

Semestrale

Numero 3
Ottobre 2021

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

L'analisi di un videogioco con un disegno

Elisa Morselli e Daria Vellani

Nella letteratura sull'infanzia ha preso forma un interesse per i bambini che utilizzano videogiochi per capire quanto sia forte l'identificazione coerente tra il soggetto e il proprio avatar (rappresentazione grafica del giocatore nel videogioco). Per questo motivo si è deciso di analizzare le esperienze di videogioco utilizzando lo strumento del disegno, particolarmente familiare ai bambini e da sempre considerato uno strumento di indagine sulla personalità dei bambini che integra l'osservazione e le interviste.

La fotografia, uno strumento educativo in un mondo di immagini

Sebastiano Salati

La fotografia è molto più che un semplice click. La fotografia ferma il tempo, permette di ripensare alle situazioni vissute, mettendo le persone di fronte al passato col quale è possibile confrontarsi per costruire il proprio futuro. È possibile imparare dal proprio passato ricostruendo e dando nuovi significati al vissuto delle singole persone per migliorare e progettare la vita futura. Usando la fotografia è possibile lavorare per conoscere, riconoscere e affrontare varie emozioni e stati d'animo che vengono vissuti da noi stessi e dalle persone con le quali ci si relaziona. La fotografia non è una formula magica, con un click non si risolveranno problemi storici, sociali, ma può aiutare ad avere un nuovo punto di osservazione sulla propria vita.

Essere qui e altrove. Un'esperienza di scrittura partecipata, per accompagnare i ragazzi MSNA nei percorsi di crescita e maturazione

Claudio Cavallari e Irene Maria Olavide

Una riflessione sul lavoro educativo con i minori stranieri non accompagnati che sottolinea l'importanza di adottare buone prassi, necessarie e soprattutto innovative, nell'accompagnamento dei ragazzi in fattivi percorsi di crescita e maturazione. Temi di assoluta attualità, che vengono sviluppati a partire dall'originale esperienza di "Benkelema": un progetto di scrittura e registrazione audio-video di un brano musicale rap, sviluppato da un gruppo di giovani MSNA delle comunità di Bologna, all'interno della scuola d'italiano L2 "Mosaico".

Libri segnalati

L'analisi di un videogioco con un disegno

Analysis of videogame experiences using the tool of drawing

*Elisa Morselli
Daria Vellani*

Nella letteratura sull'infanzia ha preso forma un interesse per i bambini che utilizzano videogiochi per capire quanto sia forte l'identificazione coerente tra il soggetto e il proprio avatar (rappresentazione grafica del giocatore nel videogioco). Per questo motivo si è deciso di analizzare le esperienze di videogioco utilizzando lo strumento del disegno, particolarmente familiare ai bambini e da sempre considerato uno strumento di indagine sulla personalità dei bambini che integra l'osservazione e le interviste.

Disegnare e giocare ai videogiochi: due mondi opposti?

Perché parlare di disegno e videogiochi? Sono entrambe attività che vengono predilette molto presto dal bambino. Hanno un elemento fondamentale per lo sviluppo che le accomuna: il gioco. Tuttavia, nella credenza comune disegnare è positivo per lo sviluppo cognitivo e per la creatività, mentre il videogioco provoca dipendenza, disturbi del sonno e altri problemi (Mazzucchelli, 2016) (Galanti, 2019). Ma è realmente così? Attraverso la ricerca svolta, si cercherà di analizzare i principali elementi di questa discussione.

I videogiochi

L'utilizzo dei videogiochi fin dall'infanzia è un tema che crea molte discussioni e incertezze nella comunità pedagogica. In questi ultimi anni è sicuramente osservabile che i bambini sono stati privati dei loro spazi ludici, passando da scuola direttamente a casa dove l'adulto di riferimento non riesce a dedicargli degli istanti

nel corso della giornata. Sono quindi propensi a passare il loro tempo davanti a televisione, videogiochi e smartphone (Randazzo, 2016) (Amendola, Spensieri, & Cerutti, 2019).

Su questo tema la comunità scientifica è nettamente divisa tra chi sostiene l'importanza dell'uso dei videogiochi e chi invece sostiene che sono molto pericolosi per lo sviluppo psicologico dei bambini.

Dagli studi sull'esperienza videoludica emerge come essa sia fortemente immersiva, in grado di promuovere identità e sostenere una consistente identificazione tra il soggetto e il proprio avatar (Triberti & Argenton, 2013) (Messinger, Ge, Lyons, Stroulia, & Smirnov, 2008). Diventa quindi importante comprendere quali aspetti del sé sono chiamati in causa perché le trasformazioni proposte dal mondo virtuale risultino efficaci ai fini di un'esperienza soddisfacente nel suo utilizzo. La comunità scientifica (Shapiro, 2019) si è concentrata sulle caratteristiche di individualizzazione dei personaggi virtuali, al fine di comprendere quali caratteristiche delle personalità reali tendono ad essere privilegiate nella proiezione nel mondo virtuale. Messinger e colleghi (Messinger, Ge, Lyons, Stroulia, & Smirnov, 2008) hanno messo in luce come siano presenti, anche nella creazione di personaggi che intendono rispecchiare l'utente, tentativi di migliorare il sé rendendolo maggiormente attraente e differenziando il modo di fare del personaggio virtuale da quello dell'utente mostrato nella vita reale. A questo si aggiunge l'Effetto Proteus (Yee & Bailenson, 2007), che indica come le caratteristiche dell'avatar modifichino il comportamento dell'utente all'interno del mondo virtuale. Il risultato di questo forte processo identitario può portare, inoltre, alla realizzazione di uno psychological flow state (Csikszentmihalyi, 1990), cioè lo stato psicologico ottimale che consente di ottimizzare la performance grazie ad un equilibrio tra le sfide proposte e le abilità del giocatore, che lo porta a vivere una esperienza di autentica soddisfazione, essendo in grado di ampliare le proprie capacità attribuendo un senso al proprio potenziale (Bittanti, 2004).

Dall'altra parte, diversi studi vanno nella direzione di analizzare gli effetti positivi dei videogiochi. La ricerca negli ultimi anni si è interessata a comprendere quali funzioni cognitive sono attivate grazie all'utilizzo dei videogiochi (Triberti & Argenton, 2013) (Soldi, Pantaleo, Resta, & Sciara, 2019). Esso comporta l'apprendimento di contenuti, il miglioramento di varie funzioni espressive e ricettive e l'attivazione di processi cognitivi a forte coinvolgimento motivazionale, basato sull'attrattiva che i videogiochi sono in grado di esercitare (Eichenbaum, Bavelier, & Green, 2014).

«Il gioco rappresenta una leva evolutiva nella vita dell'individuo che permette il rafforzamento delle abilità motorie, cognitive e interpersonali. Inoltre tale attività ha un ruolo fondamentale nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale attraverso l'apprendimento delle regole dello stare con l'altro e alla costruzione di diverse e nuove forme di comunicazione interpersonale». (Bocci & Sala, 2019, p. 8)

I disegni

La connotazione del disegno infantile trova un'ampia analisi in letteratura (Case & Okamoto, 1996) (Kellogg, 1969) (Luquet, 1991) (Lowenfeld & Brittain, 1987) (Goodnow, 1976), seppur abbastanza recente, come tappa tipica dello sviluppo infantile. Diverse teorie si sono soffermate a studiare l'importanza del disegno, anche se non tutte la confermano. È comunque riconosciuto come il disegno sia una caratteristica specifica dell'infanzia e richiede diverse capacità: intelligenza, memoria, percezione, attenzione, ragionamento, capacità decisionale, linguaggio non verbale, comunicazione e abilità psicomotorie.

I primi studi sul disegno infantile lo hanno inserito nelle teorie stadiali (Piaget, 1978) oppure contestualizzato nell'ambito dei test psicometrici per stabilire il quoziente intellettivo di tipo logico-matematico senza recepire l'importanza della creatività e dell'ambiente di provenienza del fanciullo (Giani Gallino, 2008). Il disegno

rientra nelle caratteristiche tipiche dei test proiettivi che si fondano sulla produzione spontanea del soggetto offrendo la possibilità di produrre liberamente materiale che poi sarà valutato dal clinico (Passi Tognazzo, 1999).

Successivamente diversi autori hanno dimostrato come l'ambiente di sviluppo del bambino incide sulla produzione grafica nel disegno ed è dunque importante prestare attenzione alle informazioni visive che compongono l'universo iconografico in cui il bambino vive tra i quali la televisione, il cinema, i fumetti e i videogame (Pinto, 2012).

Esiste un punto di incontro?

I punti di incontro tra videogioco e disegno sembrano essere molteplici. Entrambi influiscono positivamente sulle funzioni cognitive ed esecutive del bambino seppure come abbiamo visto dagli studi presenti in letteratura (Goldstein, 2012), in modo differente, ma l'elemento più rilevante che li accomuna è sicuramente la funzione di gioco simbolico.

Il gioco simbolico insieme al gioco di finzione sono la forma più sofisticata di attività ludica perché attraverso questi il bambino entra in rapporto con la realtà che viene sospesa e modificata (Baumgartner, 2010). Il bambino entra in contatto con la cultura di appartenenza e la realtà circostante attraverso il gioco di finzione (Bornstein & Venuti, 2013). Non si può non ricordare lo studio del gioco simbolico di Piaget (1978) secondo il quale il gioco sostiene lo sviluppo cognitivo e in particolare il processo di formazione della funzione simbolica, perché attraverso il gioco il bambino si confronta con una realtà immaginaria, che pur mantenendo un legame con la realtà effettiva, se ne distacca. Per Piaget il gioco svolge nello sviluppo la funzione di consolidare le capacità già acquisite attraverso la ripetizione e l'esercizio e rafforza nel bambino la concezione di poter agire efficacemente sulla realtà. Molti autori (Baumgartner, 2010) concordano nell'affermare che il gioco simbolico ha molteplici funzioni, tra cui:

- la capacità di ridurre le paure, il dolore e l'ansia;
- di promuovere lo sviluppo cognitivo;
- le abilità di problem solving e di adattamento del bambino;
- è coinvolto nello sviluppo sociale: il bambino mentre gioca con gli altri apprende e internalizza regole, norme e ruoli sociali.

Attraverso il videogioco e il disegno il bambino può sperimentare il gioco simbolico, in quanto entrambi sono capaci di evocare mentalmente e rappresentare concretamente attraverso simboli, determinati oggetti o azioni non visibili o non connesse al luogo in cui il bambino si trova.

I videogiochi influenzano i disegni? La ricerca

Avendo individuato in letteratura dei punti in comune tra videogioco e disegno, si è deciso di indagare se il videogioco influenza il disegno e in che modo.

Ci siamo posti l'intento prioritario di confrontare la rappresentazione dell'esperienza dell'amicizia che i bambini hanno durante la fanciullezza, ampiamente indagata dalla letteratura teorica e supportata da indagini sperimentali con la rappresentazione dell'esperienza del videogioco. Lo scopo di questa indagine è di permettere una lettura delle relazioni interpersonali attraverso le caratteristiche dei disegni infantili (relazione con l'amico e relazione con il protagonista del videogioco). Gli obiettivi sono:

- verificare se il legame tra gli amici viene segnalato e con quale intensità attraverso elementi coesivi;
- stabilire in che misura le due figure disegnate si assomiglino psicologicamente;

- indagare il grado di differenza di valore tra le due figure;
- verificare che tipo di perturbazioni del rapporto si possono realizzare, prima tra amici e poi con i personaggi del videogioco;
- rilevare la congruenza o meno tra gli stati emotivi dei due partner disegnati.

