
sistema scolastico di un'area di frontiera [online]
978-88-5511-350-2

EUT Edizioni Università di Trieste

via Weiss 21 – 34128 Trieste
<http://eut.units.it>
[https://www.facebook.com/
EUTEdizioniUniversitaTrieste](https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste)



La versione elettronica ad accesso aperto
di questo volume è disponibile al link:
<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/34002>

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Unione Europea



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Direzione generale dell'immigrazione
e delle politiche di integrazione
AUTORITÀ DELEGATA



MINISTERO
DELL'INTERNO

AUTORITÀ RESPONSABILE

Fondo asilo, migrazione e integrazione (FAMI 2014-2020)

Obiettivo Specifico: 2.Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione

PROGETTO IMPACTFVG

FUORICLASSE

Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera

a cura di Roberta Altin



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE
hic sunt futura



Indice

Introduzione al volume	
Roberta Altin	7
1 Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola	
Roberta Altin	17
2 La ricerca-azione a scuola come frontiera: la relazione tra educazione e progresso oltre l'inclusione differenziale	
Giuseppe Grimaldi	45
3 Immaginare il futuro: percorsi di orientamento ed esperienze performative	
Maria Cristina Cesaro	67
4 La lunga transizione, dove si incontrano la scrittura quotidiana e la scrittura formale. Una prospettiva costruttivista per il contrasto all'insuccesso scolastico	
Paolo Sorzio	95
5 Percorsi scolastici degli alunni e delle alunne con background migratorio: un modello integrativo per l'analisi del rischio e della resilienza	
Caterina Bembich	111
6 L'ambiente scolastico come fattore motivazionale: esperienze dalla formazione professionale	
Federica Misturelli e Adriana Salvin	129
7 Esercizi di straniamento. Esperimenti in un CPIA di frontiera	
Giulia Zanfabro	151
8 CPIA Smart: distanti ma connessi	
Flavia Virgilio e Denise Tonelli	179
Note sugli autori	204
Appendice multimediale	207

4

**La lunga transizione,
dove si incontrano la
scrittura quotidiana e
la scrittura formale.
Una prospettiva
costruttivista per il
contrasto all'insuccesso
scolastico**

Paolo Sorzio

Abstract

Scopo di questo capitolo è interpretare l'accesso alla scrittura formale come un processo di acculturazione allo specifico "genere" linguistico e analitico richiesto dalla scuola e di valutare possibilità alternative per il contrasto all'insuccesso scolastico. Partendo dalle riflessioni di Jack Goody sulla scrittura come "tecnologia dell'intelletto", si ipotizza che in diversi contesti extra-scolastici i soggetti elaborino pratiche di scrittura che differiscono dalle richieste poste loro in classe e caratterizzate da un "genere" linguistico specifico. Il percorso di acquisizione della scrittura formale consiste pertanto in una transizione (un "terzo spazio") in cui le studentesse e gli studenti partecipano a diverse modalità di scrittura e conducono riflessioni per cogliere le differenze tra diversi generi testuali. Per garantire questa partecipazione, è necessario che l'ambiente scolastico diventi un'ecologia complessa, in cui il pluralismo culturale sia accettato e valorizzato. Si farà riferimento a un'esperienza condotta in un istituto professionale con studentesse a rischio di insuccesso.

Keywords: scrittura; testualità; teoria della mente; scrittura collaborativa.

L'apprendimento in prospettiva culturale: mente e cultura si intrecciano

I sistemi socio-culturali sono costituiti da molteplici pratiche istituzionali (in famiglia, nella comunità, a scuola), ciascuna con un certo grado di autonomia negli scopi condivisi, nelle conoscenze, nei metodi, nell'uso di tecnologie, nei ruoli e nelle modalità di partecipazione delle persone, nell'organizzazione degli ambienti. Il soggetto apprende partecipando a un complesso intreccio di sistemi di mediazione (regole sociali, valori, tecnologie, ambienti) con cui si trova in interazione e che deve prendere in considerazione ogni volta che configura i suoi obiettivi e i suoi progetti. All'interno di ciascuna pratica, sono posti specifici compiti evolutivi, che richiedono l'apprendimento di appropriati "repertori di competenza". Laddove gli ambienti siano stabili e sicuri e le relazioni interpersonali siano caratterizzate dallo scambio prolungato di pensiero, i repertori di competenza sono condivisi sul piano interpersonale e progressivamente appresi dalla persona più giovane. Pertanto, il soggetto svilupperà modelli cognitivi in relazione alle diverse domande di crescita che ciascun ambiente pone, per perseguire i propri interessi.

La crescita individuale è anche in relazione alle transizioni critiche tra diverse pratiche (famiglia-comunità; famiglia-scuola; scuola-lavoro); laddove vi sono connessioni positive, il soggetto entrerà nel nuovo ambiente con un repertorio di competenze che può utilizzare e sviluppare ulteriormente; laddove c'è discontinuità, i repertori di competenza appresi in un ambiente non sono riconosciuti pertinenti e quindi non sono spendibili nell'ambiente di arrivo (Mehan 1998).

