

UN GIOCO PER “NOI”: LA SCRITTURA POLIFONICA E LA SCOPERTA DELLA PLURALITÀ DEL SOGGETTO.

Educazione linguistica e cittadinanza creativa attraverso il laboratorio di scrittura dialogica documentata nella scuola secondaria di II grado

Francesco Tancredi

ABSTRACT

L'articolo presenta un'attività di scrittura creativa, rivolta agli studenti della Scuola Secondaria di II grado, che vuole proporre riflessioni sulla pluralità della dimensione soggettiva e sviluppare competenze nell'ambito di quella che abbiamo chiamato cittadinanza creativa. Scoprire e accettare la propria pluralità, questa è in estrema sintesi la tesi, permette di rendere più naturale il riconoscimento delle differenze altrui; percepire se stessi come una complessità permette di accettare più facilmente la complessità del mondo. Si propone così un laboratorio di scrittura polifonica per lavorare in questa prospettiva su questi obiettivi.

Nel primo paragrafo, considerato il contesto in cui si proiettano i cittadini di domani, ci si chiede quali possano essere, sul piano di un'educazione linguistica per la cittadinanza planetaria, gli obiettivi e le strategie in grado di sviluppare competenze che valorizzino le differenze, in una cornice di cooperazione universale.

Il secondo paragrafo si concentra sulla nozione di repertori linguistici come concetto per cui si mette in luce un plurilinguismo esperienziale, legato all'uso della lingua per la vita di registri molto vari e differenziati, che in parte sono già stati elaborati dal parlante che potrebbe utilizzarli creativamente e per una riflessione più ampia proprio sul tema delle differenze che ciascuno è.

Nel terzo paragrafo la metafora si presenta come strumento di lettura dei processi culturali, come forma stessa del linguaggio, figura retorica di pensiero, vero e proprio spazio in cui il soggetto entra in relazione con il mondo dei significati e si proietta nella prospettiva di elaborare le proprie modalità per esprimersi nel pensiero e nei linguaggi. La metafora diviene così, nell'ipotesi, emblema di una lingua e di linguaggi aperti, che assumano questo sporgersi verso l'altro campo – nel caso della metafora si tratta del campo semantico, per il soggetto si tratta di un altro campo dal punto di vista culturale - come l'esperienza decisiva per pensare e vivere da parlanti.

Il quarto paragrafo tratta alcuni aspetti caratteristici del laboratorio di scrittura polifonica: le relazioni con l'approccio acquisizionale classico, con la revisione del Prof. Pallotti il quale ha elaborato un modello che, ispirandosi alla SLA (Second Language Acquisition), applica alla didattica della lingua madre indicazioni proposte per la didattica della lingua seconda.

Esplorata nei primi quattro paragrafi la cornice teorico-pratica in cui si colloca la proposta, con il quinto paragrafo si giunge alla descrizione della pratica, al gioco in sé. L'attività prevede che gli studenti costruiscano dei personaggi, come dei loro alter ego, per scrivere dialoghi, o poliloghi, in cui trattare temi di attualità e non solo.

Alla presentazione del gioco seguono brevi esempi di moduli già proposti nelle scuole.

1. IDENTITÀ CIOÈ DIFFERENZA: L'EDUCAZIONE PER L'UOMO PLANETARIO.

La diaspora dell'umanità non ha prodotto scissioni genetiche: pigmei, neri, gialli, indiani, bianchi appartengono alla stessa specie, dispongono degli stessi caratteri fondamentali dell'umanità. Ma ha prodotto una straordinaria diversità di lingue, di culture, di destini, fonte di innovazioni e di creazioni in tutti i campi. *Il tesoro dell'umanità è nella sua diversità creatrice, ma la fonte della sua creatività è nella sua unità generatrice.* (Morin 2001:65).

Si discute, a ragione, nel nostro tempo delle misure che la scuola dovrebbe adottare per rispondere ad alcune esigenze specifiche e nuove poste dalla mutazione della composizione della popolazione scolastica sul piano interculturale. Nella stragrande maggioranza delle scuole italiane alunni che in prima persona, o come seconda generazione, hanno vissuto la migrazione partecipano della cultura d'origine come di quella del paese in cui si proiettano esistenzialmente, socialmente, professionalmente. Quello che a qualcuno può sembrare un conflitto tra appartenenze, consente, al contrario, di sviluppare una riflessione proprio sull'accezione da attribuire al termine "differenza" - la "diversità creatrice" che sgorga da una "unità generatrice" di cui parla Morin - e di rispondere alle esigenze poste dai mutamenti citati attraverso la prospettiva dello sviluppo di specifiche competenze di cittadinanza planetaria che guardi all'unità del genere umano come comunità dei parlanti.

A chi d'altra parte promette, con "il mondo in classe", uno sviluppo di competenze in grado di produrre questa valorizzazione delle differenze, considerandola una prospettiva non problematica, o quasi spontanea, automatica, occorre far presente che per raggiungere risultati desiderati, in ambito educativo, è necessario definire obiettivi e strategie.

Sappiamo che a livello didattico gli obiettivi in ambito di educazione alla cittadinanza sono stati ridefiniti non come obiettivi di una disciplina specifica - non esiste più l'educazione civica - ma come obiettivi trasversali a tutte le discipline.

Una questione che attraversa questo scritto è quanto e come l'educazione linguistica possa e debba contribuire alla realizzazione di questi obiettivi.

In un mondo diventato più complesso le facoltà del pensiero devono essere sviluppate in modo adeguato affinché gli uomini possano davvero far tesoro di questa differenza creatrice. Lo sfondo ultimo contro il quale il parlante deve poter porre gli oggetti che prende in esame quando trattiamo di competenze interculturali, l'orizzonte di riferimento - afferma Morin - è l'intero pianeta. È questo ormai l'orizzonte dell'essere umano, di azione e di conoscenza, lo spazio con cui il cittadino si confronta, lo sfondo con cui ha a che fare. Le minacce ambientali come quelle geopolitiche del nostro tempo ci vedono alle prese con sfide globali.

Al di là del fatto che sarebbe auspicabile che dei giovani che si proiettano in un mondo globalizzato disponessero delle competenze per comprendere i processi di funzionamento, inserirsi in questi, e magari saperli reindirizzare verso obiettivi condivisibili comuni, siamo di fronte ad un ribaltamento *de facto* della prospettiva attraverso cui guardare ai fenomeni culturali.

Se guardiamo all'umanità come un'unica realtà allora il dato più generale ci apparirà nel differire di ciascuno, tanto dagli altri quanto da ciascuna appartenenza egli stesso

possa riconoscere come cultura o culture di origine. Ciò nonostante viviamo tempi in cui la percezione del valore del tesoro indicato da Morin risulta appannata.

Etnocentrismo e sociocentrismo nutrono le xenofobie e i razzismi, che possono giungere sino a negare allo straniero le qualità di umano. [...] Le idee preconcepite, le razionalizzazioni a partire da premesse arbitrarie, l'autogiustificazione frenetica, l'incapacità di autocriticarsi, il ragionamento paranoico, l'arroganza, l'iniquità, il disprezzo, la creazione e la condanna di colpevoli sono le cause e le conseguenze delle peggiori incomprensioni (Morin 2001:102).

Il termine differenza è stato considerato inopportuno dal filosofo francese François Jullien nel suo recente *pamphlet* intitolato *L'identità culturale non esiste*, in cui ci richiama a non parlare di differenze ma di scarti, di margini superabili. L'invito è condivisibile nella misura in cui punta a non vedere le differenze come ostacoli invalicabili ma non si può assumere la visione dell'uomo come un foglio bianco, negando la vita di quelle forme attraverso le quali il soggetto ha appreso a leggere il mondo e se stesso nel mondo.

Nelle forme della cultura, narrazioni, riti, giochi linguistici, si strutturano e si depositano emozioni attraverso cui abbiamo appreso a conoscere noi stessi e a cui leghiamo i nostri vissuti profondi.

Arrivammo davanti all'aula, la prof. aprì la porta e mi spinse leggermente per farmi entrare. Tutti gli occhi si incollarono su di me, non riuscivo a sostenere una cosa del genere, non sapevo cosa fare e non vedevo l'ora che mi indicassero un posto dove sedermi. Da quando ero arrivata in Italia, mi accadeva spesso di non sapere che fare del mio corpo. E anche questa volta sentivo come se non mi appartenesse: non sapevo cosa fare delle mani, come mettere i piedi, mi sembrava non fossero miei e percepivo tutto solo come un enorme ostacolo. (Mujcic 2012:45).