Lo strumento e la metodologia

Lo strumento scelto è una versione corretta del metodo “PAIR” ideato da Bombi e Pinto nel 1993 (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007). PAIR può essere utilizzato per rilevare come i bambini percepiscono le relazioni interpersonali in generale, come discriminano tra le diverse categorie di relazioni e il modo in cui rappresentano le variazioni all'interno della stessa relazione.

Si tratta quindi di usare il disegno come uno strumento di comunicazione per comprendere quindi come le riproduzioni pittoriche di persone interagenti eseguite dai bambini ci permettono di cogliere le rappresentazioni emotive e psicologiche infantili dei rapporti sociali. Esso si pone come integrazione agli strumenti verbali e osservazionali classici, avendo evidenziato che i bambini sviluppano rappresentazioni sociali ben prima del completo sviluppo linguistico.

Questo strumento, validato prevalentemente sulle relazioni amicali dei bambini a partire da una serie di ricerche compiute da Bombi e Pinto dagli anni '90, si fonda sugli studi condotti nel quadro teorico dell'Human Information Processing.

Analizzando il tema dell'amicizia, sono state indagate la relazione tra:

- il soggetto e l'amico (Bombi, Pinto, & Palladino, 1991) (Bombi & Pinto, 1993) (Bombi, Cannoni, & Pinto, 2003);
- il soggetto e un amico ideale (Bombi, Cannoni, & Cordiolo-Kassem, 1993);
- soggetto e insegnante (Bombi & Scittarelli, 1998);
- all'interno di un gruppo di pari (soggetto e due amici e soggetto, amico e non amico) (Bombi, Pinto, & Palmisano, 1996);
- il soggetto e l'amico confrontato con il soggetto e un nemico (Bombi & Cannoni, 1995);
- il soggetto e l'amico confrontato con il soggetto e il fratello da (Bombi, Pinto, & Palladino, 1991) (Bombi, Cannoni, & Cordiolo-Kassem, 1993);
- il soggetto e amico confrontato con il soggetto e l'amico immaginario (Cannoni & Padrin, 2002).

Nella tabella della pagina seguente si riportano le scale del test con le relative indicazioni.

Tabella 1

Riepilogo scale PAIR

Per segnalare il legame e l'autonomia presenti nella relazione si valuta l'organizzazione spaziale del disegno attraverso le scale	
COESIONE	DISTANZIAMENTO
1. Il disegnatore può utilizzare gesti, posture o azioni di una o di entrambe le figure, azioni rivolte da un partner all'altro	
Indici che suggeriscono l'esistenza di una relazione in un'interazione specifica. Subscale separate di: - Sguardo(C1) - Avvicinamento(C2) - Attività coordinata (C3)	Indici che escludono uno dei due partner. Subscale di: - Sguardo distolto (D1) - Allontanamento(D2) - Attività indipendente(D3)
2. Utilizzando lo spazio grafico	
Le figure paiono relazionate se sono percettivamente connesse. Subscale di: - Vicinanza(C4) - Area comune(C5) - Unione(C6)	Le figure appaiono autonome se sono percettivamente indipendenti. Subscale di: - Lontananza (D4) - Area individuale(D5) - Separazione (D6)
Per segnalare l'affinità psicologica tra le figure	
SOMIGLIANZA	
Subscale di: - Altezza delle figure - Posizione sul foglio - forma e colore delle parti del corpo - Tipo, forma di abiti e accessori (attributi)	
Per misurare l'importanza comparativa delle figure (mettere a confronto le qualità delle figure)	
VALORE	
Gli equivalenti pittorici misurati riconducono alla metafora della "dominanza". Subscale di: - Spazio occupato - Collocazione dominante nel foglio	Si misura la cura grafica dedicata a ciascuna figura. Subscale di: - Articolazione del corpo - Numero di attributi
Per segnalare gli stati emotivi con cui il bambino ha connotato le figure attraverso mimica, espressioni verbali e simboli	
CLIMA EMOTIVO (scala ordinale): condivisione del medesimo stato d'animo (benessere, ostilità, malessere)	PERTURBAZIONE EMOTIVA (scala ordinale): espressione di due stati d'animo differenti. (opposizione, aggressione, chiusura)

I disegni sono stati codificati con il sistema di codifica di Bombi e Pinto “PAIR” (Pinto & Bombi, 2000), (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007) che stabilisce una corrispondenza tra aspetti psicologicamente rilevanti delle relazioni interpersonali e alcuni elementi pittorici, attribuibili con buona certezza all'intento dei disegnatori, che hanno portato alla realizzazione di 4 scale principali, ciascuna suddivisa in subscale e 2 sistemi categoriali. Si procede analizzando un parametro alla volta completandone la codifica di tutti i disegni prima di passare al parametro successivo. L'obiettivo di tale tipo di ricerca non è quello di ottenere un profilo psicologico o una valutazione del grafismo del singolo soggetto quanto quello di rilevare tendenze stabili dei bambini di rappresentarsi.

Scala di Distanziamento e Coesione

Ogni subscale del Distanziamento esamina elementi grafici omologhi a quelli presi in esame dalla corrispondente subscale di Coesione, considerandoli da un altro punto di vista. Punteggi: in ogni subscale vengono assegnati punteggi dicotomici (zero-uno) la cui somma costituisce il punteggio globale rispettivamente di Coesione e Distanziamento. Si assegna punteggio zero quando mancano indici pertinenti e punteggio uno se sono presenti uno o più indici pittorici in merito all'aspetto considerato nella subscale. L'omologia nelle scale di Coesione e Distanziamento non implica che un punteggio di 1 in una comporti un punteggio zero nella corrispondente scala perché in entrambe le scale è possibile sia una assenza di indici che una presenza simultanea di indici di Coesione e Distanziamento come nel caso di due figure che siano sedute sullo stesso divano ma su cuscini diversi. Unica eccezione viene fatta per le subscale di Vicinanza e Lontananza che non possono coesistere.

Scala di Somiglianza

Il grado di somiglianza viene misurato in quattro subscale separate che corrispondono a diversi aspetti delle figure stesse: (S1) Altezza (S2) Posizione (S3) Corpo (S4) Attributi. Operativamente in ciascuna subscale si valutano le differenze tra le due figure assegnando un punteggio zero (differenza marcata), punteggio uno (differenza leggera) e punteggio due (somiglianza massima). La somma dei quattro punteggi ottenuti nelle quattro subscale fornisce un punteggio globale di somiglianza. Nelle subscale (S3) Corpo (S4) Attributi si è scelto di omettere il colore tra le differenze prese in esame, pur essendo presente nella versione di Bombi e Pinto (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007) perché durante la consegna non era stato specificato e molti bambini non hanno colorato il disegno.

Scala di Valore

Il grado di Valore viene misurato in cinque subscale differenti che corrispondono a: (V1) Spazio occupato (V2) Collocazione dominante (V3) Articolazione del Corpo (V4) Numero di attributi (V5) Numero di colori. In ogni subscale si assegna un punteggio separato a ciascuna figura. In caso di parità di Valore quindi le differenze di valore sono nulle o trascurabili, si assegna punteggio zero ad entrambe; in caso di differenze di Valore, alla figura più valorizzata si assegna punteggio uno se è presente una differenza leggera, e punteggio due se la differenza è marcata, mentre all'altra si assegna punteggio zero. Per ciascuna figura la somma dei punteggi esprime il Valore globale; la differenza tra il punteggio delle due figure esprime lo Sbilanciamento di valore.

Scala di Clima Emotivo

Attraverso questa scala si valuta quale stato d'animo delle figure caratterizza la relazione. Il clima emotivo della relazione è classificato in categorie su scala nominale. Per la classificazione si procede in due fasi: si in-

dividua lo stato d'animo di ciascuna figura e la combinazione degli stati d'animo dei partner. Lo stato d'animo di ciascuna figura può essere individuato attraverso la mimica facciale, le verbalizzazioni esplicite del proprio stato d'animo e simboli altamente convenzionali e direttamente connessi alla figura. Gli stati d'animo attribuibili a ciascuna figura sono riuniti in 3 gruppi: Benessere (gioia, amore, serenità, esultanza...), Ostilità (rabbia, minaccia, disprezzo...) e Malessere (tristezza, paura, dolore, vergogna...).

L'attribuzione dei punteggi avverrà in base al fatto che: nessuna delle due figure presenti mostri uno stato d'animo tra quelli precedentemente descritti (punteggio zero), le due figure presentino lo stesso stato d'animo (punteggio uno Benessere Condiviso, punteggio due Ostilità Condivisa, punteggio tre Malessere Condiviso), una sola figura manifesta uno stato d'animo (punteggio quattro Benessere, punteggio cinque Ostilità, punteggio sei Malessere) e le due figure manifestino stati d'animo diversi (punteggio sette Benessere-Ostilità, punteggio otto Benessere-Malessere, punteggio nove Ostilità-Malessere).

Scala di Perturbazione delle relazioni

Tale scala è valutata mediante la classificazione dei disegni in una delle seguenti categorie su scala ordinale: (1) Opposizione, (2) Aggressione, (3) Chiusura. La sola presenza di indici dello stato emotivo non è sufficiente a classificare il disegno in termini di perturbazione della relazione ma deve essere possibile individuare una interazione specifica, per cui solitamente ci si trova in un contesto di Attività Coordinata (C3). Quando in una situazione non è decifrabile nessuna delle categorie descritte, si assegna la categoria Neutralità, punteggio zero.

Il campione

La ricerca si è avvalsa del contributo di una popolazione di bambini dai 7 ai 10 anni, in seguito messi a confronto per età e genere. I bambini che hanno collaborato a questa indagine quantitativa frequentavano due scuole primarie del territorio di Modena. Tali soggetti sono stati all'inizio complessivamente 86 e ciascuno di loro ha svolto un disegno a tema videogioco e un disegno a tema amicizia per un totale di 172 disegni. I disegni sono stati raccolti nel periodo da aprile a giugno 2018. A questi disegni sono stati inizialmente eliminati quelli ritenuti non classificabili ai quali non è stato possibile applicare i criteri di analisi arrivando a 160 disegni. Al fine di rendere omogeneo il campione per età e genere, è stata eseguita un'estrazione casuale randomizzata.

Il campione finale è dunque risultato composto da 75 bambini per un totale di 150 disegni: 37 maschi e 38 femmine, con una età media di 8,5 anni.

Risultati

È stata condotta un'analisi statistica di tipo descrittivo, confrontando le medie del campione (Analisi della Varianza) rispetto alle scale del disegno secondo il metodo PAIR confrontando i soggetti per età, genere e tema del disegno.

Le scale di Coesione e Distanziamento sono espresse su valori da totale assenza (punteggio 0) fino a completa Coesione/Distanziamento (punteggio 6). Dai dati analizzati risulta che i bambini hanno una rappresentazione medio-bassa sia nella coesione che nel distanziamento. Una differenza significativa è emersa nella variabile genere ($F = 4.795$; $Sig = .030$): i maschi sono maggiormente coesi delle femmine in particolare quando si trovano in compagni di un amico.