Nella prospettiva socio-culturale avviata da Vygotskij (1987) e ulteriormente sviluppata da Cole (1998) e Wertsch (1998), i repertori di competenza sono mediati da tecnologie dell'intelletto (sistemi di saperi storicamente evoluti, strumenti, convenzioni, regole pragmatiche) che "esternalizzano" il pensiero e consentono una diversa organizzazione del ragionamento per risolvere un problema. Ad esempio, saper "leggere" gli elementi naturali di un paesaggio come "segni" per orientarsi in un territorio è una tecnologia che va insegnata (in quanto l'oggetto percepito è inserito in una prospettiva simbolica); una diversa esternalizzazione dell'orientamento è l'uso di una mappa topografica, che trasforma un contesto tridimensionale in una rappresentazione bidimensionale, attraverso convenzioni simboliche, saperi e regole di applicazione. Il GPS introduce una ulteriore, diversa esternalizzazione della rappresentazione dello spazio, rendendo il processo di orientamento individuale un nodo della rete di elaborazione delle informazioni, ampiamente distribuita e incorporata negli strumenti digitali.

In particolare, la scrittura è una tecnologia dell'intelletto (Goody 1981 e 1987; LeVine et al. 1994; Olson 1996) che stabilisce una diversità di pratiche istituzionali.

A partire dalle prime modalità di uso, la scrittura ha favorito una particolare elaborazione del pensiero. Le prime liste nel mondo sumero consentivano una enumerazione di oggetti, il loro ordinamento, la loro categorizzazione in gruppi distinti, la ricerca di regolarità; le liste si possono combinare in tabelle, che consentono ulteriori inferenze: le equivalenze (ad esempio: tempo di lavoro = salario), i confronti, le previsioni (astronomiche o metereologiche), il calcolo economico delle entrate e delle uscite, le combinazioni di eventi.

L'uso della scrittura consente l'accumulo sistematico e prolungato di informazioni, in una forma che rende possibile una serie di nuove funzioni dell'intelletto:

- l'analisi visiva favorisce la possibilità di ripercorrere le informazioni antecedenti per confrontarle con le conseguenti, in maniera ripetuta, in modo che siano identificate le eventuali contraddizioni;
- dall'identificazione delle asserzioni di carattere generale è possibile far discendere altre informazioni, processo che è all'origine della logica deduttiva e della matematica;
- la reificazione del discorso in un testo scritto consente l'analisi metalinguistica, ovvero la riflessione sulla funzione delle singole unità linguistiche, facilmente riconoscibili;
- il testo scritto consente di definire gli enti concettuali (numeri; forme; concetti scientifici quali "calore", "forza"; figure retoriche; classi grammaticali) il cui significato è in relazione alla struttura logica, anziché alle situazioni concrete.

Un'altra caratteristica della scrittura come tecnologia dell'intelletto è la sua distribuzione all'interno di un gruppo sociale: alcuni gruppi sono stati per lungo tempo esclusi dalla scrittura (le bambine e le donne; le classi popolari) producendo contemporaneamente

una loro esclusione dal potere; di conseguenza, le lotte per l'emancipazione hanno sempre reclamato il diritto all'accesso alle pratiche di scrittura anche per le persone tradizionalmente escluse (Cook-Gumperz 2006).

La partecipazione limitata alle pratiche della scrittura formale denota una cittadinanza periferica; infatti, molte deliberazioni pubbliche dipendono dalla comprensione di grandi quantità di dati compressi in forme sintetiche e dal confronto tra diverse argomentazioni, formulate in testi scritti. Inoltre, nel mercato del lavoro tenderanno a diminuire i lavoratori con competenze tecniche per attività routinarie (che saranno progressivamente più automatizzate), aumenteranno di molto i lavori più precari, che richiedono un ridotto sistema di competenze e che sono estremamente concorrenziali, mentre crescerà il valore dei lavori che richiedono l'accesso alle pratiche di scrittura molto specializzate (OECD 2017).

Pertanto, è rilevante che anche i gruppi sociali tradizionalmente esclusi acquisiscano ulteriori repertori di scrittura che consentano l'accesso a informazioni complesse, incorporate nel linguaggio scientifico, nelle narrazioni scritte in forma di romanzi, racconti, poesie, graphic novel, nelle normative che definiscono il mandato istituzionale di enti, lavori, associazioni. Si tratta di un accesso alla cittadinanza attiva, mediato dalla competenza nell'uso sofisticato della scrittura come tecnologia dell'intelletto.

L'impatto della scuola sullo sviluppo dei repertori delle competenze di scrittura: modelli a confronto

La scuola è l'istituzione sociale specializzata nell'accesso alla scrittura come tecnologia dell'intelletto. Attraverso l'accesso alla scrittura, i repertori di competenza evolvono, dai saperi quotidiani ai linguaggi disciplinari, che sono il portato, storicamente sedimentato, dell'uso sistematico del ragionamento basato sulla scrittura (Gee 1991). I primi si riferiscono a situazioni concrete, cui i partecipanti fanno riferimento; l'apprendimento avviene tramite il coinvolgimento prolungato delle persone nell'attività e l'attenta osservazione dei più esperti. I concetti scientifici, invece, sono caratterizzati da un'alta specializzazione, da una scarsa contestualizzazione e da una forte componente di "testualità" poiché il significato dipende dalle relazioni strutturali tra i diversi termini (Sfard 2007).