Sono il corpo, la presenza, la possibilità di agire nel mondo, che vengono meno al venir meno della possibilità di comunicazione linguistica, perché senza la parola viene meno il mondo del soggetto.

In quella varietà di forme dell'arte e della cultura il soggetto vive la propria dimensione di *corps vivant* - come intende Merleau-Ponty - come una soggettività che elabora attivamente gli stimoli che percepisce: il corpo si esprime in tutta la propria presenza e il proprio essere al mondo mentre è stato spesso escluso dalla nozione generica di soggetto.

L'eccitazione è colta e riorganizzata da funzioni trasversali che la fanno somigliare alla percezione che susciterà. (traduzione nostra). (Merleau-Ponty 1945:108).

Il corpo non è mai separabile dalla voce e dalla lingua; il corpo è già differenza, un foglio che non è mai stato bianco. Siamo da sempre in un dialogo con la natura delle forme e della rappresentazione; in dialogo con il corpo, con la nostra voce, con la nostra aggregazione di significati nei silenzi e intorno alla parola. Perché è nello spazio

comune della lingua che il soggetto singolo scopre se stesso come differente e nella parola, nella voce quindi - soffio che viene da dentro, suono sempre diverso - organizza parlando il proprio mondo.

Ed è attraverso questo lavoro che il soggetto crea il proprio mondo, parlando, scrivendo, pensando. Attraverso la facoltà di parlare l'uomo si pone di fronte alla natura e alla sfida di vivere la propria natura di parlante. E attraverso la parola può sottrarsi alle determinazioni della storia.

Promuovere dunque tra gli obiettivi dell'azione scolastica lo sviluppo del pensiero complesso, dovrebbe costituire un'acquisizione e uno standard. Tali obiettivi dovrebbero pertanto essere esplicitamente e sistematicamente perseguiti in modo efficace dall'azione scolastica, con lo scopo ultimo la valorizzazione delle differenze e la pace nel mondo. Queste competenze riguardano inevitabilmente tutti gli esseri umani e non soltanto gli alunni provenienti da altri continenti.

Ma per gestire la complessità occorre prima di tutto essere in grado di leggerla, di decifrarla, e quindi di pensarla, discuterla, per poter intervenire su di essa. Occorre applicare all'esperienza astrazioni che cogliendo la complessità del reale ci permettano di comprenderlo e di intervenire nei processi che lo muovono. Si tratta di aspetti legati allo sviluppo delle competenze linguistiche che tuttavia spesso non costituiscono un focus nelle ore di educazione linguistica, che di solito si concentra sulla grammatica o sulla letteratura.

Si potrebbe osservare che, con l'uso del termine differenza stiamo in realtà parlando di quella che è convenzionalmente detta l'identità delle persone. Ma il termine identità rischia di essere fuorviante. Il concetto stesso di identità - dal latino *idem*, ciò che permane identico - pone un elemento di grande confusione all'origine che rischia di distorcere completamente tutto il discorso. La scienza stessa, oltre che la nostra esperienza ci dice che tra tutto ciò che è vivente non c'è niente che permanga identico. Persino le rocce vivono le loro trasformazioni. Nulla permane identico a se stesso.

Se il presupposto è l'appartenenza all'umanità, e quindi alla comunità dei parlanti - dove non sia specificata la lingua parlata - allora ciò che dobbiamo imparare ad esaltare, e dunque anche a studiare, sono le differenze.

Così si può a ragione parlare di differenza dal momento che il differire è qualcosa che accomuna tutti e si può ben intendere che ciascuno differisca a modo proprio. L'unico aspetto in cui tutti i parlanti rimangono identici a loro stessi è proprio il loro differire.

L'etimo è antico: il termine differire, o differenza, proviene dal greco *dia-forein*, letteralmente *portare attraverso*. Porre l'accento sul concetto di differenza permette di mettere in evidenza non solo le differenze tra parlanti provenienti da parti del pianeta diverse, ma anche il loro differire rispetto a se stessi.

Il parlante attraverso la lingua e i linguaggi, si scopre, impara a conoscersi e a riconoscersi e normalmente lo sviluppo di una capacità di riflessione lo spinge ad intraprendere nuove avventure comunicative. La soggettività emerge proprio in relazione ai diversi "noi", alle diverse appartenenze che il suo ambiente gli propone come riferimenti. Ma è in quello spazio aperto, tra sé e noi, in cui il soggetto discute i termini delle sue adesioni che non possono essere che relative, dipendenti, condizionate.

Un ostacolo allo sviluppo di questa comunità planetaria dei parlanti consiste nella cultura nazionalista delle società moderne. Contro questa prospettiva, che identifica il parlante con la lingua nazionale, Maria Montessori, che ha fatto dell'idea di una cooperazione universale il cardine del proprio Metodo, guardava a una lingua senza bandiere, che riconduceva alla sua funzione originaria di strumento per la comunicazione e la cooperazione tra i parlanti di tutto il mondo. La lingua insomma - per la Montessori - se brandita come strumento di esclusione degli altri, sarebbe stata usata contro la propria natura, funzione.

2. SUI REPERTORI LINGUISTICI: DALLA LINGUA COME IDENTITÀ ALLA LINGUA COME DIFFERENZA.

La "tradizione" intesa in questo senso va nettamente distinta dalla "consuetudine" che regge le cosiddette società "tradizionali". Scopo e caratteristica delle "tradizioni", comprese quelle inventate, è l'immutabilità. Il passato al quale fanno riferimento, reale o inventato che sia, impone pratiche fisse (di norma formalizzate), quali appunto la ripetizione. (Hobsbawm 1987:4).

Non c'è bisogno di scomodare Hobsbawm per convenire sul fatto che la tradizione è un costrutto culturale che risponde a una grande quantità di esigenze spesso in conflitto tra loro: da una parte abbiamo bisogno di quelle innovazioni in grado di risolvere i nodi che producono continui conflitti nella società, dall'altra abbiamo bisogno di sentire confermate le istanze che hanno prodotto quelle incongruenze. Siamo cioè, nella realtà, spesso in contraddizione con noi stessi: l'esigenza di risolvere dei problemi profondi in una società si scontra spesso con un sistema culturale di pratiche, linguaggi, valutazioni, forme in cui spesso si stratificano anche le proiezioni di appartenenza dei parlanti in un processo di identificazione. Questo rende però meno facile il superamento delle cause dei problemi.

Una delle principali costruzioni culturali e simboliche maggiormente dannose che pretende di imbrigliare la vita in richiami a un'identità rigida è il nazionalismo, con il quale il cittadino in cerca di collocazione finisce spesso per identificarsi proprio attraverso la lingua.

La definizione di Martin Buber, uno dei grandi maestri del pensiero dialogico, delle categorie di sociale e di inter-umano, contrapponendo prospettive opposte, ci propone una coppia di termini che sembra definire con chiarezza due orientamenti di fondo: un termine che guarda a un uso esclusivo del linguaggio; l'altro a prospettive più aperte e creative che sembrano individuare nella lingua e nei linguaggi lo strumento per cui si realizza una natura comunicativa dell'essere umano; si affida così ai linguaggi il compito di allargare le possibilità espressive, intellettive, dialogiche dell'uomo. Queste dimensioni concernerebbero tanto il singolo quanto la moltitudine.

Come sappiamo, spesso la lingua viene utilizzata per parteggiare, le narrazioni o parole d'ordine hanno sempre operato nel mondo costruendo possibilità d'incontri tra parlanti. Ma negare gli altri costituisce di fatto una negazione di quello che potremmo essere noi stessi nel confronto e nel dialogo con altri.

La differenza tra i due ambiti l'ho percepita molto chiaramente la volta in cui, in una grande città, mi ero unito al corteo di un movimento a cui non appartenevo; lo feci per prendere parte allo sviluppo, che presentivo tragico, del destino di un amico che di quel movimento era uno dei capi. Mentre il corteo si formava, conversavo con lui e con un altro, un "uomo selvatico" dal cuore buono, anch'egli già segnato dalla morte. In quel momento percepivo ancora realmente i due di fronte a me, ciascuno come un uomo a me familiare, familiare anche in ciò che mi era più estraneo; così diverso da me, che la mia anima di volta in volta si feriva a contatto della sua diversità, ma che, proprio con questa diversità, mi poneva autenticamente di fronte all'essere. Allora si misero in moto le formazioni, e dopo breve tempo ero già sottratto a tutto ciò che si pone di fronte, ero solo in mezzo al corteo. (Buber 1993:296).