La scala di Somiglianza è rappresentata dai valori da 0 a 8, dove è il valore massimo di somiglianza. È emerso che il campione di bambini si percepisce molto simile alla figura con la quale si disegna e dall'analisi della varianza rispetto al tema del disegno ($F=7.565$; $Sig=.007$) nel disegno del videogioco i bambini si rappresentano molto meno simili che quando si disegnano con un amico.

Per quanto riguarda la scala di Valore la maggior parte del campione non ha utilizzato una rappresentazione valorizzata di sé in nessun disegno. Tuttavia, è risultata significativa la variabile tema disegno ($F=3.44$; $Sig=.021$) nella figura di sé stessi (F1) nei gruppi 7 e 10 anni: il gruppo 7 anni valorizza l'amicizia, mentre nel gruppo 10 valorizzano poco la propria figura perché in entrambi i disegni. Anche rispetto alla variabile tema disegno ci sono differenze significative ($F=4.509$; $Sig=.035$) con un valore nel videogioco più elevato

Figura 1

Coesione, disegno amicizia, 10 anni femmina



Figura 2

Coesione, disegno videogioco, 9 anni, maschio



che in quello dell'amicizia. Nell'analisi della seconda figura (amico o videogioco) si osservano punteggi significativi sempre per la variabile tema disegno ($F=6.043; Sig=.015$) dove il disegno del videogioco ottiene un punteggio più alto rispetto a quello dell'amicizia.

Figura 3

Somiglianza, disegno amicizia, 9 anni, femmina



Figura 4

Somiglianza, disegno videogioco, 9 anni, maschio



In riferimento alla scala del Clima Emotivo la rappresentazione grafica riporta i punteggi da 0 a 9: 0 assenza di uno stato d'animo tra le figure, da 1 a 8 ovvero da uno stato d'animo condiviso fino a divergente. È emerso che la maggior parte dei soggetti del campione di percepiscono con lo stesso stato d'animo di Benessere condiviso (punteggio 1), a seguire assenza dello stesso stato d'animo (punteggio 0) e infine la presenza di una relazione di Benessere-Malesere (punteggio 8).

L'ultima scala, quella di Perturbazione delle relazioni, è una scala ordinale con punteggio da 0 a 3, ovvero da assenza di perturbazione a chiusura. La maggior parte del campione non presenta perturbazione.

Figura 5

Valore, disegno amicizia, 9 anni, maschio



Figura 6

Valore, disegno videogioco, 10 anni, maschio



Emerge una differenza significativa per la variabile genere ($F=4.795$; $Sig=.001$) con i maschi che si vedono in interazioni con più perturbazione delle femmine, e per la variabile tema disegno ($F=13.433$; $Sig=.000$) con i disegni sul videogioco che ottengono punteggi più alti di quelli dell'amicizia.

Figura 7

Clima emotivo, disegno amicizia, 7 anni, maschio

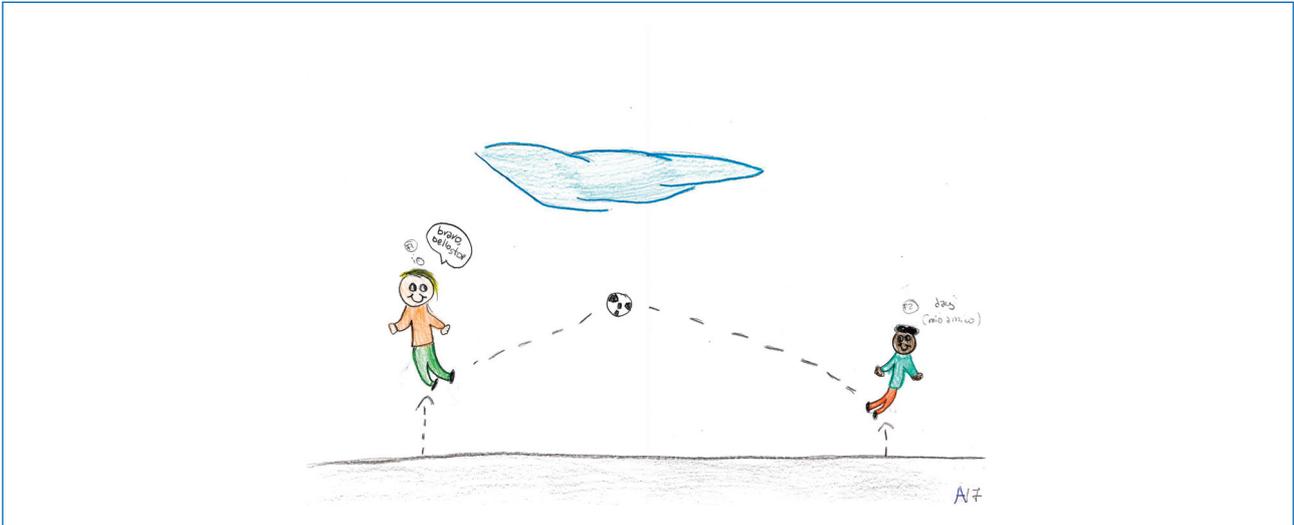


Figura 8

Clima emotivo, disegno videogioco, 10 anni, maschio



Discussione

Dai dati presentati possiamo trarre alcune conclusioni rispetto alle varie scale che seppur solo descrittive ci confermano alcune delle nostre ipotesi. Innanzitutto, la maggioranza dei bambini di tutte le età considerate ha presentato immagini della relazione con il videogioco e con l'amico caratterizzate tanto da coesione quanto da distanziamento, con l'attesa prevalenza della prima anche se con una coesione meno marcata delle ipotesi. Per i bambini condividere un'attività rappresenta una condizione essenziale per poter parlare di una relazione significativa piuttosto che la vicinanza fisica. Le modalità relazionali e comunicative delle quali è possibile fare esperienza nel mondo virtuale presentano caratteristiche simili a quelle instaurate nel mondo reale, come per l'appunto la distanza interpersonale (figura 1 e figura 2).

Figura 9

Perturbazione delle relazioni, disegno amicizia, 8 anni, femmina

**Figura 10**

Perturbazione delle relazioni, disegno videogioco, maschio, 9 anni



I bambini possono dotare di significato psicologico la somiglianza tra amici e con il personaggio del videogioco: nei disegni è stato possibile osservare una ricchezza di caratterizzazioni e dettagli che connotano in maniera originale la coppia invece che l'individualità del personaggio. Colpisce il fatto che maschi e femmine utilizzino strategie simili sia nel videogioco che nel disegno dell'amicizia, che però connotano in maniera specifica il genere. In particolare, i maschi si identificano con il proprio avatar privilegiando l'attenzione agli aspetti dinamici e agentivi dell'identità virtuale confermando la tendenza emersa nell'analisi dell'organizzazione spaziale del disegno (figura 3 e figura 4). Attraverso l'analisi del valore sono stati indagati gli aspetti maggiormente dinamici del rapporto, consentendo al disegnatore di sbilanciare o rendere equivalenti le peculiarità dei soggetti, ed è stata confermata l'individualità: il disegno del videogioco mostra il maggior grado

di valorizzazione con la prevalenza a dare maggiore importanza a se stessi e a utilizzare lo spazio come elemento identificativo (figura 5 e figura 6). Si è osservata una tendenza a rappresentare in modo neutro i disegni rispetto all'emozionalità: questo non è attribuibile ad una irrilevanza dei sentimenti nella relazione ma forse ad una tendenza dei bambini a considerare una gamma maggiormente diversificata di situazioni emotive possibili. Infatti, la stragrande maggioranza dei disegni sull'amicizia e sul videogioco è caratterizzata da emozioni positive di uno o di entrambi i partner, ma se le femmine presentano un andamento coerente nel confronto tra i due disegni, i maschi nel disegno del videogioco mostrano valori alti di emozioni negative (figura 7 e figura 8). Infine la possibile esposizione a videogiochi, probabilmente violenti, porta alla raffigurazione di interazioni caratterizzate da una forte perturbazione: quasi tutti i gruppi di età analizzati presentano relazioni nei quali la mimica e la prossemica sono connotate da ostilità e opposizione, in particolare nei maschi. Interessante notare come a questi risultati non corrisponda una risposta di chiusura del rapporto, ma una tendenza a mantenere aperta l'interazione anche nel videogioco, riconoscendolo come un luogo di scambio emotivo che può resistere anche alle incomprensioni come nell'amicizia (figura 9 e figura 10).

Conclusioni

Giungendo alla conclusione di questa ricerca è necessario riflettere sia sui risultati ma anche sui limiti. Sicuramente dobbiamo sottolineare la complessità che la codifica dei disegni richiede e che quindi presuppone un esaminatore esperto nella traduzione di misurazioni ottenute in un'organizzazione spaziale psicologica. Altro aspetto fondamentale è la poca attenzione data dallo strumento all'analisi dell'impatto emotivo del videogioco sui soggetti presi in esame che vista l'età, risultano sensibili nella costruzione dell'identità reale e virtuale.

Sarebbe quindi importante ipotizzare, in prospettiva futura, una indagine specifica sui disegni di videogiochi a forte impatto emotivo al fine di comprendere se la somiglianza e affinità emotiva evidenziata con il personaggio del videogioco risulti confermata o disconfermata da un campione più ampio. Alla luce di quest'ultima riflessione, sarebbe utile approfondire i videogiochi di ruolo on line e la loro dimensione relazionale: utilizzando lo strumento PAIR che si sofferma sul dettaglio della collocazione spaziale e delle dimensioni dinamiche dell'interazione potrebbe portare ad un livello di analisi utile per individuare fattori di rischio e di protezione nell'uso dei videogiochi.

Infine, osservando i risultati ottenuti che ci danno riscontro di una rappresentazione prettamente maschile di una somiglianza e coesione con l'ambiente virtuale, risulterebbe importante progettare interventi educativi rivolti ad accompagnare i minori nella fruizione del videogioco al fine di consentire loro un'esperienza maggiormente consapevole delle dinamiche in atto. Al tempo stesso, si potrebbe promuovere lo stesso percorso per i genitori che difficilmente comprendono il coinvolgimento per la media ludica, sostenendo quanto teorizzato da Gee (Gee, 2013): che il videogioco è caratterizzato da un apprendimento a forte coinvolgimento identitario, dotato di grande contestualizzazione e che si inserisce in una comunità di interesse all'interno delle quali ci si confronta su strategie di gioco. Il videogioco consente di acquisire un apprendimento attivo e critico, capace di incentivare l'esplorazione e la produzione di contenuti adattando il gioco al proprio stile e livello di competenza; un apprendimento che incoraggia il giocatore a pensare alle interconnessioni e non ai fatti isolati stimolando il pensiero complesso. L'attenzione alla costruzione identitaria promossa dal videogioco potrebbe rappresentare quindi, per i genitori, una chiave di accesso nel mondo dei nativi digitali.



Recently in the literature on childhood, the interest for children who use videogames is oriented to understand how strong is the coherence in the identification between the subject and their avatar (a graphical representation of the player). For this reason, it was decided to analyze videogame experiences using the tool of drawing particularly familiar to children. The drawing was always considered a tool of investigation on the personality of children that integrates observation and interviews.

Bibliografia

Anderson, C., Gentile, D., & Buckley, K. (2008). *Videogiochi violenti. Effetti su bambini e adolescenti*. Centro scientifico editore: Milano.