Nella sua indagine, Stipek (2004) ha rilevato come molti insegnanti ritengano che le famiglie di status socio-economico più svantaggiato abbiano minori motivazioni a spingere i loro figli e figlie allo studio, sia perché sono troppo impegnate a lottare contro le difficoltà quotidiane, sia perché hanno minori risorse materiali (ambienti, libri, linguaggi) che consentirebbero alle giovani generazioni di acquisire le competenze iniziali per la scuola; inoltre, fanno spesso esperienza diretta o indiretta nella loro cerchia di relazioni, di insuccesso scolastico, e quindi acquisiscono un atteggiamento negativo, di sconfitta anticipata.

Pertanto, secondo Stipek (2004), gli insegnanti stessi tendono a utilizzare modelli più meccanici e ripetitivi in situazioni che considerano di “povertà educativa”, mentre utilizzano modelli costruttivisti per le condizioni da loro ritenute più favorevoli e orientate all'apprendimento. La differenza consiste nella diversa centralità del processo educativo: nella didattica di tipo costruttivista, i punti di vista degli allievi e delle allieve sono incoraggiati, si creano le condizioni per argomentare, per esplorare i concetti e le domande dell'insegnante sono maggiormente orientate alla promozione del ragionamento causale e della metacognizione.

Nella didattica che emerge nelle classi con una forte percentuale di situazioni che ritengono di “povertà educativa”, gli insegnanti stabiliscono i contenuti e la sequenza di istruzione; valutano i contributi degli allievi e delle allieve in riferimento a un modello implicito, sulla base del principio che la classe abbia bisogno di acquisire quei “prerequisiti” necessari per gli apprendimenti successivi, trascurando però i saperi informali creati dalle pratiche di scrittura extra-scolastica.

Dal punto di vista didattico, le competenze da apprendere sono:

- la memorizzazione: l'immagazzinamento e il recupero delle informazioni fornite dal testo;
- la comprensione: l'attivazione degli schemi mentali per mobilitare le conoscenze pertinenti e per rielaborare il significato del testo;
- l'applicazione: l'uso della conoscenza testuale per elaborare nuovi significati e trasformare i propri schemi mentali.

Queste sono competenze che vanno acquisite, ma sono limitate a una pratica esclusivamente scolastica; manca la valorizzazione delle connessioni tra la dimensione culturale della scrittura e l'apprendimento. L'effetto a lungo termine dell'isolamento della scrittura scolastica dalle componenti pragmatiche (i diversi scopi sociali che si perseguono con la scrittura) è il rischio di un apprendimento finalizzato a superare i compiti, a scapito di pratiche di alfabetizzazione molto più varie e articolate nella vita extra-scolastica: l'intertestualità (i riferimenti espliciti e impliciti ad altri testi), l'eteroglossia (la presenza di diversi registri linguistici) e l'apertura del testo (orientato a molteplici contributi e voci).

A differenza del modello della “povertà educativa”, nella prospettiva della “discontinuità culturale” (Lee 2007; Mehan 1998), il rischio di un limitato accesso alla scrittura è attribuito alla mancata connessione tra i repertori di competenza sviluppati nei contesti extra-scolastici rispetto alle domande della scuola. Nella vita quotidiana, la scrittura è utilizzata per raggiungere scopi sociali, ad esempio, comunicare informazioni, memorizzare procedure, annotare idee, esprimere sentimenti, attraverso liste, appunti, brevi testi. La scrittura è fortemente connessa alla situazione in cui occorre e pertanto molte informazioni non sono rese esplicite nel testo, poiché il significato è facilmente ricostruibile. Vi sono diversi generi testuali: i libri di cucina, i testi religiosi, i manuali di istruzione, i racconti. Ciascun te-

sto richiede una propria "chiave di lettura"; i manuali di istruzione vanno letti in maniera differente rispetto ai libri di testo, perché implicano la costruzione di un modello mentale che congiunga le informazioni percettive, che derivano dall'osservazione della realtà, con le conoscenze mentali e con le indicazioni del testo: si tratta perciò di un processo integrato, in cui la comprensione del testo è funzionale all'esplorazione dell'oggetto.

Laddove l'uso della scrittura nelle pratiche extra-scolastiche differisca dalle convenzioni della scrittura scolastica si pone una distanza difficilmente colmabile: le convenzioni della scrittura (le sue regole implicite) non sono evidenti, non si hanno modelli di riferimento; la partecipazione alle routine di scrittura scolastica diviene periferica, faticosa, limitata e quindi tende a fallire. Le prestazioni scarse inducono a una bassa motivazione nelle attività successive, che, a loro volta, producono minore fiducia nella propria autonomia e minori possibilità di successo. Queste esperienze si strutturano in una demotivazione ad affrontare situazioni complesse e quindi conducono a un'identità negativa riguardo sé stessi come soggetti di apprendimento.