La cultura moderna in Europa, segnata da guerre sanguinose e sconvolgenti, ha portato le masse ad una identificazione fondamentale con l'identità nazionale. La lingua e la nazione sono divenuti due aspetti presunti essenziali dell'identità del parlante europeo moderno.

Queste adesioni ad appartenenze fisse e immutabili inibiscono ogni istanza di innovazione e minano, in una società, le possibilità di evolvere e fabbricare forme culturali più adatte a produrre un mondo pacifico. Attraverso queste identità fabbricate si escludono gli altri dall'orizzonte del nostro operare nel mondo, si escludono gli altri dal mondo.

La domanda "chi siamo noi?" si trova allora confinata all'interno di un sistema chiuso, strettamente marcato dal discorso pubblico.

Sembra di cogliere all'interno di quel che vorremmo pensare come un individuo, integro, non scisso, non plurale, diverse tendenze che nei suoi vissuti confliggono come se fossero appunto diverse dimensioni del nostro essere plurale. Ammettere però la pluralità del soggetto, il suo disordine, il suo differire, i suoi straniamenti.

La cultura fondata su un'idea di individuo come indivisibile, ente monadico, riproduce forme di discorso monologiche, tipica di chi non si pone in relazione con gli altri, non ascolta. La civiltà occidentale, del capitalismo globale, ha presunto che il mondo fosse inesauribile, forse perché guardava ai profitti che venivano dallo sfruttamento delle risorse - non illimitate - del pianeta. Quella forma monologica di discorso, negando gli altri, nega se stessa.

La realtà documentata nei decenni scorsi dalla riflessione filosofica, antropologica, psicoanalitica - ambiti in cui in luogo di parlare di individuo si parla di soggetto - dice tutt'altro: il ritratto del soggetto che emerge dalla filosofia, dalla letteratura, dall'antropologia, dall'etnografia, dalla psicoanalisi, dalla produzione artistica nel secolo scorso ci appare quanto più scisso ed eterogeneo al suo stesso interno.

Ora, come si traducano sul piano di una discussione sulla didattica delle lingue queste conoscenze che abbiamo riguardo la pluralità del soggetto parlante è un tema di grande interesse perché si appella a riferimenti diversi, ci pone subito in una dimensione interdisciplinare.

Elementi di antropologia culturale, di linguistica, istanze della ricerca filosofica vengono a confronto di fronte a questa domanda per mettere in evidenza una modalità dialogica di pensiero, che assuma gli altri come condizione originaria del

pensiero, e come fine: così l'altro diviene una costante immanente al pensiero che diviene per questo polifonico, relativo, plurale.

Brigitta Busch, Professoressa dell'Università di Vienna, ha saputo tenere conto di una importante varietà di aspetti della questione rivisitando lo studio di Gumperz sui repertori linguistici.

Nell'elaborazione della studiosa, la nozione di repertorio tocca la dimensione soggettiva del parlante, analizzata sotto diversi punti di vista: (i) influsso del vissuto linguistico, (ii) natura emotiva e natura corporea, (iii) aspetti storico-politici. La scelta di attivare alcune risorse del repertorio e non altre è influenzata dal vissuto e in particolare dal rapporto tra percezione di sé (*Selbstwahrnehmung*) e percezione di sé da parte di altri (*Fremdwahrnehmung*); dall'appartenenza (*Zugehörigkeit*) a un gruppo; dal potere linguistico (*sprachliche Macht*) o dall'impotenza linguistica (*Ohnmacht*), nel senso dell'avere o meno il potere di imporsi attraverso la lingua o di imporre la propria lingua. Inoltre, la scelta presuppone una consapevolezza delle proprie possibilità. I parlanti prendono molto spesso coscienza del loro repertorio linguistico ex negativo, cioè attraverso codici che non si posseggono (più). (Zanasi, Platzgummer 2018:57).

Un dato essenziale riguarda la mutabilità di questi repertori: sia quelli individuali che quelli collettivi sono destinati ad evolversi, ampliandosi o anche riducendosi con l'obsolescenza.

Dunque quella pluralità di parlanti, che ciascun parlante è, diviene non solo parlante più varietà in uno stesso periodo di tempo, in cui comunica con i professori a scuola, con i genitori e con il fratellino neonato, ma è anche plurale nel tempo in quanto quelle stesse varietà si trasformeranno cercando sempre nuove forme per alimentare la capacità di pensare se stessi e il mondo.

La ricerca di Busch su questo tema si intreccia con l'idea dei repertori linguistici elaborata da Gumperz (1977) e che Busch (2012b), seguendo un approccio post-strutturalista, sviluppa anche confrontando le tesi di Gumperz con quelle di Derrida e di Judith Butler: si propone il concetto di repertori linguistici per aprire ad una rappresentazione diversa del parlante.

Attraverso la nozione di *Spracherleben* - letteralmente esperienza della lingua - la Busch, con un approccio fenomenologico che riprende da Merleau-Ponty l'attenzione al corpo nell'esperienza linguistica, mette in evidenza come codici linguistici, di cui facciamo parte registri, varietà, dialetti, siano connessi con ideologie e con i vissuti profondi. Questa prospettiva sulla lingua ci aiuta a mettere in luce alcuni nessi tra la cultura nazionalista ed alcuni assunti della linguistica e della didattica della lingua.

Non siamo monolingui - afferma la Busch -, nessuno lo è: non lo è l'africano che parla magari otto lingue diverse, ma non lo è neppure il ragazzino che al parco con i compagni usa una varietà e in casa con i genitori o con gli insegnanti a scuola usa altre varietà linguistiche.

Potremmo, invece di concentrarci sulla lingua nazionale, focalizzare la nostra attenzione sulle pluralità di codici linguistici, non solo quelli che il parlante sa già utilizzare ma anche tutte quelle che in situazioni nuove può elaborare. Questa strada, proponendo il plurilinguismo non come un compito ma come una condizione naturale e

costitutiva per il parlante, ci porta a vedere il monolinguisimo come una costruzione sociale rigida e limitante.

Per questo pare opportuno associare, nell'esperienza didattica, la pratica della lingua a compiti di realtà in cui trovino spazio anche domande degli adolescenti su cosa sia questo mondo in cui dobbiamo riuscire a proiettarci, costruendo una prospettiva di vita, di lavoro, di riconoscimento.

Gli adolescenti che crescono nel mondo globalizzato sanno che la scena su cui davvero si giocano le loro vite non è la dimensione nazionale. Confermarli nell'illusione che questo sia possibile determina diverse storture e toglie autorevolezza ad una scuola che ai loro occhi rischia di apparire spesso come una struttura antica non in grado di accompagnarli nella comprensione del mondo per realizzarsi in esso.

La scuola potrebbe invece puntare ad intercettare l'interesse degli alunni, facendo sì che questi considerino il tempo scolastico come un tempo realmente e concretamente utile per riflettere acquisendo competenze di pensiero, confrontandosi su questioni specifiche; un tempo che li aiuti a leggere il mondo, le sfide, la realtà e ad imparare a riconoscere e orientarsi nel mondo, pure nella precarietà di un quadro in movimento in cui il soggetto stesso si riconosce nel divenire. Se la scuola riuscisse in questo potrebbe attingere a tutta la motivazione dell'alunno che non lavorerebbe più per il voto, ovvero per compiacere l'insegnante e la famiglia, ma per se stesso, mosso da motivazione intrinseca, per realizzare se stesso in quanto parlante.

La questione identitaria sembra rappresentare uno dei nodi decisivi attorno ai quali è bloccata la società occidentale, oggi chiaramente in difficoltà nel pensare modelli nuovi di convivenza, di organizzazione del lavoro, di economia, di tutela dell'ambiente, di diritto internazionale.

L'asse di studi della linguistica intorno al quale Brigitta Busch sviluppa il proprio lavoro guarda ad un orizzonte geopolitico che si avvicina molto a quella prospettiva del cittadino planetario immaginato da Morin.

Ora, nel contesto di in una scuola superiore queste considerazioni appaiono significative, in quanto possono nutrire lo sguardo che l'insegnante porta sulla realtà del mondo all'interno del quale i ragazzi devono poter imparare a proiettarsi in modo dialogando con le idee che lo organizzano anche attraverso un gioco di distinzioni.