Arcuri, L. (1995). *Manuale di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Baumgartner, E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Firenze: Carocci.

Bittanti, M. (2004). *Per una cultura dei videogames. Teoria e prassi del videogiocare*. Assago (MI): Unicopli.

Bocci, F., & Sala, C. (2019, 12). Il videogioco come strumento creativo e terapeutico in *Psicologia Individuale*. L'approccio della Video Game Therapy. *Psicologia Individuale* (86), 53-65.
Tratto da http://www.sipi-adler.it/wp-content/uploads/2020/03/086_Bocci_Sala.pdf

Bombi, A. S., & Cannoni, E. (1995). Il conflitto tra coetanei. *Psicologia Contemporanea*, 130, 56-63.

Bombi, A. S., & Pinto, G. (1993). *I colori dell'amicizia. Studi sulla rappresentazione pittorica dell'amicizia tra bambini*. Roma: Carocci.

Bombi, A. S., & Scittarelli, G. (1998). *La relazione insegnante-alunno nel processo di socializzazione secondaria*. Firenze: Giunti.

Bombi, A. S., Cannoni, E., & Cordiolo-Kassem, A. (1993). *Amicizie ideali e men che ideali*. In A. S. Bombi, & G. Pinto, *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini* (p. 189-201). Il Mulino: Bologna.

Bombi, A. S., Cannoni, E., & Pinto, G. (2003). Le interviste silenziose: studiare le relazioni amicali attraverso il disegno. *Età Evolutiva*, 57, 97-103.

Bombi, A. S., Pinto, G., & Cannoni, E. (2007). *Pictorial Assessment of interpersonal relationship (PAIR): an analitic sistem for understanding children's drawings*. Firenze: Firenze University Press.

Bombi, A. S., Pinto, G., & Palladino, B. (1991). Le facce dell'amicizia. Aspetti costanti e variazioni nella rappresentazione grafica di relazioni interpersonali in età evolutiva. *Rassegna di Psicologia*, VIII, n.1, 107-116.

- Bombi, A. S., Pinto, G., & Palmisano, C. (1996). Amicizie complicate. La rappresentazione di rapporti triadici in bambini tra i 6 e gli 11 anni. *Età evolutiva*, 54, 108-116.
- Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: Il Mulino.
- Cannoni, E., & Padrin, A. (2002). Amicizie reali e non. La rappresentazione dell'amicizia tra pari in bambini con e senza amici immaginari. *XVI congresso nazionale AIP, Sezione di Psicologia dello Sviluppo*. Rimini-Bellaria.
- Case, R., & Okamoto, Y. (1996). The role on central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Reserch in Child Development*, 61, 1-2.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper&Towe.
- Eichenbaum, A., Bavelier, D., & Green, C. (2014). Video games: play that can do serious good. *American Journal of Play*, vol. 7, n° 1, p. 50-72. Tratto da <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84313>
- Eichenbaum, A., Bavelier, D., & Green, C. (2014). Video games: play that can do serious good. *American Journal of Play*, vol. 7, n° 1, p. 50-72. Tratto da <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84313>
- Emiliani, F., & Molinari, L. (1985). L'empatia in età prescolare. *Età Evolutiva*, 22, 109-117.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare ed apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giani Gallino, T. (2008). *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*. Firenze : Giunti.
- Goldstein, J. (2012, novembre 14). www.toyindustries.eu/resource/contribution-play-toys-child-development/. Tratto da www.toyindustries.eu
- Goodnow, J. (1976). *Children's drawing*. Cambridge: Harvard University Press
- Gottman, J., & Parker, J. (1986). Conversation of friends. Speculation on affective development. In A. S. Bombi, & G. Pinto, *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini* (p. 31-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Kellogg, R. (1969). *Anahysing childfen's art*. Palo Alto: National Press Book.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. Londra: Macmillan.
- Luquet, G.-H. (1991). *Le dessin enfantin*. Denges: Delachaux et Niestlé.
- Mazzucchelli, L. (2016, gennaio 25). *Cyberpsicologia:emozioni e videogiochi*. Tratto da www.psicologo-milano.it: <http://www.psicologo-milano.it/newblog/cyberpsicologia-emozioni-e-videogiochi/Cyberpsicologia:emozioni-e-videogiochi>
- Messinger, P. R., Ge, X., Lyons, K., Stroulia, E., & Smirnov, K. (2008). *In the relationship between my avatar and my self*. Tratto da www.journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/viewArticle/352
- Mingrino, M. (2014). *Le potenzialità educative del videogioco*. Roma: Aracne editrice.
- Parola, A., & Donsì, L. (2015). Allegria e Tristezza: il disegno infantile delle emozioni. *Psicologia e scuola*, 20-27.
- Passi Tognazzo, D. (1999). *Metodi e tecniche nella diagnosi della personalità. I test proiettivi*. Firenze: Giunti.

Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris: FeniXX.

Pinto, G. (2012). *Te lo dico con le figure: psicologia del disegno infantile*. Firenze: Giunti.

Pinto, G., & Bombi, A. S. (2000). *La relazione interpersonale del bambino: studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.

Randazzo, A. (2016). *Bambini psico-programmati. Esseri consapevoli dell'influenza della pubblicità, della tv, dei videogiochi*. Torino: Il leone verde.

Triberti, S., & Argenton, L. (2013). *Psicologia dei videogiochi. Come i mondi virtuali influenzano mente e comportamento*. Milano: Apogeo Education.

Yee, N., & Bailenson, J. (2007). *The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior*.
Tratto da vhil.stanford.edu/mm/2007/yee-proteus-effect.pdf

Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development. A Sullivan-Piaget perspective.
In A. S. Bombi, & G. Pinto, *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini* (p. 36-38). Chicago: University of Chicago Press.

La fotografia, uno strumento educativo in un mondo di immagini



Photography, an educational instrument in a world of images

Sebastiano Salati

La fotografia è molto più che un semplice click. La fotografia ferma il tempo, permette di ripensare alle situazioni vissute, mettendo le persone di fronte al passato col quale è possibile confrontarsi per costruire il proprio futuro. È possibile imparare dal proprio passato ricostruendo e dando nuovi significati al vissuto delle singole persone per migliorare e progettare la vita futura. Usando la fotografia è possibile lavorare per conoscere, riconoscere e affrontare varie emozioni e stati d'animo che vengono vissuti da noi stessi e dalle persone con le quali ci si relaziona. È possibile inoltre migliorare e accrescere le proprie e altrui life-skills. La fotografia non è una formula magica, con un click non si risolveranno problemi storici, sociali, ma può aiutare ad avere un nuovo punto di osservazione sulla propria vita.

La fotografia, uno strumento educativo

La fotografia ha fatto il suo ingresso agli inizi del 1800 e fin da subito ha creato stupore e sgomento. Inizialmente era possibile riprodurre scene di vita quotidiana, paesaggi o ritratti di famiglia solamente tramite dipinti; con l'arrivo delle prime macchine fotografiche fu possibile "congelare" un paesaggio o una intera famiglia attraverso queste enormi scatole che restituivano una immagine fedele e in bianco e nero della scena ripresa, senza la collaborazione di un pittore.

Pensando alla diffusione odierna della fotografia possiamo dire che sia entrata nelle nostre vite in punta di piedi: inizialmente era una cosa per pochi, mentre negli ultimi anni è diventata accessibile a tutti. È necessario sottolineare che oggi tutti siamo dei potenziali fotografi che pubblicano le proprie immagini attraverso i canali che sono attualmente disponibili in rete.

Forse è stata proprio questa diffusione su larga scala che ha permesso alla fotografia di iniziare a collaborare col mondo dell'educazione.

Il fatto che la fotografia sia uno strumento educativo, significa che essa ci permette di educare, di raggiungere un preciso obiettivo. Ci dà la possibilità di accompagnare una persona, facendo sì che possa migliorare la

propria vita. È uno strumento che dà alle persone la possibilità di esprimersi, di acquisire nuove competenze e mostrare ad altri le proprie capacità, esibendo ciò che esse sono in grado di fare in massima autonomia.

La fotografia nello specifico diventa uno strumento educativo per vari motivi: è una competenza che una persona può imparare, può utilizzare per relazionarsi con gli altri, raggiungere nuove abilità ed esprimere le proprie emozioni. Usando la fotografia potremo lavorare per conoscere, riconoscere e affrontare varie emozioni e stati d'animo che viviamo noi o le persone con le quali ci relazioniamo. Potremo anche migliorare e accrescere le nostre e altrui life-skills. La fotografia è inoltre un ottimo strumento che ci permette di ripensare al passato e immaginare il futuro in chiave positiva. Quest'arte permette alle persone di entrare in nuove relazioni, di condividere una passione e di creare legami nuovi.

Dal punto di vista di un educatore, la fotografia diventa uno strumento attraverso il quale ci si può relazionare in maniera nuova, creativa ed evocativa con l'educando.

Del Loewenthal nel libro “Phototherapy and Therapeutic Photography in a Digital Age”, racconta di una ragazza in terapia da lui, con gravi problemi alle spalle, che grazie alle fotografie inizia a parlare dei fatti che la assillano, in particolare del destino criminoso che sembra incombere sulla sua famiglia come una tara ereditaria (Loewenthal, 2013).

«Sentivo che la terapia fotografica le aveva permesso di essere meno depressa e di iniziare a parlare di più delle sue ansie. Ora era in grado di trovare spazio al di là della terapia per le sue amiche e per se stessa». (Loewenthal, 2013, p. 85)

Sempre Loewenthal riconosce alla fotografia un potenziale e un'utilità unica. Sostiene che essa sia in grado di portare in superficie pensieri e sentimenti repressi, che non avrebbero potuto emergere così facilmente, se non completamente, solo attraverso la psicoterapia.

Attraverso di essa è possibile instaurare una relazione che permetta di trasmettere emozioni, comportamenti e che abbia la possibilità di creare bei ricordi che andranno ad imprimersi nella memoria e nella storia personale della persona.

Non dobbiamo dimenticarci che la storia personale, assieme al temperamento, alla personalità, all'autostima e a vari processi di pensiero, influiscono notevolmente sugli stati d'animo. La storia personale, in particolar modo, assieme alla lettura di sé, della storia passata, presente e futura, sono componenti incisive sugli stati d'animo.

“Se escludiamo il temperamento e la personalità, le altre caratteristiche possono essere alla portata dell'educatore, senza il bisogno di scivolare nella psicoterapia. Quindi l'educatore potrà guidare la persona ad un'auto riflessione per comprendere se stessa e di conseguenza agire sugli stati d'animo e migliorare la sua situazione presente e futura” (Stenico, 2016).

Come usare la fotografia in ambito educativo

Confrontandomi ormai da tempo con il mondo della fotografia, mi sono reso conto che questa arte richiama tante abilità necessarie nella vita di tutti i giorni, abilità conosciute come *life skills*. Questo termine è definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come:

«... tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare

i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress...» (Marmocchi, Dall'Aglio, & Zannini, 2004, p. 17).

Queste abilità sono così individuate: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, empatia, creatività, senso critico, prendere buone decisioni, risolvere problemi, comunicazioni efficaci e relazioni efficaci.