Nella prospettiva della discontinuità culturale, il rischio educativo è alto, in particolare per alunni e alunne con background migratorio, a causa dell'isolamento della scrittura scolastica e per la mancata transizione tra pratiche di scrittura quotidiane e scolastiche.

Rompere l'isolamento della scuola

La scuola può sviluppare una visione articolata e plurale della scrittura, qualora la riconosca sia come una pratica sociale (che avviene in specifici contesti e per una varietà di scopi), sia come una pratica culturale (che offre dei modelli per stabilire ciò che è appropriato comunicare in forma scritta, secondo quali forme, in relazione ai destinatari e agli scopi che si intendono realizzare).

Alcune pratiche di scrittura apprese in famiglia sono in forte continuità con le richieste di apprendimento della scuola e i soggetti possono utilizzare con facilità i loro repertori di competenza; altre pratiche sono distanti e quindi i repertori di competenza acquisiti non sono facilmente riconosciuti e possono creare condizioni di rischio che si accentuano nel corso del tempo, se non si creano delle zone di transizione tra la scrittura esperienziale e gli aspetti formali della scrittura decontestualizzata. Kris Gutiérrez (1993, 2008; Gutiérrez et al. 1995) ha definito questa zona di transizione come "terzo spazio", in cui è possibile sperimentare nuove forme di partecipazione degli studenti e studentesse, in cui coesistono differenti varietà di scrittura, possono crearsi diverse situazioni di pensiero condiviso e prolungato, uno scambio di idee per la produzione di testi originali su temi significativi per la vita delle allieve e degli allievi e, di conseguenza, si creano occasioni per costruire connessioni tra diversi repertori di scrittura:

Where teacher and student scripts – the formal and informal, the official and unofficial spaces of the learning environment – intersect, creating the potential for authentic interaction and a shift in the social organization of learning and what counts as knowledge (Gutiérrez 2008, p. 152).

Le attività nel terzo spazio consistono nella progettazione di attività di scrittura collaborativa, su tematiche di interesse per le studentesse e gli studenti, orientate alla produzione di testi che abbiano una circolazione e che siano occasione di discussione. L'insegnante ascolta attentamente e riconosce gli interventi degli allievi e delle allieve come processi di trasformazione di repertori di alfabetizzazione già esistenti e progressivamente li ricontestualizza, integrando le funzioni della letto-scrittura all'interno di convenzioni più ampie: si tratta di cogliere le inadeguatezze e di rendere espliciti gli scenari in cui avviene la situazione scritta, per suscitare l'attenzione e la comprensione.

Le attività di scrittura nel terzo spazio favoriscono:

- la modifica del lessico, che diviene più esteso, preciso e articolato;
- la capacità di mediare i riferimenti a situazioni reali o immaginarie nelle forme che siano comprensibili, esplicitando gli scenari e dando rilievo agli aspetti più significativi;
- l'apprendimento delle convenzioni di scrittura, per elaborare coesione tra gli elementi testuali.

Lo studio di caso

In una classe seconda di un istituto professionale di Monfalcone, con alta presenza di allieve e allievi con background migratorio¹, sono state attivate pratiche di scrittura collaborativa, per favorire la transizione dai modelli informali (e spesso non riconosciuti) delle studentesse e degli studenti a repertori più avanzati e stabili.

Nel caso qui riferito, si presenta un progetto, concordato con il team docente della classe, che consisteva in attività di scrittura collaborativa, in piccoli gruppi, sulla tematica della "comunicazione non ostile", a partire dal *Manifesto della comunicazione non ostile* (Parole O_Stili 2017). Al progetto hanno partecipato 21 ragazze, di età compresa tra i 15 e 16 anni, con diverso background familiare. 9 studentesse presentano Bisogni Educativi Speciali (3 con svantaggio linguistico; 4 con disturbi dell'apprendimento; 2 con disabilità cognitiva). Molte ragazze hanno prestazioni scolastiche scarse e sono considerate dal team degli insegnanti a rischio di insuccesso.

¹ Tutti i nomi attribuiti alle persone sono pseudonimi, per tutelare la loro privacy.

All'avvio dell'attività, le studentesse avevano risposto a 5 domande scritte, riguardanti la loro esperienza di scrittura. Le domande richiedevano risposte riguardo le loro pratiche di scrittura, gli argomenti preferiti ed eventuali difficoltà. Successivamente, le ragazze si sono riunite in piccoli gruppi per la stesura di un testo originale che discutesse una regola della comunicazione non ostile, scelta da loro.

L'attività è durata 5 incontri, ciascuno di 1 ora e trenta minuti². L'attività è stata concordata con il docente di Lettere, anche se l'ultima seduta è stata proposta dalle studentesse stesse.