Nell'adolescenza infatti gli alunni non soltanto devono poter scoprire il mondo reale, comprese le tragedie e l'attualità, anche a livello planetario attraverso la geopolitica, ma devono anche poter sviluppare strumenti di analisi più sofisticati per decifrare processi storici complessi o processi conflittuali tra sistemi di potere che riorganizzano le tradizioni: comprendere, ad esempio, che la Storia è sempre in base al punto di vista di chi ha prevalso negli ultimi conflitti deve portarci - se si vuol comprendere quali processi si siano determinati nei fatti - a decostruire la narrazione monologica.

Uscire dunque dalla visione monologica e monolingvistica che per comodità tendiamo a pensare come garante di una identità fissa, permette di aprirci, attraverso la nozione di repertori linguistici, ad una lettura molto più complessa e diversificata dei processi generativi dei linguaggi e dunque di fabbricazione di mondi.

Parlando di una lingua senza bandiere, anche in relazione al suo Metodo, Maria Montessori pareva andare in questa direzione mostrandosi convinta dell'idea per cui la lingua dovesse essere, per natura o per vocazione, uno strumento per superare la dimensione solitaria del singolo e non la chiusura rispetto all'altro: la lingua per sua

propria essenza risponde al bisogno degli uomini di connettersi con gli altri per cooperare ad un bene comune.

Occorrono traditori della compattezza etnica, ma non transfughi. (Langer 1994)

Alexander Langer scosse le coscienze con questa chiamata nel suo *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*, che possiamo ancora ascoltare dalla sua voce nel discorso ad Assisi del 1994. (Tancredi 2017).

Membro egli stesso di una minoranza etnica - nelle sue riflessioni sulla questione dell'intercultura Langer non contempla affatto la rinuncia a partecipare delle proprie appartenenze culturali. Al contrario, per Langer è essenziale che il dialogo avvenga come incontro tra diversi che non si rinnegano ma che avvertono la necessità di ascoltarsi e comprendersi: parlava di una logica non esclusiva, di una logica "e/e" contro una logica "o/o"; di una Europa mosaico di culture, contro il melting-pot americano; rovesciava lo slogan ecologista per cui invece di "pensare globalmente e agire localmente" ci proponeva di "pensare localmente e agire globalmente"; ci invitava a un dialogo con un futuro amico.

Il termine *traditore*, per Langer, è inteso in senso etimologico, come chi *traduce* una cultura, la *tramanda*, ne fa una *tradizione*, e proprio nell'interesse di quella cultura la *tradisce*.

Non abbiamo bisogno di transfughi, dice: cioè non abbiamo bisogno di quelli che passano dall'altra parte, che rinnegano di appartenere, ma di quelli che rivendicando la propria filiazione culturale pretendano di portarla avanti, di farla evolvere, di svilupparla nel senso che ritengono preferibile. Letteralmente di differire: di portare (*ferre*) quel bagaglio un po' più in là, attraverso (*dia*) il mondo. Senza questo una cultura è morta ripetizione del mito illusorio che prepara guerre in nome della contrapposizione tra noi e loro.

In questo senso Langer ci invitava a contare, e un po' a raccontare la pluralità dei nostri noi.

3. LO SPAZIO DELLA METAFORA: LINGUAGGIO, SOGGETTIVITÀ, CULTURA.

Anni fa lessi in una classe le prime righe della *Metamorfosi* di Kafka; poi chiesi ai ragazzi chi dei membri della famiglia, secondo loro, avrebbe accettato di prendersi cura del povero Gregor Samsa trasformato in un immondo scarafaggio. I maschi all'unanimità risposero: "la mamma". Perché? Ovvio: perché "pure 'o scarrafone è bello a mamma soja". Solo una ragazza propose la sorella.

Il giorno dopo ero in biblioteca, si affaccia Gianni, il più piccolo e brutto della classe, chiedendo timidamente: "Professorè, lo tenete qui il libro dello scarrafone?"

Non c'è strumento linguistico che possa raggiungere più direttamente il cuore del ragazzo, le sue emozioni quanto la metafora, come scoprì Troisi postino di Neruda. (Melazzini 2011:74).

Molti sono i pedagogisti che nel proporsi come obiettivo lo sviluppo di un pensiero complesso hanno guardato al linguaggio come l'ordine di competenze su cui scommettere per realizzare questo obiettivo didattico: la pedagogia della riflessione critica e del pensiero si mette in opera attraverso una didattica della lingua e dei linguaggi che sappia guardare alle varietà dei linguaggi per far emergere la natura stessa del linguaggio come possibilità di creazione di senso e significato. Bruner ha saputo mostrare come in noi viva una mente narrativa che permette di leggere il mondo, organizzare le forme della cultura e i vissuti del soggetto, attingendo dunque a forme sulle quali si interviene.

L'ambiente culturale è nello stesso tempo il nostro padrone e il nostro servo, il nostro creatore e la nostra creazione. (Bruner 2005:XI).

Antropologia, linguistica e la filosofia del linguaggio del XX hanno intrattenuto, durante il secolo scorso, una intensa serie di frequentazioni che hanno quanto meno messo in luce alcuni nodi. Già gli studi di Sapir e Worff, hanno mostrato come i linguaggi influenzino la costruzione di mondi. Dunque i mondi che esperiamo sono fabbricati dai nostri linguaggi. Ne dobbiamo dedurre che le competenze linguistiche sono anche quelle in grado di costruire spazi per interagire.

Se come osserva Bruner il parlante è servo della propria cultura, prodotto di quella cultura, ma al tempo stesso ne è signore e artefice.

È il linguaggio quella unità generatrice di cui parla Morin. Ed è il linguaggio lo spazio che ciascun parlante deve poter ampliare attraverso lo sviluppo di codici linguistici molteplici e vari. Questi trovano la loro palestra, per transitare dalla dimensione di complesso alla dimensione dell'astrazione.

Questa visione della metafora come spazio, forma del linguaggio nella dimensione interna del parlante, sembra trovare un riscontro nella riflessione del critico e filosofo inglese Ivor Armstrong Richards (1936). Richards ci propone una lettura della metafora come natura e struttura stessa del linguaggio come ciò che può "creare pensiero": il linguaggio, sosteneva, è un cimitero di metafore morte, in quanto rigenerandosi il linguaggio stesso per via metaforica lascia che il parlante riconosca come metafore i nuovi termini, quando in realtà ciascun termine, tutta la lingua sarebbe una rete di metafore, di generazioni per spostamento semantico. L'uomo qui sarebbe alle prese con il linguaggio stesso nella sua essenza.

Se i filosofi ci hanno mostrato come quanto crediamo spesso essere verità non siano altro che costruzioni, la domanda si rivolge allora a indagare come si costruiscano questi concetti e quale ruolo svolga il linguaggio nella vita dei pensieri. Se il linguaggio costituisca solo uno strumento di comunicazione oppure no. E quindi quale sia il rapporto profondo tra linguaggio e pensiero.

Per Vygotsky, tuttavia, il linguaggio svolge un ruolo molto più progressivo di quello di puro e semplice veicolo di trasmissione della storia culturale. [...] Per Vygotsky il linguaggio è un agente che modifica i poteri del pensiero dandogli dei mezzi nuovi per spiegare il mondo. A sua volta il linguaggio diviene il depositario dei nuovi pensieri via via che vengono messi a punto. (Bruner 2005:175).

Nella visione del linguaggio di Vygotsky, che non per nulla rese il pedagogista in viso al regime stalinista, Bruner vede riassumersi quella doppia capacità di raccogliere la cultura prodotta nel passato e di produrre forme con la cooperazione della facoltà del pensiero.

Vygotsky assegna al linguaggio sia un passato culturale che un presente generativo, nonché il ruolo di alimento e di tutor del pensiero. (Bruner 2005:177).

La prospettiva generativa di un linguaggio che non sia solamente veicolo di ciò che già è stato scoperto o di messaggi dal contenuto già definito e concluso ma possibilità di significati nuovi, magari facilitati da un atteggiamento interlocutorio e interrogativo con il reale, costituisce davvero un punto decisivo per fare la differenza rispetto alla possibilità che attraverso l'educazione linguistica si potenzi la facoltà di pensiero.

La riflessione sulla lingua e sulla mente sembra trovare nella prospettiva metaforica una dimensione comune: ci permette di leggere il mondo, i fenomeni e ci permette di leggere noi stessi, come con il ragazzino che scopre lo scarrafone, nel racconto di Melazzini.