La fotografia non è un manuale da seguire per acquisire queste abilità, non è una magia, una persona non si appassiona alla fotografia e automaticamente risolve tutti i problemi della sua vita. Credo piuttosto che sia un modo per fare esperienza in una situazione protetta, senza pericoli, con la possibilità di sbagliare, ma allo stesso tempo la possibilità d'imparare e di migliorarsi. Un allenamento dove si acquisiscono delle abilità che si possono applicare alla vita quotidiana. Allo stesso tempo nella vita di tutti i giorni queste abilità si potranno e si dovranno migliorare e irrobustire.

«Le fotografie non si limitano a mostrarci le cose, ma le determinano. Ci coinvolgono dal punto di vista ottico, neurologico, intellettuale, emotivo, viscerale, fisico. Pretendono che le esaminiamo e le interpretiamo. Ci seducono e ci motivano; promuovono idee, incarnano valori e plasmano l'opinione pubblica. Guardiamo alcune fotografie perché ci calmano o ci esaltano. Altre risolvono problemi o li creano, ci rafforzano o ci indeboliscono. Le fotografie possono suscitare empatia, ma possono essere altrettanto efficaci nel distanziarci da ciò che rappresentano». (Heiferman, 2013)

Consapevolezza di sé

Fotografare ci porta inevitabilmente a metterci in gioco, a metterci in mostra attraverso le nostre immagini. Le persone vedono il nostro punto di vista, capiscono su cosa si concentra la nostra attenzione, cosa ci emoziona positivamente o negativamente.

Se fotografiamo qualcosa, è perché in un qualche modo ha attirato la nostra attenzione e ha stimolato almeno una piccola e semplice emozione. Inoltre chi vede le nostre immagini può apprezzare o meno il nostro lavoro, quindi siamo esposti a un giudizio. Tutto questo porta a conoscerci meglio: attraverso gli altri possiamo comprendere le nostre abilità, i nostri pregi, i nostri difetti, quello che di noi piace alle persone, quello che di noi possiamo migliorare, di conseguenza saremo portati ad avere una maggior consapevolezza di noi stessi.

Gestione delle emozioni

La nostra vita è piena di emozioni, che influenzano il nostro modo di essere e le nostre relazioni.

Le arti espressive ci aiutano a esprimerci, anche la fotografia ci dà questa possibilità. Attraverso il nostro modo di rappresentare certe situazioni o attraverso i soggetti che decidiamo di rappresentare, comunichiamo le nostre emozioni.

Se siamo in grado di rappresentarle, esprimerle e comunicarle, significa che siamo in grado di riconoscerle. La fotografia ci consente di migliorare la conoscenza delle nostre emozioni, di conseguenza avremo la capacità di accettarle e quindi potremo essere in grado di gestirle.

Oltre alle fotografie realizzate da noi, possono venire in nostro aiuto anche le fotografie scattate da altri, che ci permettono di rivivere momenti particolari della nostra vita, situazioni passate, rivedere persone e ri-

cordare aneddoti e particolari della storia personale di ciascuno. I ricordi rievocano in noi tante emozioni che, come dicevamo prima, potremo conoscere o riconoscere e imparare a gestire.

Gestione dello stress

Se la fotografia è un'attività che ci piace, probabilmente ci porterà a rilassarci. Con le nuove tecnologie è molto facile reperire una fotocamera, di conseguenza è facile scattare una foto ed eventualmente condividerla.

Poter scattare un'immagine che rappresenti un oggetto o una situazione che genera in noi stress, significa riuscire a individuare e bloccare nella nostra memoria un fattore scatenante.

Del Loewenthal nel suo testo ci racconta di aver partecipato a un workshop in Finlandia dove veniva sperimentato l'uso della fototerapia.

«In quell'occasione si chiese di scegliere una foto che avesse a che fare con il trauma nelle relazioni di attaccamento. L'idea era che uno scegliesse la prima che parlasse di legame affettivo e poi un'altra che trattasse dell'esperienza del trauma nell'attaccamento. Scelsi una foto di due uomini e una donna sulla panchina di un parco, inquadrati da dietro, con l'uomo che in mezzo passava il braccio, sulle spalle della donna alla sua destra, inconsapevole che lei teneva la mano dell'uomo a sinistra. La foto che scelsi per indicare un trauma era quella di un frammento di vetro. Entrai così immediatamente in contatto con una parte di me che avevo sempre trovato difficile trattare, sebbene non ne fossi del tutto consapevole al tempo». (Loewenthal, 2013, p. 7)

Il fatto che riconosciamo un fattore di stress, il fatto che siamo in grado di rappresentarlo, penso sia un buon passo avanti per poi imparare ad accettarlo e cercare di gestirlo.

Se non dovessimo avere a disposizione una fotocamera potremmo sempre cercare di creare un'immagine nella nostra mente, casomai potremmo scrivere due righe per ricordarci meglio cosa sia la nostra fonte di stress.

Ci sono anche immagini fatte da altre persone che possono aiutarci a rilassarci, ad abbassare il livello di stress e quindi ci aiutano nel compito di gestire meglio le situazioni stressanti. Inoltre oggi abbiamo a disposizione molti strumenti che ci permettono di sfogliare immagini, e addirittura di raccogliere le nostre preferite per poi poterle rivedere quando ne avremo bisogno.

Inoltre se la fotografia diventa una passione, significa che è un'attività piacevole per noi. Fotografare o lavorare con le immagini sarà quindi fonte di soddisfazione e ci permetterà di rilassarci anche, e soprattutto, dal punto di vista mentale.

Empatia

La fotografia ci aiuta a sviluppare la nostra empatia, in modo particolare quando fotografiamo le persone. In quei momenti abbiamo la possibilità e il dovere di provare a calarci nei panni dei nostri soggetti per ritrarli al meglio.

Fotografare una persona significa riuscire a esprimere e a raccontare in modo più preciso possibile chi sia il nostro soggetto, facendo sì che abbia un'espressione e uno sguardo adeguato a trasmettere la sua personalità. Per fare questo bisogna essere in grado di comprendere cosa questa persona viva e come si senta, bisogna essere interessati e cercare di entrare in relazione con essa. Avere una macchina fotografica “pun-

tata” addosso non è una situazione naturale in cui ci si trovi a proprio agio, bisogna fare in modo che la persona possa trovarsi in una situazione agevole e il più naturale possibile. Questo è possibile farlo grazie alla nostra capacità di provare empatia, la quale potrà migliorare grazie all’esperienza e alla nostra disponibilità a maturare anche in quest’aspetto.

La fotografia può aiutarci a sviluppare anche altre caratteristiche importanti per entrare in relazione con gli altri in modo utile e positivo.

Per fotografare serve prima di tutto attenzione. Attenzione sicuramente a quello che facciamo, ma anche verso gli altri. L'attenzione ci permette di riconoscere determinate situazioni, di vedere cose cui non tutti sanno dare importanza, caratteristiche, pregi e difetti di ambienti e persone.

Prestare attenzione significa vedere la realtà, saperla descrivere in maniera corretta e soprattutto saperle darle il giusto valore. Fare attenzione a ciò che ci circonda ci permette anche di notare tutto quello che è presente nell’ambiente in cui ci troviamo: tutto ciò che fa parte della situazione, che sia marginale o centrale non importa, è comunque fondamentale affinché la situazione stessa sia ciò che è. Mi riferisco qui a tutte le persone, animali, oggetti che sono presenti.

Altre caratteristiche che si intrecciano con l'avere attenzione sono il rispetto e la sensibilità. Il rispetto arriva immediatamente dopo l'attenzione e ci aiuta a comprendere, valorizzare ciò che l'attenzione ci ha permesso di vedere. La sensibilità permette di vedere le cose con un occhio "giusto", senza pregiudizi, permette di approfondire e conoscere le cose per poterle valorizzare in modo opportuno.

Creatività

La creatività è strettamente legata alla capacità di saper prendere delle decisioni e di conseguenza anche alla capacità di risolvere i problemi.

La fotografia ci porta ad esplorare, ci spinge ad essere curiosi, sia per conoscere cose nuove da raccontare e mostrare, sia per sperimentare cosa possiamo effettivamente fare con la macchina fotografica.

Esplorando, conoscendo nuove cose, realtà, punti di vista, emozioni ed esperienze differenti dal nostro "standard", non potremo rimanere indifferenti. Quindi amplieremo il nostro bagaglio esperienziale, il quale ci porterà per forza a migliorare la nostra creatività.

Sfruttando la nostra creatività e abbandonando l'idea di creare un'immagine da "cartolina", potremo raccontare il nostro punto di vista in maniera alternativa e innovativa, innescando una reazione a catena di creatività coinvolgente, capace di generare stupore e altrettanta curiosità.

La creatività è legata all'elasticità. Anche la fotografia è elasticità: non sempre possiamo o riusciamo a fotografare quello che vorremmo come vorremmo, questo ci spinge a essere elastici, ci spinge a sganciarci dalle nostre aspettative, cercare nuove possibilità per ritrarre una specifica situazione e raggiungere in modo alternativo il nostro obiettivo. Inoltre la fotografia è fatta sì di regole legate a tecniche e metodi, ma allo stesso tempo tutti i fotografi sanno e dicono che le regole si possono infrangere e in certi casi vanno decisamente infrante. Questo ci aiuta ancora di più nel migliorare la nostra elasticità.

Senso critico

Avere senso critico significa essere in grado di esaminare e valutare una situazione, un comportamento, delle informazioni, in maniera oggettiva, senza farsi influenzare. Se di fronte ad una decisione saremo in grado di avere senso critico, saremo in grado di valutare pregi e difetti delle nostre possibili scelte e affrontarle nel migliore dei modi.

Avere senso critico, vuol dire inoltre essere disposti a mettersi in gioco, vedere quello che di noi possiamo migliorare.

La fotografia ci spinge a metterci in gioco. Le immagini che facciamo e condividiamo, non solo sui social, ma anche facendole vedere semplicemente ad amici e parenti. Questo ci fa mettere completamente in gioco, ci espone a critiche, pareri, ma anche complimenti ed elogi. Vengono coinvolte le nostre emozioni, la nostra soddisfazione, la nostra autostima. Più la condivisione aumenta, più il nostro senso critico cresce per cercare di ottenere risultati migliori, e anche la maggior approvazione possibile.

La fotografia ci aiuta ad avere senso critico per valutare cosa e come vogliamo fotografare. Se la fotografia serve per raccontare, dobbiamo decidere in che modo farlo, come operare per raccontare nel miglior modo possibile. Serve senso critico soprattutto una volta scattate le foto, quando le guardiamo e le selezioniamo. Con la fotografia digitale rischiamo di creare tantissime immagini, molte saranno sbagliate, simili, alcune non avranno le caratteristiche utili al nostro obiettivo, altre non saranno di nostro gradimento. Dobbiamo saper valutare, scegliere molto attentamente le immagini buone e scartare quelle che non servono, per arrivare a raccontare la nostra idea con poche e incisive immagini. Quanti di noi sono stati "vittime" degli amici che proiettavano le foto delle vacanze per ore, centinaia di foto che non ci dicevano nulla o che si sarebbero potute riassumere in molte meno. Questo ci serva da lezione per capire cosa vuol dire selezionare e raccontare in maniera ottimale quello che desideriamo mostrare.