Lo scopo educativo del "terzo spazio" così avviato è stato di coinvolgere le studentesse in:

- un processo di scrittura più personale, riflessivo e orientato ad avere effetti sociali;
- la valorizzazione di ciascuna voce, in una prospettiva coerente e connessa alle altre;
- una riflessione sul linguaggio e sulle operazioni richieste dalla scrittura.

L'elaborazione di attività di scrittura meno vincolate al compito scolastico e più alla riflessione degli elementi rilevanti per la vita sociale offre maggiori opportunità di sviluppare l'immaginazione, la valutazione della rilevanza delle informazioni, l'inquadramento dei significati in un discorso coerente. Attraverso la negoziazione collaborativa del processo di scrittura, sono emersi dubbi, strategie di pianificazione del testo e le scelte stilistiche che sono ormai scontate agli occhi degli esperti, ma che sono oggetto di apprendimento per i principianti.

Le risposte alle domande³ riguardanti l'uso della scrittura hanno permesso di rilevare una varietà di approcci pragmatici. Pur riconoscendo che alcune studentesse non abbiano dato una risposta, i testi delle loro risposte (protocolli) evidenziano come la scrittura abbia diverse funzioni nella vita della maggior parte di loro:

La scrittura come pratica

Protocolli: 21

Domanda 1: Ti piace scrivere? A scuola o a casa?

Si	11
No	05
Indifferente	01
Entrambe	02
Dipende	01
Non risponde	01

2 Purtroppo il progetto avrebbe previsto un maggior numero di incontri, ma la pandemia Covid ha impedito lo svolgimento programmato.

3 Le risposte e i testi delle studentesse sono stati riportati così come li hanno scritti, mantenendo quindi la sintassi e gli errori; ciò consente di riconoscere i diversi piani su cui si articola il processo di costruzione dei repertori di competenza.

Le risposte vanno da un riconoscimento del piacere di scrivere “sì mi piace ma preferisco farlo a casa perché mi vengono più idee dove ispirarmi e mi sento tranquilla” (protocollo 21), a una valutazione negativa e a un uso minimale della scrittura: “non mi piace perché è come studiare, mi piace scrivere solo messaggi con il cellulare” (protocollo 4).

Domanda 2: Perché scrivi?

Superare la difficoltà ad esprimersi oralmente	01
Supporto alle attività	05
Immaginazione/interiorità	06
Dialogo	04
Non risponde	05

Per la maggior parte delle studentesse, la scrittura è una componente fondamentale nella vita personale: “Perché lo uso come modo di sfogarmi” (protocollo 16); “Perché mi piace immaginare cose diverse dalla realtà” (protocollo 19); “Perché mi aiuta a liberarmi e mi aiuta a comprendere meglio le cose che succedono nella mia vita, mi aiuta ad aprirmi” (protocollo 15); “Scrivo perché attraverso la scrittura riesco ad abbandonare tutti i pensieri negativi e a volte a sfogarmi” (protocollo 8). In altri casi, la scrittura ha una funzione di supporto all’attività scolastica: “Scrivo perché mi aiuta a capire meglio gli argomenti” (protocollo 5); “Perché sono obbligata dalla scuola” (protocollo 11).

Domanda 3: A chi scrivi di solito?

Scrivo e basta	04
A me stessa	02
Lettere	01
Amici/parenti	08
Non risponde	06

La maggior parte scrive per comunicare a parenti e amici: “Mi confido con loro o gli racconto ad es la giornata, se hai un problema” (protocollo 20); “Ai miei genitori oppure alle mie amiche (su whatsapp)” (protocollo 7). Altre ragazze scrivono per esprimere la loro interiorità: “Scrivo e basta” (protocollo 12); “Scrivo i miei sogni ad occhi aperti” (protocollo 19).

Domanda 4: Hai degli argomenti preferiti nelle cose che scrivi?

No	09
Quotidianità	03
Per la scuola	01
I miei sogni	01
Quello che viene	02
Non risponde	05

Anche in questo caso, la scrittura può essere utilizzata per l'espressività personale: "No perché inizio a scrivere quello che viene" (protocollo 15); "Scrivo quello che mi passa per la mente" (protocollo 13). In altri casi si scrive per la scuola: "No perché o scrivo per la scuola (compiti ricerche) o sul telefono" (protocollo 6).

Domanda 5: Quali sono le difficoltà che incontri quando scrivi?

Ortografia/problemi di disgrafia	05
Nessuna	05
Grammatica per italiano non è madrelingua	01
Difficoltà ad esprimersi	02
Argomentare una frase	01
Mancanza di tempo	01
Non risponde	06

La maggior parte delle studentesse riferisce difficoltà a livello grammaticale o ortografico: "Scrivendo veloce salto qualche lettera" (protocollo 20); "Essendo dislessica, molto spesso faccio errori di ortografia" (protocollo 9); "Scambio le lettere e i numeri, sono disgrafica (d/t, c/5, t/7/4)" (protocollo 17); "Le doppie, l'"h", l'accento, apostrofo e ho una brutta scrittura" (protocollo 10); "Le difficoltà che incontro in classe anche mentre scrivo e che non riesco ad esprimermi e infatti faccio molti errori a livello grammaticale e sintattico" (protocollo 14). Per altre, la difficoltà sta soprattutto nella difficoltà di progettazione del testo: "Non saper cosa dire" (protocollo 19). Una ragazza risponde "Qualche volta la grammatica perché italiano non è la mia madre lingua" (protocollo 2).