In fondo da queste riflessioni sulla metafora tra interpretazione della cultura, della letteratura sembrerebbe quasi di poter individuare una figura del pensiero, condivisibile tra diversi piani della ricerca e sempre aperta su nuove domande, riorganizzazioni semantiche, ridiscussioni.

Il fatto, che rispetto alla nostra questione sulla promozione di competenze di pensiero pare rilevante, è che l'elemento metaforico, come spostamento di un elemento linguistico su un campo semantico altro, operando delle proiezioni semantiche, pare proprio, almeno secondo Danesi, come una delle tre competenze in cui si distingue la competenza concettuale, quella più propriamente linguistica. Queste sono infatti la competenza culturale, la competenza riflessiva, la competenza metaforica.

Se è vero che il pensiero metaforico è il punto di partenza per la formazione dei concetti astratti, allora è lecito chiedersi come si arriva alla ragione, al pensiero razionale, e cioè, al complesso delle facoltà intellettive logiche mediante le quali si pensa, si stabiliscono rapporti e connessioni tra le idee, si giudica, si distingue il vero dal falso e, di conseguenza, si determina la propria norma di condotta. [...] Nell'ottica che andiamo qui esponendo, la ragione è da considerarsi prodotto finale, organizzativo, degli atti di metaforizzazione. (Danesi 2003:100).

Blumenberg ha dedicato un importante studio alla metafora, nel senso di una antropologia del pensiero che guarda alla letteratura, alla poesia ma anche al ricorrere delle metafore nel discorso civico e negli usi comuni della parola. L'impressione che riporta è che il linguaggio, le condizioni del cui rigenerarsi risiedono nella forma metaforica, costitutivamente fondante i linguaggi stessi, venga negato nella sua essenza o natura.

la nostra situazione [...] è contrassegnata dall'"assegnazione" all'arte - intesa come produttività operante ancora in immediatezza storica - di quella prestazione che una volta si depositava in metafore; onde si mostra che

l'insistenza di quelle questioni non è tale da poter essere elusa. Nella forma di una catalogazione e interpretazione di elementi dell'espressione artistica, il compito e la metodica di una metaforologia possono dunque anche portare oltre la sfera storica. (Blumenberg 2009:16).

Un approccio che utilizzi la metafora come strumento euristico per riflettere sugli spazi generativi di linguaggi ci porta al tempo stesso al cuore della vita culturale dei popoli e al corpo a corpo con il linguaggio del singolo parlante. Sarà utile in un laboratorio di scrittura che si ponga obiettivi che ci si propongono qui. La metafora, questo spostamento semantico, questo passo, corrisponde allo spazio in cui si ridefiniscono i significati rispetto ai campi semantici che emergono intorno ai problemi che la realtà ci pone e alla nostra capacità di leggerli e significarli.

La metafora, come sappiamo, consiste nella lettura di un campo semantico attraverso un termine che appartiene ad un altro campo semantico per cui si opera uno spostamento di significati. Si tratta di una figura retorica di pensiero in cui non si dà un grado zero di lettura, la lettura è al contrario arbitraria e interpella tutta la vita del soggetto, associazioni libere che attraversano i corpi, nei processi di produzione di significati, sempre da negoziare.

La metafora è di per sé apertura di cui il dialogo e la discussione sono la forma di parola che realizza il pensare insieme all'altro, ascoltando, aprendosi dunque come fa, nella metafora, il primo termine nell'affacciarsi al campo semantico altro.

Il linguaggio, rete di metafore, dispone per il soggetto parlante uno spazio per riflettere e creare ponti: ricucire narrazioni al proprio interno e nella dimensione esterna, inter-soggettiva. I linguaggi permettono al soggetto di elaborare una propria visione, da oggetto divenire soggetto. I ragazzi crescono e si formano con le varietà linguistiche di cui dispongono, vivendo in qualche modo delle rivoluzioni scientifiche, di cui Thomas Kuhn ha notoriamente illustrato la struttura, delle fratture che si consumano tra diversi paradigmi e le specificità linguistiche di queste fratture (Kuhn 1962).

Che cos'è dunque la verità? Un mobile esercito di metafore, metonimie, antropomorfismi, in breve una somma di relazioni umane che sono state potenziate poeticamente e retoricamente, che sono state trasferite e abbellite, e che dopo un lungo uso sembrano a un popolo solide, canoniche e vincolanti: le verità sono illusioni di cui si è dimenticata la natura illusoria, sono metafore che si sono logorate e hanno perduto ogni forza sensibile. (Nietzsche 1973:233).

4. UN LUOGO CICLICO PER DIALOGARE, SCRIVERE E PENSARE: IL LABORATORIO DI SCRITTURA CREATIVA DOCUMENTATA E IL PENSIERO ALFABETIZZATO.

La nozione di pensiero alfabetizzato è stata proposta per esplicitare il nesso tra obiettivi in tema di sviluppo del pensiero ed educazione linguistica: nelle società globalizzate e complesse è necessario che tutti gli alunni vengano accompagnati nello sviluppo di tali competenze linguistiche e di pensiero complesso.

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

Saper “manipolare idee” è – sempre per Pallotti (1999b) - l'obiettivo cui deve condurre l'educazione linguistica e su questo intendiamo riflettere qui. In realtà il linguaggio ci chiede continuamente di interpretare senza però stravolgere il significato di un testo. Questo lavoro di interpretazione richiede conoscenze e competenze. Dunque la questione didattica sta in come raggiungerle.

Questo obiettivo pone questioni specifiche alla didattica della lingua: le capacità di decentramento, di coerenza e coesione, l'uso di varietà consone alla trattazione, al contesto. Questi aspetti ci permettono di osservare nelle produzioni linguistiche la capacità di ascolto attivo dell'altro (Sclavi 2003).

Sul tema della scrittura creativa documentata, sempre in linea con le indicazioni del Prof. Pallotti, al fine di condurre dalle competenze della comunicazione alle competenze dello studio e del pensiero alfabetizzato, chi scrive ha pubblicato un contributo dedicato a *La sfida di decentramento nel laboratorio di scrittura teatrale documentata* (Tancredi 2018). In quel testo sono presentate le fasi del lavoro di scrittura, revisione, discussione, riscrittura, in cui si alternano *setting* diversi, con un succedersi ciclico di fasi di lavoro individuale, lavoro in gruppo, lavoro in plenaria.

In questo susseguirsi di momenti diversi si sollecitano alternarsi di diverse fasi nei processi del pensiero. Inserito in un piccolo gruppo o in plenaria il parlante si confronta con aspetti diversi della propria stessa soggettività che emergono nei diversi contesti e sui quali può riflettere nel lavoro individuale ma che soprattutto gli permettono di portare uno sguardo plurale sulle realtà.

Sviluppare competenze linguistiche che permettano al parlante di addentrarsi nella complessità delle infinite reti di interdipendenze che muovono il nostro mondo è un obiettivo per tutti. Perché tutti dobbiamo imparare a leggere il mondo. Lo strumento del laboratorio di scrittura creativa documentata nasce dalla sperimentazione del Prof. Pallotti¹ che ha seguito moltissime classi sperimentali e altrettante classi di controllo. I dati sono sorprendenti, un dato per tutti: gli alunni non madrelingua italiani inseriti nelle classi sperimentali sviluppano competenze linguistiche superiori agli alunni madrelingua delle classi di controllo. Sono medie che emergono dallo studio di migliaia di casi. Non si può non soffermarsi su questo, piuttosto chi scrive avverte la necessità di comprendere come si arrivi a questo risultato, da quale cultura didattica vengano le indicazioni che lo producono.

Il quadro teorico da cui emerge questa esperienza è quello dell'approccio acquisizionale alla didattica della lingua. Quella riflessione sviluppatasi intorno alla

1 Si fa qui riferimento ai dati emersi nell'ambito del progetto *Osservare l'interlingua*, realizzato dal Prof. Pallotti in collaborazione con il Comune di Reggio Emilia, la cui pagina web è ricca di documentazione.

didattica della lingua straniera o della seconda lingua viene, nella riflessione di Pallotti, a rivelarsi estremamente preziosa nell'applicazione per la lingua madre in cui gli alunni appaiono molto deboli.

Nella sperimentazione svolta con il progetto *Osservare l'interlingua* si lavora indistintamente con il madrelingua come con l'alunno con background migratorio: il dispositivo prevede infatti che si possano dare indicazioni individualizzate a partire dalle elaborazioni orali e scritte. Questo è possibile in quanto la pratica che è stata adattata anche alla lingua madre è in origine un modello elaborato per l'acquisizione della lingua seconda.