È importante sviluppare senso critico per capire cosa non va nelle foto, cosa possiamo fare per migliorare, dove abbiamo sbagliato, come evitare di fare foto banali, come fare perché la fotografia possa diventare un piacere. A questo scopo è utile "studiare" un po' di tecnica, e soprattutto osservare con attenzione altre fotografie, in particolare quelle di fotografi affermati e famosi. Nonostante tutto sarà inevitabile fare errori, ma con la giusta attenzione mentre si riguardano le immagini potremo migliorarci sempre.

Prendere buone decisioni

Nel campo fotografico direi che la capacità di prendere decisioni è l'abilità che si può sviluppare maggiormente. Dietro una foto stampata, ci sono tantissime decisioni. Alcune si possono pianificare "a tavolino" sapendo prima cosa si andrà a fotografare e perché, altre andranno prese sul momento, senza nemmeno avere molto tempo a disposizione per ragionarci.

Dobbiamo decidere come rappresentare il nostro soggetto, quindi dovremo stabilire come inquadrarlo, da dove inquadrarlo, da che punto di vista lo vogliamo riprendere. L'inquadratura definirà il modo in cui racconteremo ciò che fotografiamo. Dovremo valutare come ritrarre il nostro soggetto, valutare le conseguenze delle nostre decisioni.

Le nostre scelte non riguarderanno solo l'inquadratura, ma anche tante altre cose che ruotano attorno alla fotografia. Pensiamo, ad esempio, se vogliamo una foto a colori o in bianco e nero, cosa vogliamo mettere a fuoco o cosa non vogliamo mettere a fuoco. I movimenti che raffiguriamo dovranno apparire fermi o mossi? Vogliamo dare un taglio creativo alla nostra fotografia con effetti particolari? Soprattutto dovremo

chiederci, perché facciamo una determinata foto? Qual è il nostro obiettivo? Per chi è la fotografia? Chi deve vederla? Queste, ma anche tante altre sono le domande che dobbiamo porci quando ci troviamo a fare una fotografia. Ovviamente dietro una domanda seguirà sempre una risposta e di conseguenza ci sarà sempre una decisione da prendere.

Risolvere problemi

Capita che per fare determinate fotografie ci si possa trovare in una situazione problematica. Mi spiego meglio: capita di riprendere paesaggi o certi personaggi in specifiche situazioni, con l'intenzione di trasmettere un messaggio preciso, poi riguardando le foto ci si rende conto che il messaggio che trasmettono è un altro. Se il messaggio è differente da ciò che volevamo esprimere, il nostro lavoro assume tutt'altro valore e potrebbe essere addirittura controproducente.

Ancora prima, e a livello meramente tecnico, se consideriamo che fotografare significa scrivere con la luce, ci troveremo di fronte alla questione di fare in modo di avere sempre le condizioni di luce ottimale. Se questa condizione non è sufficiente dovremo risolvere il problema, in modo da potere scattare comunque o capire in che momento della giornata è meglio tornare per fare lo scatto che avevamo previsto.

Comunicazione efficace

La fotografia è prima di tutto un mezzo, che ci permette di raggiungere diversi obiettivi. Una delle cose principali che la fotografia ci permette di fare è comunicare.

Saper comunicare è la base per una buona relazione. Se non siamo in grado di comunicare, non saremo in grado di realizzare delle relazioni, e senza le relazioni ci troveremo isolati da un contesto sociale. Certamente la fotografia non è l'unico mezzo per comunicare, le persone generalmente utilizzano il linguaggio verbale e non hanno bisogno di altro. Nonostante questo la fotografia rimane un modo per aiutarci a comunicare quello che faticiamo a esprimere con le parole, ad esempio le nostre emozioni.

Relazioni efficaci

La fotografia non è solo un mezzo per comunicare, ma anche per creare nuove relazioni con persone conosciute e non. La fotografia diventa un'abilità, una competenza. Acquisendo questa competenza, ma anche altre competenze in generale, siamo chiamati a entrare in relazione con le persone. Sicuramente entriamo in relazione grazie alle nostre immagini, attraverso le quali comunichiamo un messaggio, ma le persone che guardano le nostre fotografie, facilmente saranno incuriosite da ciò che abbiamo ritratto, ci chiederanno informazioni non solo sulle nostre immagini, ma sulla fotografia in generale. Per rispondere dovremo necessariamente entrare in relazione, affrontando tutto ciò che questo significa.

Anche in questo caso la fotografia non ci aiuta sempre a sviluppare direttamente ed esclusivamente delle relazioni efficaci, ma ci dà l'opportunità di instaurare un primo rapporto, anche il più semplice. Si parte dalle relazioni semplici per poi sviluppare relazioni sempre più complesse..

Conclusioni

La fotografia ci aiuta a fare memoria dei ricordi di ciascuno di noi. Generalmente fotografiamo momenti piacevoli, positivi, della nostra vita che vogliamo ricordare. Negli album fotografici troviamo sempre ricordi piacevoli di momenti speciali: compleanni, vacanze, feste, ecc. Ora scattiamo tantissimi selfie per ricordare un preciso istante da noi vissuto, con chi e dove lo viviamo. Oggi più che mai scattiamo tantissime fotografie

come se volessimo incidere su pietra i nostri ricordi. In un'epoca fatta d'immagini ci sentiamo forse quasi più sicuri a scattare una fotografia per ricordarci un particolare e dividerlo, piuttosto che guardarlo con attenzione per poi raccontarlo a voce a chi desideriamo.

Se consideriamo le nostre fotografie come dei ricordi, è normale essere curiosi e chiederci quali foto vorremo mettere nei nostri prossimi album e allora sarà inevitabile viaggiare nel futuro pensando ai nostri desideri e alle nostre speranze. Questo passaggio di certo non è così naturale, ma in questo modo la fotografia ci aiuta a fermarci e a mettere a fuoco i nostri desideri e in seguito scriverli attraverso la macchina fotografica. Oltre a tutto questo la fotografia ci fa vedere i nostri ricordi, ci fa rivivere il nostro passato, pensando al nostro vissuto abbiamo la possibilità di ripensare a quali erano i nostri desideri e le nostre speranze di allora. Conoscendo questo possiamo valutare se i nostri desideri espressi nel passato sono stati realizzati, o se rimangono ancora nostri desideri, e in questo caso impegnarci a continuare a perseguirli.

La fotografia ci coinvolge e scatena le nostre emozioni. Una nostra semplice foto può fare rivivere non solo i ricordi ma anche le emozioni che abbiamo vissuto in un determinato momento. Anche le fotografie che non abbiamo scattato noi ci trasmettono delle emozioni, in un qualche modo le vediamo collegate ad un nostro particolare vissuto o richiamano la nostra attenzione ad un particolare avvenimento vissuto tempo fa.

La fotografia è anche storia, i libri di storia ne sono pieni, è proprio grazie ad essa che abbiamo conosciuto certi episodi della storia. Tuttora attraverso internet, i numerosi siti d'informazione e i social network, vediamo fiumi di fotografie che ci raccontano cosa succede nel mondo sostanzialmente in tempo reale. Ma è sufficiente pensare a cose molto più semplici come gli album fotografici di famiglia, le foto appese alle pareti di casa, per vedere i racconti della storia di ciascuno di noi. Anche noi, come le grandi testate giornalistiche, invadiamo i media con le nostre foto che pubblichiamo attraverso i social, e attraverso di esse raccontiamo le nostre giornate.

La fotografia ci permette di vedere la nostra storia con uno sguardo positivo, che ci fa mettere a fuoco i lati positivi e le piacevoli caratteristiche che possediamo o che vorremmo possedere. Questo slancio ottimista ci permetterà sicuramente di avere ricordi piacevoli, che influenzeranno le nostre emozioni in maniera altrettanto positiva. Avremo così l'opportunità di progettare e dare forma a desideri importanti. Mettendo in atto e migliorando sempre più queste nostre abilità, cambieremo la nostra storia e forse anche la nostra vita.



Photography is much more than a simple "click". Photography stops time, allows you to rethink the situations experienced, putting people in front of the past with which it is possible to confront to build their own future. It is possible to learn from one's past by reconstructing and giving new meanings to the experience of individuals to improve and plan the future life. Using photography it is possible to work to know, recognize and deal with various emotions and moods that are experienced by ourselves and by the people with whom we relate. It is also possible to improve and increase one's own and others' life-skills. Photography is not a magic formula, with a click you will not solve historical or social problems, but it can help you to have a new point of view on your life.

Bibliografia

- Adalier, A., & Balkan, E. (2012). The relationship between Internet addiction and psychological symptoms. *International Journal of Global Education*, 1 (2), p. 42-49.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.)*. Arlington, VA,: American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Calabresi, M. (2013). *A occhi aperti*. Roma: Contrasto.
- Canevaro, A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*. Roma : Carocci.
- Cenini, A. (2008). *Lo spettacolo della formazione. training per "talent scout" che sappiano "accendere" i ragazzi alla vita*. Roma: Città Nuova.
- Dani, T. (2014). *Album per i giorni di pioggia*. Perugia: edizionicorsare.
- D'Elia, A. (1999). *Fotografia come terapia*. Roma: Meltemi.
- Felini, D., & Trincherò, R. (2015). *Progettare la media education*. Milano: Franco Angeli.
- Gaelle Balpe, A., & Tharlet, E. (2014). *Il filo rosso*. Mineedition.
- Gonnet, J. (2001). *Educazione, formazione e media*. Roma: Armando Editore.
- Heiferman, M. (2013). *La fotografia cambia tutto. Come il mezzo fotografico coambia la nostra vita*. Roma: Contrasto.
- La Barberda, D. (2005). Le dipendenze tecnologiche. La mente dei nuovi scenari dell'addiction "tecno mediata". In V. V. Caretti, & D. La Barberda, *Le dipendenze patologiche. Clinica e psicopatologia* (p. 113–132). Milano: Raffaello Cortina Editore.
-

Loewenthal, D. (2013). *Phototherapy and Therapeutic Photography in a Digital Age*. Londra: Routledge.

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Giulio Einaudi.

Salgado, S., & Francq, I. (2014). *Dalla mia Terra alla Terra*. Roma: Contrasto.

Stenico, G. (2016). *Pedagogia della devianza*. Modena.

Treccani. (s.d.). *Treccani*. Tratto il giorno 05 16, 2016 da www.treccani.it:
<http://www.treccani.it/vocabolario/esperienza/>

Essere qui e altrove. Un'esperienza di scrittura partecipata, per accompagnare i ragazzi MSNA nei percorsi di crescita e maturazione

A combined writing experience, to support
unaccompanied foreign minors
in their own grown paths

*Claudio Cavallari
Irene Maria Olavide*

Una riflessione sul lavoro educativo con i minori stranieri non accompagnati, che sottolinea l'importanza di adottare buone prassi, necessarie e soprattutto innovative, nell'accompagnamento dei ragazzi in fattivi percorsi di crescita e maturazione. Temi di assoluta attualità, che vengono sviluppati a partire dall'originale esperienza di "Benkelema": un progetto di scrittura e registrazione audio-video di un brano musicale rap, sviluppato da un gruppo di giovani MSNA delle comunità di Bologna, all'interno della scuola d'italiano L2 "Mosaico".