Quindi, la scrittura ha una funzione pragmatica per la maggior parte delle studentesse: si scrive per motivi personali, per la scuola o per comunicare con gli amici o con la famiglia. La scrittura consente di esprimere e chiarire il proprio mondo interiore o di supporto alla scuola. In generale, vi è un'esperienza di scrittura informale che favorisce l'elaborazione di repertori espressivi. La funzione pragmatica della scrittura e la padronanza di stili finalizzati all'espressività o alla comunicazione di informazioni andrebbe riconosciuta e incoraggiata nel terzo spazio della scuola.

Il progetto prevedeva un percorso di "scrittura collaborativa", in cui le ragazze si riunivano in gruppi di 4-5 su base volontaria. In ciascun gruppo, le ragazze sceglievano una frase del *Manifesto della comunicazione non ostile*, da commentare assieme e su cui scrivere un breve testo. La scrittura collaborativa consente ai partecipanti di coordinare idee, elementi di esperienza, rappresentazioni sociali in un testo unitario. Si ritiene che il processo di coordinazione nella scrittura del testo consenta alle studentesse di riconoscere e condividere sul piano interpersonale alcune funzioni del processo di scrittura che tendenzialmente sono implicite e che sfuggono all'apprendimento.

Per evidenziare le competenze e gli ostacoli nella scrittura, sono presentati i lavori di due gruppi, che indicano sia le potenzialità espressive delle studentesse che alcune delle loro difficoltà nell'applicare repertori avanzati di scrittura formale.

Il gruppo che si è scelto il nome “Kaliumbapé” elabora un testo riguardante il concetto di “imbarazzo”:

Sulla situazione dell'imbarazzo abbiamo imparato che in determinate situazioni è normale che ci sia in altre crea una situazione di disagio.

Esistono più tipi di imbarazzo:

- quando litighi si crea una situazione di imbarazzo perché una delle due persone vorrebbe dire una cosa ma allo stesso tempo potrebbe offendere;
- quando due persone non hanno molta confidenza e si ritrovano da sole per un determinato lasso di tempo;
- ci si potrebbe trovare in imbarazzo anche quando si è un gruppo in cui la maggior parte delle persone non si conosce.

Molti verbi utilizzati si riferiscono agli stati mentali delle persone coinvolte in situazioni sociali e alla comprensione reciproca del pensiero dell'altro; questo processo interpretativo consente di far emergere emozioni e valutazioni sociali tendenzialmente inesprese. Questo aspetto apre a un complesso processo sociale che può condurre alla condivisione e alla co-costruzione del pensiero, oppure, se l'interpretazione manca o è fallace, all'incomprensione e al conflitto (Bruner 1998). Di questo, le studentesse mostrano sofisticate strategie di consapevolezza che riprendono sistematicamente nelle loro riflessioni ed elaborazioni.

Durante la scrittura collaborativa, le ragazze hanno cercato di pianificare per punti. Le idee venivano proposte cercando riferimenti a ipotetiche situazioni quotidiane: Lucia si riferisce a frasi stereotipate che qualche adulto potrebbe rivolgerle e che le creerebbero imbarazzo, ad esempio “e il fidanzatino dove l'hai lasciato?”, oppure quando i parenti sollecitano la visita dei nipoti. Successivamente, una ragazza formula la frase e un'altra scrive, ponendo attenzione alla sintassi, alla scelta delle parole.

Il gruppo "Happy Mood" propone due testi, uno scritto e uno in forma di graphic novel.

Joe: Oh che bella ragazza! Mammamia!

Eric: quale ragazza?

Joe: vedi quella ragazza con i capelli marroni e la felpa verde?

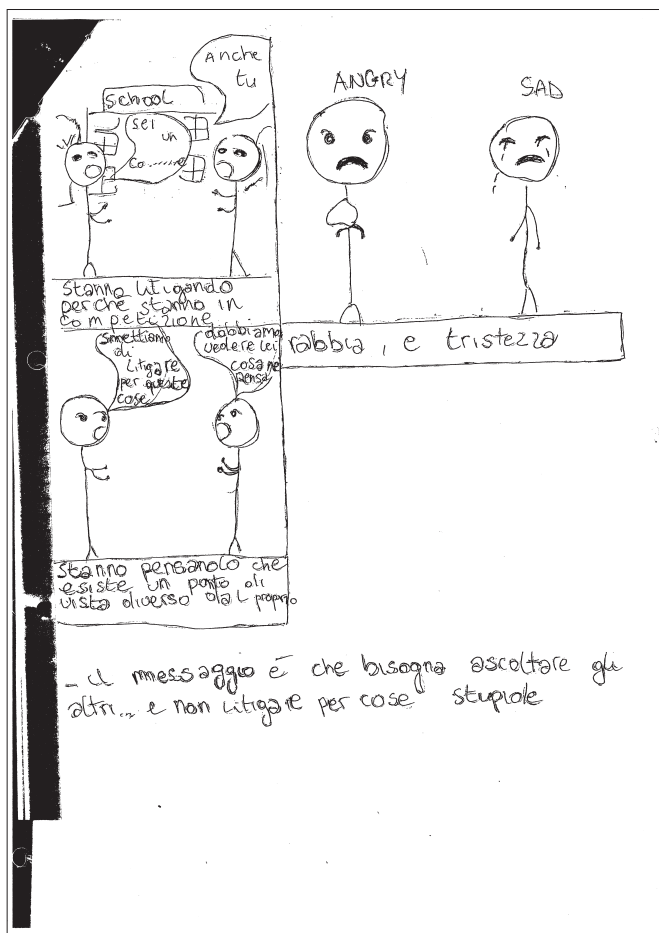
Eric: Bro! Quella è la mia crush!! Che c**o?