Naturalmente questo lavoro di adattamento ha richiesto ancora una volta una traduzione, un adattamento del lavoro sulle indicazioni di Selinker, Krashen e molti altri studiosi che fanno riferimento a quelle istanze.

Coerentemente con quell'approccio, il laboratorio è caratterizzato dalla gradualità, pone infatti attenzione alle tappe dello sviluppo psicolinguistico attraverso cui il soggetto acquisisce una lingua, dall'individualizzazione dell'input, dalla "situazione" della lingua all'interno di processi attivi legati a contenuti, a lessico e a processi sociali cooperativi, da un'idea generativa della conoscenza e del linguaggio e soprattutto dall'idea di un appropriarsi della lingua in modo inconsapevole.

Su questo punto Montessori, che a proposito dell'appropriazione della lingua parla di "lavorio psichico inconscio" (1999a), e che qui per parlarci dell'appropriazione linguistica sceglie come metafora l'impressione dell'immagine fotografica sulla pellicola, un processo che si compie nell'ombra, sembra focalizzare la sua attenzione su aspetti forse non del tutto esplicitati ma che caratterizzano proprio il concetto di acquisizione.

Nessun bambino si stanca di imparare a parlare: il suo meccanismo gli fornisce il linguaggio nella sua completezza, press'a poco come il meccanismo di una pellicola fotografica riproduce con la stessa facilità sia un gruppo di persone che le sembianze di una persona sola. La pellicola registra l'immagine in una frazione di secondo, mentre ci vorrebbe tempo e fatica per disegnare il ritratto di una persona, e dieci volte più fatica per disegnarne dieci.

Un'altra interessante analogia è che la pellicola fotografica viene impressionata e sviluppata al buio: solo dopo che sia fissata può essere esposta alla luce, e allora è alterabile. Altrettanto avviene per il meccanismo del linguaggio nel fanciullo: comincia nelle oscure profondità del subconscio ed ivi si sviluppa e si fissa, e solo allora si può vederlo apertamente (Montessori 2000:73).

Ancora una questione che viene per ultima ma che forse per noi è la più importante: Maria Montessori parlava di una educazione che avesse come fine la cooperazione universale. Tutta la sua didattica va letta in questa prospettiva. Sarebbe interessante poter ricostruire meglio le affinità tra quelle indicazioni e la ricerca successiva per valutare quanto nelle indicazioni della Montessori non siano già presenti molti elementi che portano nella direzione di cui qui stiamo cercando di mettere in luce l'importanza.

Questa pluralità di usi del linguaggio ha delle dirette conseguenze sulla società, sulla scienza, sulla cultura, sulla religione e sul modo in cui vediamo

noi stessi e gli altri. Così il linguaggio per Montessori è costruzione, non solo acquisizione e ancor meno, in accordo con Bruner, imitazione (Bruner, 1995, p.30). Per lei come per Chomsky (Chomsky, 2016) il linguaggio non è il risultato di un semplice apprendimento, ma viene sviluppato, costruito appunto, dal bambino. L'intelligenza si mette al lavoro per costruire "un tesoro che gli uomini trasmettono di generazione in generazione" (Montessori, 2007, p. 7). (Consalvo, Tomazzolli 2018:142).

Lo studio di Consalvo e Tomazzolli mostra come la conoscenza del mondo viene sempre accompagnata da un'esperienza attiva, pratica e creativa della lingua che si presenta come un orizzonte generativo che è letto nella sua relazione con i suoi effetti per la cultura: l'alunno apprende a rapportarsi ed esprimersi in modo pertinente all'interno di un ambiente densamente significativo e organizzato ad hoc per corrispondere al piano di sviluppo interno di ogni bambino. In questo spazio i linguaggi accompagnano lo sviluppo tanto della competenze nel trattare contenuti quanto delle competenze sociali nella cooperazione con gli altri. Forse uno studio potrebbe indagare le convergenze tra didattica Montessori e l'approccio acquisizionale alla didattica della lingua: queste sembrano infatti non solo varie ma anche sostanziali.

Il processo di definizione del concetto incontra maggiori difficoltà quando il concetto è staccato dalla situazione concreta, nella quale è stato elaborato, quando in generale non si basa su impressioni concrete e quando comincia a muoversi su un piano completamente astratto. [...] Così l'adolescente usa la parola come un concetto, ma definisce la parola come un complesso. Questa forma che oscilla fra il pensiero per complessi e il pensiero per concetti è estremamente caratteristica del pensiero in quest'epoca di transizione. (Vygotsky 1992:193).

Vygotskij, che forse più e meglio di tutti ha osservato il processo di significazione del mondo a partire dall'esperienza verso l'astrazione del pensiero, ci presenta l'adolescenza come l'epoca della crisi del pensiero che nel tendere all'astrazione continua ad utilizzare le forme che è andato formando negli anni precedenti, che chiamiamo complessi. I ragazzi sarebbero sul punto di muovere il loro pensiero astratto vero e proprio.

La pratica che si propone vuole insistere su questo passaggio del processo di sviluppo di competenze linguistiche in competenze di pensiero. Nel laboratorio di scrittura polifonica si alternano pensiero per complessi, quindi analogico, basato sui vissuti ed impressioni concrete, e l'apertura verso il momento astratto del concetto che si definisce nel dialogo.

Questa oscillazione tra dialogo e scrittura è la forma generale del gioco: il processo di elaborazione dei concetti procede anche per tentativi empirici che vengono fortemente potenziati dalla scrittura. Scrivere e riguardare un testo, magari con compagni, in una continua revisione tra pari, permette proprio di formulare dubbi e domande utili a far emergere i nodi, a chiarire. In questo modo scrivendo e revisionando i testi, discutendoli si apprezzano molte sfumature della testualità in una attività che costituisce la palestra ideale per quest'ordine di obiettivi.

5. IL GIOCO DEI "NOI". UN GIOCO PER SCRIVERE E INTERROGARSI.

"Ho cercato e indagato me stesso" egli disse usando una parola con cui si designa la consultazione di un oracolo, quasi che in lui stesso e in nessun altro si fosse veramente realizzato e avverato il principio delfico "conosci te stesso". (Nietzsche 1973:87).

Se si è dedicato un così ampio spazio alla cornice teorica in cui si iscrive questa attività è perché, come forse sempre o quasi, non è possibile dare indicazioni, per introdurre il lavoro, uguali per tutti: perciò si propongono all'insegnante alcuni temi e riflessioni utili - si spera - a svolgere l'attività. Nell'istante dell'incontro in classe, in uno spazio per dialogare, vogliamo che i ragazzi percepiscano che il nostro lavoro in laboratorio è sempre discutibile, rivedibile, aperto.

L'attività anzi richiede una particolare sensibilità all'insegnante che la proponga poiché parlare delle differenze tra diversi "noi" - sebbene non si chieda mai agli alunni di presentare tutti i loro appunti ma solo il dialogo finale - necessita di tatto ed empatia.

L'idea [che la voce del personaggio esprime] non è una formazione soggettiva psicologica-individuale con "domicilio permanente" nella testa dell'uomo: è interindividuale e intersoggettiva, e la sfera del suo essere non è la coscienza individuale, ma la comunione dialogica tra le coscienze. L'idea è un fatto vivo, che si crea nel punto di incontro dialogico di due o più coscienze. L'idea è per sua natura dialogica. (Bachtin 1968:116).

In Bachtin troviamo già tutte le idee che s'intendono applicare in questo gioco: il principio dialogico, la scrittura polifonica, l'idea di personaggi-idea che interagiscono tra loro, lo studio dei repertori linguistici dei personaggi, lo sdoppiamento tra autore e personaggio sono aspetti centrali nell'attività che qui si presenta e che ha in Bachtin un riferimento centrale.

Si tratta di un gioco di scrittura che viene proposto come unità didattica laboratoriale all'interno dell'attività ordinaria o come incontro o serie di incontri, che tuttavia potrebbe essere anche utilizzato altrimenti, ad esempio come lavoro preparatorio ad un percorso di scrittura. Si tratta di una attività utile nella creazione teatrale o video. Un gioco, fra l'altro, in cui si potrà lavorare molto liberamente seguendo fili di metafore, analogie, trasposizioni di significati. Dunque forse proprio un gioco per lavorare a quegli scivolamenti dei significati che permettono ai soggetti di generare linguaggi e di realizzarsi dunque - un po', forse - come creatori di linguaggi.