Minori Stranieri Non Ascoltati

L'imprevedibile diversificarsi delle rotte migratorie e l'alternarsi delle crisi che attraversano l'Europa e i Paesi ai suoi confini attribuiscono, come è noto, al fenomeno migratorio un andamento soggetto a significative oscillazioni, tanto dal punto di vista dell'entità dei flussi, quanto da quello relativo alla loro composizione. Non fa eccezione, quantomeno rispetto al contesto italiano, il trend relativo ai cosiddetti Minori Stranieri Non Accompagnati (di seguito MSNA) che, dopo una decade di forte espansione, ha conosciuto nel corso del triennio 2018-2020 un decremento e una ricomposizione degni di nota. Se l'analisi quantitativa del fenomeno mostra dunque un carattere a tratti ondivago, sono la complessità e la delicatezza delle sfide che questa presenza ci pone a mantenersi invariate.

Nelle pagine che seguiranno, trascureremo di dedicare un'attenzione particolareggiata alle pur turbolente variazioni dei quadri normativi tesi a giuridificare lo status di MSNA, così come alla descrizione degli spesso intricati percorsi che connotano la presenza di questa porzione di giovani migranti sul territorio italiano. Tali aspetti non hanno infatti mancato di suscitare, anche in tempi recenti, puntuali e dettagliate pubblicazioni (Attanasio, 2016; Segatto, Di Masi, Surian, 2018; Cancio, 2018). In crescita proliferante è inoltre la letteratura

di settore dedicata agli aspetti più qualitativi del lavoro educativo, di mediazione e accompagnamento che a diversi livelli si dedica a questi giovani: dal punto di vista degli operatori sociali coinvolti nelle pratiche di accoglienza (Sorgoni, 2011; Bianchi, 2018 e 2019; Iato, 2018), da quello più generale dei percorsi della loro integrazione sociale (Traverso, 2018; Monacelli, Fruggeri, 2012), in rapporto agli itinerari di alfabetizzazione e scolarizzazione (Favaro, 2016; D'Agostino, Amoroso, Jaralla, 2015), nonché in relazione al riconoscimento delle peculiari fragilità evolutive che sovente caratterizzano le esperienze di vita dei MSNA nelle società di accoglienza (Biagioli, 2018; Petti, 2011; Bracalenti, Saglietti, 2011; Moro, 2016). Quanto ci si accinge di seguito ad approfondire tenta di cogliere la sfida di un posizionamento mediano capace di interloquire positivamente con buona parte di questo vasto dibattito.

La condizione di potenziale, e talvolta estrema, precarietà che caratterizza il MSNA è presto enunciata nella formula che lo inquadra: minore, straniero, solo. Una triplice forma di estraneità che ben riflette quel carattere di atopia che Pierre Bourdieu riconosce in generale all'immigrato nelle pagine introduttive al celebre testo di Abdelmalek Sayad "La doppia assenza" (2002), libro ormai divenuto, a giusto titolo, un classico della letteratura sull'immigrazione. Lungi dal presentarsi come una neutrale fotografia relativa a uno status, la qualificazione di MSNA ci pare esprimere, al contrario, un annodamento di tensioni problematiche che, se lette superficialmente, rischiano di inficiare tanto la comprensione di questo complesso fenomeno, quanto l'orientamento educativo che deve poter connotare le pratiche di accoglienza e accompagnamento che lo affiancano.

Mirando a definire uno status, l'attributo convenzionale di minore spesso eclissa buona parte degli aspetti dinamici che invece caratterizzano l'esperienza di vita attuale di questi giovani. L'adolescenza infatti, così come la migrazione, è notoriamente un periodo di transizione. Un distanziamento e un processo di differenziazione in cui il giovane si sperimenta nella fuoriuscita dal sistema di tutele e accudimenti familiari, per vivere l'urto e l'eccitazione della propria responsabilità sui passi che muove. In un certo senso l'adolescente deve, anche, essere solo. Ma già a partire da questo primo punto, notiamo che la situazione del MSNA si complica notevolmente, e in certo modo si rovescia. Proiettato anzitempo nella dimensione troppo adulta e solitaria del vissuto traumatico del viaggio, egli si trova a fare esperienza di un'inversione generazionale (Iato, 2018) che sovente lo pone nella condizione di doversi far carico del sostentamento della famiglia nel Paese d'origine, la quale può avere caricato di cogenti aspettative il successo del suo progetto migratorio. Al tempo stesso, e di contro, una volta giunto nel Paese d'accoglienza, un vincolante sistema di obblighi e tutele lo prende pervasivamente in carico nella maggior parte degli aspetti della sua vita, inibendo di frequente la sua possibilità di percepirsi come soggetto attivo nell'itinerario della propria crescita ed emancipazione.

Possiamo dunque osservare, nella confusione del rapporto evolutivo tra dipendenza e autonomia, un primo aspetto contraddittorio capace talvolta di imporre al MSNA brusche curvature nel suo percorso verso una maturazione consapevole di sé. Un simile cortocircuito si trova inoltre enfatizzato dalla distorsione percettiva mediante la quale troppo spesso si è soliti attribuire a questi giovani la sembianza esclusiva di soggetti eminentemente fragili e bisognosi, alimentando in questo modo una visione oltremodo limitata e improduttiva dell'accoglienza che finisce col ridurre il MSNA alla sua rappresentazione di vittima da soccorrere e di cui prendersi unilateralmente cura (Vianelli, 2011). Chiaramente, non sempre accade che il giovane migrante si mostri docile nell'accettare questo tipo di identificazione, forse perché consapevole in fondo di quanto essa travesta, il più delle volte, lo strategico compiacimento delle aspettative nutrite dallo sguardo oggettivante del sistema di accoglienza. (Bianchi, 2018). È in simili situazioni, ci avverte Sayad, che anche il rifiuto ostinato dell'identità che nel Paese accogliente, in modo più o meno surrettizio, si impone, finisce per tradursi nel

riconoscimento della sua sola e forzata legittimità. Limitare la costruzione identitaria del giovane migrante alla partizione binaria tra accettazione o rifiuto del modello di identità dominante nel Paese d'accoglienza – ed è bene sottolineare come ciò valga in generale per ogni adolescente – costituisce infatti la prima garanzia di insuccesso del lavoro di accompagnamento che gli si dedica. Da questo punto di vista l'ottica degli studi interculturali ci invita a considerare come preziose risorse tutti gli inciampi, le moltiplicazioni e le variazioni impreviste che impediscono al processo di formazione della propria identità di confluire all'interno di un movimento unificante. Valorizzare, in altre parole, quella molteplicità di vissuti, storie e appartenenze che si intrecciano nella biografia del migrante – e di ognuno – vedendo ricchezza e possibilità laddove le differenze proliferano (Colombo, Semi, 2007; Mantovani, 2004), in contrasto con quelle ingiunzioni pressanti che troppo spesso richiedono al giovane di omologarsi per rendersi, forse tristemente e improduttivamente, compatibile.

È nostra convinzione che, all'interno di un simile scenario, l'apprendimento linguistico giochi un ruolo di primaria importanza. Puntualizziamo subito che non intendiamo un simile apprendimento come mera acquisizione di una competenza funzionalistica tesa a garantire, nell'ambito di una nuova lingua appresa, prestazioni operative di base. Contro questa interpretazione un po' mutilante, riteniamo infatti che parlare non significhi, o quantomeno non significhi soltanto, comunicare qualcosa e svolgere generiche operazioni performative. Parlare significa sempre promuoversi nello sforzo, al tempo stesso impossibile e necessario, di dare una forma rappresentabile a un'esistenza. In questo senso, imporre un tracciato unitario a quel pluralismo di lingue e identità che costellano il vissuto del giovane migrante, significa limitarne la capacità espressiva al prezzo di dolorose rimozioni (Brandalise, Celli, Rhazzali, Sartori, 2008) che si ripercuoteranno nella sempre incompiuta integrazione socioculturale che non mancherà a lungo di essergli con ipocrisia rinfacciata. È a questo livello che la ricchezza semantica del multilinguismo, a fronte di qualche sconnessione, ma anche di fertili invenzioni, ci può indicare l'istanza di una policromia esistenziale che diviene essenziale riconoscere e valorizzare in questi ragazzi giunti soli sin qui. Dobbiamo così intendere, innanzitutto, la lingua italiana come un primo e fondamentale luogo di accoglienza. Per tutti, italiani da sempre compresi, nella consapevolezza che è sempre da stranieri che abitiamo il territorio di una lingua, anche se è la nostra.

Per qualcuno che impari l'italiano da straniero, ciò che si rivela in primo luogo determinante è allora la possibilità di sentirvisi accolto, cioè di sperimentare, nella ricchezza che ogni nuova lingua mette a disposizione, il fatto che c'è sempre occasione di dirsi, magari in modo inizialmente maldestro, ma sempre nuovo e densamente significativo. Ecco allora che l'esperienza grupale di apprendimento linguistico, specie se connotata da una ricca eterogeneità di parlanti, può investire la nuova lingua non soltanto della funzione di deposito alluvionale di modi nuovi di esprimere vissuti ed emozioni, ma anche come luogo del possibile assemblaggio metamorfico di una nuova e cresciuta soggettività. In questo senso, imparare l'Italiano non ha nulla a che vedere con la rinuncia alla facoltà di saper esprimere e impiegare quei codici emotivi, quei simboli culturali e quelle tensioni affettive proprie del retroterra che nella lingua d'origine si trova sedimentato. Nulla a che vedere con una spesso temuta perdita identitaria. Si tratta piuttosto di una messa in forma cangiante dei significati che hanno segnato il proprio percorso individuale, attraverso dei significanti suscettibili di essere scoperti come sorprendentemente ricettivi e – perché no? – trasformabili.

Tutto questo si rivela eminentemente importante di fronte al rischio di far diventare l'apprendimento dell'Italiano – o in generale della lingua del Paese d'accoglienza – un ennesimo fattore di rimozione di una parte intima e profonda della propria esperienza di vita. Se è vero, infatti, che c'è sempre qualcosa che non può essere detto, o detto con la stessa forza, nella seconda, o ennesima, lingua che si impara, è vero altrettanto

che l'approdo, più o meno forzato, a una dimensione bi o multilinguistica infonde a ciascuna lingua la capacità di dire cose prima impensate le quali, spesso, possono avere a che fare, tra l'altro, proprio con l'esperienza e con il trauma della migrazione.

L'incontro tra lingue diverse, nella cornice di una lingua che trasversalmente chieda e offra a ciascuna di esse la possibilità di insediarsi, trova nei contesti di accoglienza dei MSNA un fertile terreno di sperimentazione. Quando pratiche di insegnamento o socializzazione si mostrano capaci di cogliere l'insieme di sfide e di opportunità che questo ricco panorama ci pone, crediamo di scorgervi l'indicazione per un ripensamento in chiave interculturale dei nostri apparati di cura e più in generale sociali. Parlando di poligamia del luogo, Ulrich Beck (1999), ci ha invitati a non contrapporre, nel testo di una biografia ormai largamente globalizzata, la coabitazione di affetti e appartenenze molteplici, sottolineando nella capacità di assorbimento e di ricomposizione che si dà nella cultura la via maestra di una sua sopravvivenza non tragicamente votata all'orizzonte del conflitto. La restituzione del profilo metodologico e operativo di un'esperienza di ascolto e valorizzazione dei giovani MSNA che si è mossa in una simile direzione, ci pare dunque quanto mai utile e necessaria.