Joe: oh! Senti bello! Quella è la mia

Eric: figlio di putt***a che c**o stai dicendo?

Joe: io figlio di putt**a? tua mamma è una p*****a

Loro iniziano a combattere e a spingere



La graphic novel prodotta dal gruppo Happy Mood.

Il commento delle ragazze è il seguente:

Le parole hanno conseguenze. La frase che abbiamo scelto ci vuole fare capire che prima di condividere i nostri pensieri dobbiamo focalizzare la frase, senza causare distacchi personali. Le azioni sbagliate sono:

- un linguaggio inappropriato (parolacce)
- pregiudizi (insulti)
- arroganza.

Nel testo, le ragazze si riferiscono a una degenerazione della comunicazione, per l'atteggiamento predatorio dei due personaggi maschili, nei confronti di un personaggio femminile (nella scena è focalizzata soltanto la contesa tra maschi e non è rappresentata la voce della ragazza). La scrittura riprende la pratica linguistica orale del *signifying*⁴. Nel loro testo narrativo, le autrici vogliono mettere in luce quanto la contrapposizione dei punti di vista e l'uso di termini aggressivi producano conseguenze negative sulle relazioni amicali. I termini utilizzati nel testo presentano il registro della contrapposizione tra maschi nel corteggiamento, tipico dei film e della musica giovanile; riconoscono e riproducono il meccanismo del *signifying*. Tuttavia, il tentativo di dare uno spessore morale (che è segnalato nel commento scritto fornito) non ha avuto successo: le ragazze non sono riuscite a inserire una prospettiva di distacco critico nel dialogo, ad esempio elaborando il punto di vista del personaggio femminile.

Anche nella semplice graphic novel, non sono riuscite a offrire un inquadramento narrativo della situazione. Due personaggi estremamente stilizzati stanno litigando fuori dalla scuola, con la conseguenza di creare due emozioni negative (rabbia e tristezza). La scena evolve con i due che accettano un punto di vista diverso dal proprio. La didascalia conclusiva afferma: "Il messaggio è che bisogna ascoltare gli altri, e non litigare per cose stupide". Qui è interessante la focalizzazione sulle conseguenze di una mancata attenzione e disponibilità all'ascolto, ovvero il suscitare emozioni negative per entrambi gli interlocutori. La graphic story, per quanto semplice, evidenzia quindi la capacità delle studentesse di elaborare una sofisticata interpretazione delle conseguenze prodotte dall'incapacità di comprendere i punti di vista dell'altro. L'accettazione da parte della scuola di un sistema di scrittura misto legittimerebbe il testo prodotto dal gruppo come un contributo alla classe e un evento di apprendimento su cui è possibile ulteriore elaborazione. Riprendere il testo e inserirlo in uno scenario più articolato e una drammatizzazione più esplicita consentirebbe alle studentesse di acquisire ulteriori strategie di scrittura, per valorizzare le loro competenze riguardanti i processi di interpretazione reciproca e delle conseguenze negative dell'incomprensione.

4 Il *signifying* è un registro discorsivo che utilizza un linguaggio molto figurativo e l'uso dell'insulto rituale. I contesti del *signifying* sono definiti dal modello culturale (slam poetry, rap); tendenzialmente è utilizzato dal genere maschile ed è diretto a coetanei (non è accettato se rivolto ad adulti). Il destinatario può rispondere rielaborando il contenuto offensivo (Smitherman 1977).

Conclusioni

La scrittura non è una pratica culturale coesa, omogenea e chiara come un cristallo. Si tratta invece di un complesso di attività sociali molto diversificate e contestualizzate, caratterizzate da diversi generi (la scrittura argomentativa nella comunità scientifica, la scrittura come esercizio scolastico, la scrittura intimista, la scrittura espressiva), da diversi codici (scrittura lineare, graphic novel, poesia) e da diversi formati (cartaceo, digitale, su supporti elusivi, come scrivere sulla sabbia o comporre un murale).