Il gioco in sé si divide in tre momenti principali che seguono però un'introduzione, una parte più soggettiva in cui l'insegnante definisce con i ragazzi gli obiettivi, e infine la proposta anche collegandosi ad altri percorsi di lettura, scrittura o creazione, o di studio disciplinare.

Il primo momento consiste nello stilare una lista di tutti quei "noi", di tutte quelle comunità a cui, in qualche modo, in qualche misura, sentiamo di appartenere. La compilazione avviene liberamente, gli alunni possono prendere appunti ma la consegna chiede di scrivere un elenco quanto più diversificato, in cui prevalgano elementi diversi del vissuto, a livello soggettivo ed interpersonale, ed elementi del

sociale: legati a diverse sfere della vita sociale, dalla famiglia, alla scuola, alla musica e alle mode, a tutto quanto emerge.

Sino alla fine le carte non vengono mai ritirate dagli insegnanti: i ragazzi stanno svolgendo un compito per se stessi, non per la scuola.

Chiediamo allora ai ragazzi di individuare dei punti di fragilità di questi noi: quali siano i noi senza i quali ci sentiremmo messi in discussione in quanto soggetti, senza i quali non ci riconosceremmo. Per far questo si comincia ad interrogare questo "noi" proprio come se stessi costruendo un personaggio in una scrittura creativa qualsiasi: chi è? Dove abita? Cosa fa? Chi frequenta? Che tipo di relazioni intrattiene? E così via, sino a tutto quello che si avverte possa darci informazioni. Quali notizie scorre velocemente sul giornale, quale articolo legge con cura? Si costruisce il personaggio, se ne indagano i riflessi, i repertori linguistici e tutto quanto emerga in un processo creativo che si nutre di domande. La scrittura ci pone immediatamente di fronte a delle questioni: chi è il personaggio a cui faccio interpretare il mio essere, per esempio, pacifista, wagneriano o juventino?

La libertà del personaggio è un momento del disegno dell'autore. La parola del personaggio è creata dall'autore in modo che essa può fino all'ultimo dispiegare la sua interna logica e autonomia come parola altrui, come parola del personaggio stesso. (Bachtin 1968:89).

Creiamo, per assurdo, dei ritratti di figure inventate dalla estremizzazione di un tratto che viene esteso alla narrazione di tutta la persona. La situazione può essere anche fortemente umoristica.

Il gioco sta nel cogliere le domande come un'occasione per riflettere, a partire da qualcosa di noto, e di cui si ha vissuto significativo: i "noi" su cui viene poi svolto questo lavoro vengono scritti e definiti dai ragazzi stessi. In questo senso l'attività vuole accompagnare i ragazzi in quel passaggio di cui parlava già Vygotsky: dalla definizione empirica per un uso che si crede astratto, all'uso pieno dell'astrazione. L'astrazione emerge progressivamente attraverso un percorso di studio in cui possano auspicabilmente alternarsi momenti di confronto in plenaria, in gruppi e lavoro individuale.

Si sollecitano gli alunni a chiedersi a questo punto quali tra questi tendano a costruire con altre appartenenze dei legami noi-loro particolarmente oppositivi: da questi si scatena la logica del conflitto con gli altri. Per questo i personaggi da studiare in maniera più approfondita sono quelli che presentano una maggiore tendenza alla contrapposizione "noi-loro". Magari in relazione a qualche termine usato in modo discriminatorio contro di loro, magari in relazioni di inimicizia più chiuse con un altro ben preciso, o più tendenti alla moltiplicazione dei nemici.

Possiamo selezionare a questo punto un gruppo più piccolo di due o tre "noi" e su quello cominciamo a costruire i personaggi a cui affideremo la trattazione del tema. Questo viene concordato sulla base di una indicazione generale e sempre in seguito a una discussione sulla scelta del tema da approfondire. Sul tema gli studenti, da soli o in gruppo - anche a seconda del numero di ore programmate per l'attività -, costituiscono un piccolo dossier.

In questa parte è decisivo che si lavori individualmente: l'introspezione che vive nel confronto con la pagina bianca è infatti il luogo essenziale per il lavoro della lingua tra dialogo, pensiero e forma scritta.

Nelle ricerche sul plurilinguismo, i ritratti linguistici vengono utilizzati prevalentemente laddove le prospettive esperienziali e il posizionamento del soggetto vengano considerate rilevanti. Farmer (2014) e Prasad (2011), ad esempio, documentano un progetto di ricerca, durato diversi anni, che ha indagato la questione legata al come una scuola progettata per una minoranza regionale adesso si veda sempre di più come la strada per un mondo plurilingue (traduzione nostra). (Busch 2018).

Se il laboratorio di scrittura documentata permetta di realizzare questi obiettivi, è la domanda di chi scrive. Di fronte a questa domanda si considera il fatto che scrivere è sempre un domandarsi: per narrare una storia, quale che sia, dovremo sempre interrogarci su cosa dire e cosa omettere, sui perché, su come dire, di nuovo sui perché così.

La domanda rappresenta da sempre la forma fondamentale dell'aprirsi del linguaggio: i filosofi hanno spesso ritenuto la domanda molto più densa di significati delle risposte. È la domanda il momento attorno a cui si dispone un luogo come possibilità di parola come tentativo di risposta.

Un linguaggio che sa domandare, interrogarsi, sviluppa anche una attitudine all'ascolto che è essenziale per l'effettivo contaminarsi e sincretizzarsi delle lingue al fine di normalizzare la comunicazione plurilingue.

Le domande che sapremo scegliere definiranno i mondi in cui ci proietteremo. Dimmi quali sono le tue domande e avrai già detto chi sei, si potrebbe riassumere scherzando.

È l'esercizio continuo del dubbio come pratica quotidiana, che si coltiva poi proprio attraverso il dialogo e lo scambio, a facilitare lo sviluppo di un pensiero critico robusto. Per riassumere, l'attività intende utilizzare il gioco linguistico come strumento euristico per far emergere diversi aspetti della soggettività dello scrivente; fingendo quindi per assurdo di separare le diverse sfaccettature dei nostri "noi" per farne dei personaggi-idee costruiti intorno ad una caratteristica particolare, si propone di scrivere dialoghi in cui questi personaggi interagiscono.

Certamente, si dovrà consentire, il discorso della "nuda verità" è una tautologia, poiché verità è appunto sempre "l'essere spogliata dinanzi a noi" di una cosa. (Cfr. Ortega y Gasset, *Über das Denken, in Vergangenheit und Zukunft im heutigen Menschen*, Stuttgart 1955, p. 126). Ma questa metafora non vuole appunto introdurre nulla nel concetto della verità; essa proietta oltre e sopra il concetto congetture e valutazioni di una specie molto difficile. La metafora dipende certo nel modo più stretto dalla spiegazione e dalla significazione del vestire come modi di rivestimento o di travestimento in corrispondenza dei quali la nudità si differenzia appunto come smascheramento di un inganno, un togliere la maschera, oppure come disvelamento offensivo del pudore, violazione di un mistero. (Blumentberg 2009:47).

Il gioco può essere inserito all'interno di diversi moduli che chi scrive propone a studenti delle superiori. Dato che a seconda del numero di ore a disposizione gli obiettivi possono variare, non appare dunque qui significativo descrivere nel dettaglio i moduli sperimentati.

Naturalmente una trattazione a parte richiederebbe una analisi dei temi maggiormente interessanti da esplorare nelle diverse situazioni. Così come una disamina delle ragioni per cui questa attività ha un riscontro così significativo a livello motivazionale. Vale invece forse la pena dare qualche esempio di moduli in cui possa essere inserita l'attività.

Un laboratorio di scrittura cui si è fatta esperienza è quello che abbiamo chiamato *Annales* e che prevede la realizzazione di cartoline video ambientate prevalentemente in spazi pubblici con dialoghi polifonici, inseriti fuori campo, scritti dai ragazzi su temi di attualità: ai ragazzi infatti viene richiesto di raccontare, con una inquadratura e un dialogo su un tema a scelta, il proprio mondo ai posteri.

Prendendo spunto dai quotidiani, due o tre dei suoi personaggi-idea sono chiamati a discutere un articolo di giornale, una questione, tentando di estrarre delle analisi sulle idee che stanno dietro alle posizioni.