Nei contesti extra-scolastici si apprendono i repertori di competenza della scrittura per la realizzazione di scopi sociali (comunicare i propri sentimenti o immaginare mondi futuri). Nel modello scolastico, la lingua scritta è utilizzata per risolvere i compiti assegnati, anziché per comunicare argomentazioni, pensieri, immaginazione.

Laddove vi sia discontinuità tra i repertori di competenza nella scrittura elaborati nei contesti extra-scolastici e le richieste del modello scolastico tradizionale, si creano tensioni, difficoltà e rischio di insuccesso, che impatta negativamente sulla partecipazione dei soggetti alla vita pubblica.

Si può rompere l'isolamento della scrittura scolastica costruendo delle zone di transizione (il terzo spazio) in cui diverse pratiche di scrittura (informali e formali; espressive e argomentative) si connettono, creando le potenzialità per l'apprendimento di repertori di competenza più profondi e articolati.

La graphic novel è una forma di scrittura periferica nel mondo della scuola, ma nel caso presentato mette in luce come in realtà consenta alle studentesse di "mettere in scena" un intreccio di implicazioni riguardanti l'incomprensione degli stati mentali altrui.

Nonostante siano considerate a rischio, nel terzo spazio che si è creato con il progetto, le studentesse evidenziano una sofisticata interpretazione delle conseguenze interpersonali dell'incomprensione reciproca. Accrescere i repertori di competenza nelle diverse forme di scrittura è un'opportunità per promuovere la sofisticata capacità (tendenzialmente non riconosciuta a scuola) di leggere gli stati mentali da parte delle studentesse.

Complessivamente, lo studio di caso presentato ha messo in luce come le studentesse di un istituto professionale, a rischio di insuccesso scolastico, abbiano dei repertori di scrittura espressiva e comunicativa, anche se, per qualcuna, la pratica della scrittura è limitata alle funzioni richieste dalla scuola. La proposta di attività di scrittura collaborativa su temi di interesse per la loro vita quotidiana le ha condotte a utilizzare i loro repertori di competenza nella scrittura, anche se ha evidenziato alcuni limiti nel padroneggiare certe convenzioni testuali e nell'esposizione scritta. Tuttavia, un'esperienza prolungata nel terzo spazio potrebbe favorire la condizione sul piano interpersonale di ulteriori competenze di scrittura e l'allargamento dei loro repertori.

Bibliografia

- Bruner, J.S., (1998) [1997], *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cole, M., (1998), *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Cook-Gumperz, J., (2006), *The Social Construction of Literacy*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Gee, J.P., (1991), What is Literacy?, in C. Mitchel and K. Weiler, eds., *Rewriting Literacy. Culture and the Discourse of the Other*. New York, Bergin & Garvey.
- Goody, J.R., (1981) [1977], *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, Franco Angeli.
- Goody, J.R., (1987), *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Gutiérrez, K.D., (1993), How Talk, Context, and Script Shape Contexts for Learning to Write. A Cross Case Comparison of Journal Sharing, *Linguistics and Education*, 5 (3 & 4), pp. 335-365.
- Gutiérrez, K.D., (2008), Developing a Sociocritical Literacy in the third Space, *Reading Research Quarterly*, 43(2), pp. 148-164.
- Gutiérrez, K., Rhymes, B., and Larson, J., (1995), Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom. James Brown Versus Brown V Board of Education, *Harvard Educational Review*, 65(3), pp. 445-471.
- LeVine, R.A., LeVine, S.E., Richman, A., Tapia Uribe, F.M. and Sunderland Correa, C., (1994), Schooling and Survival: the IMPACT of Education on Reproduction and Health in the Third World, in A. Kleinman, L.C. Chen and N. Ware (eds.), *Health and Social Change in International Perspective*, Boston, MA, Harvard University Press.
- Lee, C.D., (2007), *Culture, Literacy and Learning: Taking Blooming in the Midst of the Whirlwind*, New York, Teachers College Press.
- Mehan, H., (1998), The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues, in *Human Development*, 41(4), pp. 245-269.
- OECD (2017), How technology and globalisation are transforming the labour market, in OECD Employment Outlook 2017, [Online] Consultabile <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/ef00d169-en/index.html?itemId=/content/component/ef00d169-en#figure-d1e3707> (Data di accesso: 3 agosto 2022).
- Olson, D.R., (1996), *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Sfard, A., (2007), When The Rules of Discourse Change But Nobody Tells You. Making Sense of Mathematics Learning from a Commognitive Standpoint, *Journal of Learning Sciences*, 16(4), pp. 567-615.
- Parole O_Stili (2017), *Il Manifesto della comunicazione non ostile*, consultabile: <https://paroleostili.it/manifesto/> (Data di accesso: 10 agosto 2022).
- Smitherman, G., (1977), *Talkin and Testifyin. The Language of Black America*. Boston, Houghton Mifflin.
- Stipek, D., (2004), Teaching Practices in Kindergarten and First Grade: Different Strokes for Different Folks, *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), pp. 548-568.
- Vygotskij, L.S., (1987) [1933], *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Wertsch, J.V., (1998), *Mind as Action*, Oxford, Oxford University Press.