Com'è noto la tradizione annalistica dell'Antica Roma consisteva nella produzione di testi storici riguardanti il presente per testimoniare a beneficio delle future generazioni, così come avveniva per i monumenti architettonici.

Il percorso che il sottoscritto propone in alcuni licei prende spunto, oltre che il titolo, da quella tradizione, per interrogarci su come racconteremo il nostro mondo all'umanità futura.

In questo modo il racconto che rivolgiamo ai posteri si pone in modo dialettico, in un dialogo tra due alter ego della stessa persona. Se pensiamo che la tradizione annalistica ci documenta la vita di circa duemila anni fa, e se proviamo a immaginare di rivolgerci a chi vivrà duemila anni dopo di noi, ci rendiamo conto che ci si rivolge a persone di cui - ce lo confessiamo presto nel laboratorio - non sappiamo pressoché nulla. Il mondo cambia così velocemente e il potere e la rapidità di rinnovamento delle tecnologie sono tali che davvero non sappiamo come vivranno gli uomini - se vivranno, fa sempre presente qualcuno in classe - tra duemila anni.

Il senso dell'esperimento sta nel pensare a come rivolgersi ai posteri per raccontare il nostro mondo: questa distanza temporale dal destinatario della nostra comunicazione ci aiuta a prendere distanza dai fatti, dalla cosiddetta realtà. Al tempo stesso ci chiede di costruire un punto di vista, tutto ipotetico, tutto discutibile, da cui guardare il nostro tempo e il nostro mondo.

Un modulo proposto ha per oggetto la serie di video *Fare la differenza*, spunti per una cittadinanza creativa - realizzato da chi scrive - su temi legati a sei grandi conflitti della storia più recente: dalla *Shoah*, alla questione israelo-palestinese, alla guerra di Bosnia, alla questione del Dio dei mafiosi, alla questione altoatesina con il ritratto di Alex Langer a cui l'intera collezione è dedicata. Si tratta infatti di testimonianze di biografie in cui le idee hanno scosso cittadini attraversati da grandi conflitti.

Sei storie narrate in prima persona attraversano i conflitti, con una parola che non è manualistica ma che guarda verso quella dimensione della comunicazione inter-umana di cui ci parla Buber.

Ciascuno dei testimoni presenta un conflitto all'interno del quale ha sviluppato un percorso di idee in relazione ad esperienze personali che venivano spesso travolte da vicende sociali, per stare nei termini di Buber.

Li abbiamo chiamati i *traditori*, nel senso illustrato da Alexander Langer in uno dei sei video: il traditore non è inteso nel senso militare ma in senso etimologico. Chi tradisce è perché traduce, in realtà tramanda qualcosa dei noi in qualcosa di nuovo.

Il differire appare dunque anche come un modo di conservare, di tramandare, traducendo e adattando nel tempo ciò che, se non venisse tradotto, si perderebbe. Questo è un punto che troppo spesso sfugge o si vuole negare. La questione sta nell'interpretazione: la traduzione è sempre in qualche misura arbitraria eppure di una traduzione c'è bisogno. Lì si apre la questione alla vita del soggetto, alla capacità di pensiero, di aprire con le parole domande nuove, spazi nuovi in cui addentrarsi con il dialogo e la discussione in classe con i ragazzi.

Questo nel contesto di un modulo così focalizzato sulla scoperta di sei scenari conflittuali come quelli sopra indicati e di sei racconti autobiografici focalizzati proprio su questo tema. Il tema è il riconoscersi come eccedenti quel che si pretenderebbe individuo: le molteplici dimensioni del soggetto lo portano anche a seguire il pensiero che, nelle sfide che le circostanze pongono, muove pensieri propri.

Nel quadro di un laboratorio di scrittura, con focus su aspetti di gestione dei conflitti e di mediazione, di dialogo tra sé e sé differenti, l'attività proposta presenta il vantaggio di esplorare attivamente la dimensione della pluralità del soggetto da vicino, in prima persona. Si tratta sempre di trovare nella presentazione la formula giusta che possa risultare significativa per gli alunni con cui si lavora.

6. CONCLUSIONI

Il contributo si proponeva di aiutare a individuare una cornice teorica che permettesse di inquadrare il senso dell'attività aprendo, sui territori dell'educazione linguistica, la domanda su come si possa - in questo campo - potenziare lo sviluppo di competenze interculturali. La cornice teorica sembra emergere in modo coerente con la pratica proposta che potrebbe, a partire da qui, essere discussa, adattata, trasformata, tradita.

La domanda principale che attraversa il testo è se le competenze interculturali possano costituire un obiettivo per un'educazione linguistica che, praticando il dialogo e la scrittura polifonica, punti a sviluppare pensiero alfabetizzato come la possibilità stessa di nuove soluzioni cooperative tra i parlanti.

Chi scrive ritiene di poter affermare che ciò sia possibile, percorrendo obiettivi in tema di cittadinanza attiva - o magari creativa - alternando in un laboratorio di scrittura i diversi momenti sopra tratteggiati.

Anche su come farlo si sono qui accostati spunti riconducibili a percorsi diversi ma che possono dialogare all'interno dello spazio del laboratorio.

La condizione che pare emergere è quella di intendere la lingua come una realtà generativa, aperta, creativa, che sia situata, funzionale. Un tema essenziale che qui è stato lasciato da parte riguarda infatti la motivazione dei parlanti nell'appropriazione e rielaborazione della lingua e ci permetterebbe di cogliere come un obiettivo autentico, come la produzione di materiali e testi, possa portare il parlante ad investire sul gioco linguistico qualcosa della propria realizzazione esistenziale.

Una domanda ulteriore percorre il testo: dato che delle diverse tesi citate nel quadro teorico - si citano Morin, Barbara Busch, Pallotti, e svariati altri in realtà - molte tra queste risultano consonanti con tesi di Maria Montessori, la domanda è se non siano già presenti in quel Metodo elementi che già adesso contengano gli strumenti fondamentali che si richiederebbero, secondo questa riflessione, ad una educazione per uomini planetari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BLUMENBERG H., 2009, *Paradigmi per una metaforologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

BRUNER J., 2005, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

BUBER M., 1993, *Il sociale e l'interumano*, in *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Torino.

BUSCH B., 2012a, *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universitaet Wien am 7. Mai 2012*, Drava Verlag, Klagenfurt-Wien-Celovec-Dunaj 2012.

BUSCH B., 2012b, *Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben – The Lived Experience of Language; The Linguistic Repertoire Revisited*, Oxford University Press, 2012.

BUSCH B., 2018, *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*, Urban Language & Literacies, paper 236.

CONSALVO G., TOMAZZOLLI E., 2018, *Montessori e Wittgenstein. Il linguaggio come costruzione del mondo*, RELAdEI 7.2-3, *Educacion Infantil y Familia*, ISSN 2255-0666.

DANESI M., 2003, *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*, Ed. La Scuola, Brescia.

HOBBSAWM E.J., 1987, *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino.

KUHN T., 1962, *Struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.

- LANGER A., 1994, *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*, (alexanderlanger.org).
- MELAZZINI C., 2011, *Insegnare al principe d'Inghilterra*, Sellerio, Palermo.
- MERLEAU-PONTY M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris.
- MONTESSORI M., 2007, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano.
- MORIN E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MUJIC E., *La lingua di Ana*, Infinito Edizioni, Formigine (MO).
- NIETZSCHE F., 1973, *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*, Adelphi, Milano.
- PALLOTTI G., 1999, *Il saggio documentato. Una proposta per la valutazione delle competenze nella scuola superiore*, in *Insegnare Italiano nella Scuola del 2000*, 1999a, Unipress, Padova.
- PALLOTTI G., [http.comune.re.it/osservareinterlingua.it](http://comune.re.it/osservareinterlingua.it). Sito in cui sono raccolti i materiali relativi al progetto *Osservare l'interlingua*.
- SCLAVI M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- TANCREDI F., 2018, *La sfida di decentramento nel laboratorio di scrittura teatrale documentata*, *Tilca - Teaching Italian Language and Culture Annual* (ISSN 2372-8086), New York.
- TANCREDI F., 2017, *Fare la differenza. Storie, idee e percorsi per una cittadinanza creativa*, DVD, Atelier. Cantieri d'arte sociale, Bressanone (BZ).
- VYGOTSKIJ, L.S., 1992, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- ZANASI L., PILATZGUMMER V., 2018, *Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo*, in *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, a cura di M. Hepp – M. Nied Curcio, Istituto Italiano Studi Germanici, Roma.