MSNA: un'identità nella presenza

I principali modelli operativi cui la scuola Mosaico si ispira, nell'incontrare i giovani migranti e nell'intraprendere assieme a loro il percorso di apprendimento della nuova lingua, si inquadrano nel contesto della vasta cornice teorico-metodologica definita dall'approccio umanistico-affettivo. Muovendoci all'interno di questo *frame* epistemologico, tenteremo nel presente paragrafo di restituire il profilo della metodologia, nonché del senso di fondo, che hanno informato il lavoro proposto dalla scuola ai giovani MSNA tra il 2017 e il 2018.

Un dato di partenza sostiene l'avvio del primo nucleo di riflessioni: la forte percezione e il sentimento incombente, da parte degli adolescenti MSNA, di vivere una condizione che potremmo chiamare di identità spezzata. Chiariamo subito che il nostro riferimento al concetto di identità non intende recare alcuna compiacenza con l'edificazione di quei feticci identitari, di cui la letteratura antropologica ci ha da tempo insegnato a diffidare (Fabiotti, 1998 e Remotti, 2001 e 2012). Ci riferiamo dunque a un'identità intesa non come contenitore referenziale di una qualche imprecisata cultura "nazionale", ma come all'ineludibile tassello di un processo formativo e di crescita personale di un giovane che si trovi protagonista di un'importante transizione evolutiva, la quale avviene proprio in un momento di rottura e di estraniamento rispetto alle proprie origini.

Il minore che arriva solo nel Paese di destinazione porta in sé, infatti, una spaccatura identitaria diatopica e diacronica. In primo luogo egli sperimenta un'assenza dal Paese di origine non soltanto fisica, ma anche psicologica e soprattutto affettiva. Inoltre l'esperienza dell'emigrazione, nel momento dell'arrivo in un nuovo contesto di cui quasi nulla si conosce e in cui, nella maggior parte dei casi, non ci si sente minimamente riconosciuti, spesso finisce con l'aggravare un simile sentimento di estraneità. Il primo atto fondamentale verso la ri-appropriazione della propria presenza a sé e nel mondo è dunque senz'altro costituito dall'apprendimento della lingua del Paese ospite. In assenza di questa, il minore rischia di rimanere preda di uno stato di sospensione, di ripiegamento nostalgico che lo porta a sentirsi ormai, e inesorabilmente, straniero ovunque. Imparare la lingua di approdo significa invece ammettere, in modo pressoché definitivo, di essere altrove, di iniziare un processo di riappropriazione di sé attraverso l'esperienza di nuove possibilità identitarie. Spetta dunque all'insegnante di lingua aiutare gli studenti a riallacciare e tendere i fili della continuità interiore

da lì a qui, di farli sentire ancora e di nuovo a casa, ovvero di far sì che ritrovino la trama, persa durante il viaggio, della loro identità emozionale, della loro dimensione di vita in se stessi. La scuola d'Italiano diventa allora un contesto capace di assicurare *la presenza* perché ristabilisce la centralità dell'individuo nella sua ricchezza interiore e nella sua pienezza. Da qui la scelta della ricerca a scuola di una lingua viva e affettiva, di un lessico familiare in cui potersi indentificare, di una lingua che possa farsi veicolo di ricostruzione identitaria fornendo nuove possibilità di sperimentazione e narrazione del sé esperienziale, emotivo e cognitivo. L'approccio da implementare dovrà pertanto essere centrato sul desiderio espressivo e sulle possibilità di rafforzamento e sviluppo individuali, favorendo l'incontro della persona nel suo corpo e nella sua storia. Per quanto concerne i contenuti di un insegnamento così inteso, riteniamo che sia opportuno narrare e trasmettere l'esperienza dell'immigrazione non solo nei suoi aspetti antropologici trasversali alle culture, ma anche in una prospettiva personale, ove l'individualità possa narrarsi in un contesto di sospensione del giudizio.

Alla narrazione, intesa sia come lettura che come scrittura di storie, e di storie di sé, la pedagogia rivolge una sempre maggiore attenzione, anche grazie allo spunto offerto dalle opere fondamentali dello psicologo statunitense Jerome Bruner (1990). In un contesto multiculturale, così come una classe plurilingue e pluri-identità, essa svolge una funzione cruciale giacché ciò che si racconta in una storia prende forma e perde così il carattere minaccioso e indefinito di quegli argomenti traumatici che spesso costellano il trascorso personale. Per questo motivo, Bruner intraprende un percorso alla ricerca di una rivalutazione del senso, intesa come processo interiore di ricostruzione e di accrescimento della propria personalità e della capacità di interpretare il mondo esterno.

Di particolare incisività, in ambito italiano, sono invece le ricerche che Duccio Demetrio e Graziella Favaro (Demetrio e Favaro, 2014) hanno sviluppato declinando il tema della narrazione di sé nel campo della pedagogia interculturale. Secondo questi autori, l'atto di raccontare la propria storia agli altri crea un clima di distensione che facilita il desiderio di rappresentarsi e ri-trovare se stessi nella nuova lingua e nella nuova cultura d'incontro. Dall'esperienza narrata, il rapporto con il mondo presente e passato può essere restituito da un racconto condiviso. Inoltre, l'ascolto stimola la conoscenza perché trasporta in altri contesti: non solo quelli della realtà contingente, ma anche in altri mondi che vanno oltre l'immediato. Infine, l'ascolto della memoria permette di scoprire che l'altro porta con sé vissuti, competenze, saperi e visioni del mondo, in quanto il racconto e lo scambio di vissuti narrati sono operazioni metacognitive e metalinguistiche di grande efficacia formativa. Nel momento in cui se ne struttura il racconto, il senso di un'esperienza viene rivisitato, ricostruito, riorganizzato mentalmente ed emozionalmente in funzione dei destinatari e del contesto. D'altro canto, chi ascolta il racconto esercita una capacità fondamentale in ogni relazione educativa e in particolare interculturale: connette l'esperienza altrà alla propria e stimola ad altre elaborazioni.

La questione che in tale frangente si pone con forza nel contesto di una scuola di L2 è tuttavia quella di come dare forma a una narrazione che sia significativa per il discente e conforme a quanto abbiamo appena esposto. In effetti, l'ostacolo creato dalle difficoltà linguistiche può inibire lo slancio personale di desiderio narrativo. Ecco allora che la pedagogia di Paulo Freire può rivelarsi utile all'interno di questo contesto. Per Freire, ogni processo di integrazione implica la necessità che il soggetto entri in una relazione di accordo con la realtà circostante. Ciò gli permette infatti di trasformarla tramite un'azione in cui si renda fattivo il suo potere di scelta e l'esercizio di un giudizio critico. In questa prospettiva, l'inclusione può poggiare sull'identità specifica del soggetto, da intendersi quale "bagaglio" carico del proprio trascorso di vita, di esperienza e di viaggio, che non viene soppresso o modificato, ma che al contrario riesce a entrare in relazione

con le altre identità e con il nuovo contesto culturale. In un senso radicalmente opposto, secondo Freire, l'adattamento ha invece a che fare con l'adozione unilaterale dei modi, della cultura e dei valori dell'ambiente circostante. Si tratta dunque di una perdita di identità che riduce l'uomo ad oggetto passivo che finisce col perdere la sua possibilità di scelta.

Un atteggiamento passivo da parte dell'apprendente non può dunque che condurre a un adattamento forzato del soggetto, il quale esprimerà con il mutismo e la non partecipazione la propria estraneità. Una reale inclusione necessita invece dell'uso della ragione, della coscienza, nonché della sensibilità e della voce emozionale per riagganciare e confrontare la propria cultura con quella altrui. Se l'educazione viene intesa come alfabetizzazione verso la consapevolezza, si comprende come essa assuma un ruolo di rilievo all'interno di un progetto individuale e collettivo di riappropriazione della propria valenza identitaria, nella sua ricchezza emozionale, cognitiva e esperienziale.

In questo modo l'apprendimento si configura come maieutica, riscoperta di sé e del proprio valore. I vocaboli che esso impiega - quelle che Freire chiamava *parole generatrici di significato* (1973) - vengono estrapolati dal vissuto del soggetto, codificati e interpretati in una prospettiva transculturale e in una decodificazione astratta e persino metaforica. Come affermano Alessio e Consuelo Surian: «*A livello dei processi di apprendimento, ciò incoraggia un investimento diverso rispetto a una memorizzazione visiva e meccanica di frasi, parole e sillabe scollegata dal proprio vissuto, a favore di un atteggiamento creativo di riflessione introspettiva e esistenziale*» (2013).

Ponendosi in linea con questo comparto di considerazioni, la ricerca di Carl Rogers non si distanzia molto dal lavoro svolto da Bruner. Nella sua opera principale, *Freedom to learn* (1969), egli si focalizza sulla persona e sull'attitudine dell'insegnante piuttosto che sui metodi e le tecniche da utilizzare, affermando che: «*The facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities which exist in the personal relationship between the facilitator and the learner*»¹ (1969). L'educazione, in questa ottica, deve liberarsi dai vecchi paradigmi e preparare le singole persone a vivere in una realtà nuova, a ricostruire l'identità persa tra *il qua e il là* e a saper rispondere alle necessità di un contesto nuovo, senza timore di perdere le radici originarie.

Per Rogers, l'apprendimento è pertanto significativo quando è personale, creativo e indipendente. Insegnare diventa così una relazione personale fra l'uno e i tanti che alimenta le capacità degli studenti e fornisce loro gli strumenti per renderli liberi di apprendere. Questa idea include la creazione di un ambiente stimolante e positivo per gli studenti, il bilanciamento delle componenti logiche ed emotive nell'insegnamento e il mantenere vivo, aperto e autentico un dialogo con la classe, scambiandosi punti di vista e sensazioni e creando un clima accogliente verso le esigenze di narrazione ed espressione della sfera emotiva di ciascuno. Di primaria importanza è coinvolgere dunque i discenti quali protagonisti attivi, lasciando loro la parola e lo spazio per confrontarsi, per esprimersi senza paura del giudizio altrui, nell'intento di acquisire una consapevolezza del loro essere intimo, immerso nella nuova realtà del paese di accoglienza.

Scrive Rogers: «*Ogni apprendimento non può che essere auto-motivato e basato sull'esperienza*» (1973). Sappiamo bene infatti che non c'è distanza tra mondo cognitivo e sfera emotiva e che ogni nuovo apprendimento è sempre emotivamente investito. Se consideriamo il processo di apprendimento come qualcosa che riguarda la persona nella sua interezza e complessità, non possiamo allora che pensare di coinvolgerla con molteplici lin-

¹ «La facilitazione di un apprendimento significativo poggia sopra specifiche qualità attitudinali che caratterizzano la relazione personale tra il facilitatore e lo studente» (trad. nostra)

guaggi e considerarla nei suoi molteplici aspetti, affettivi, cognitivi. In questo senso, la scuola di Italiano non può essere interpretata solo una scuola di lingua. In qualche modo, e necessariamente, essa deve anche poter essere una scuola di vita nuova.

Un'ultima riflessione epistemologica, a nostro avviso di grande rilevanza, concerne il termine *bienveillance* linguistica, espressione coniata da Jean-Claude Beacco, linguista e collaboratore dell'Unità delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa. Questa terminologia, sicuramente in traducibile in Italiano nella sua connotazione, si riferisce ad un'attitudine dell'interlocutore – in questo caso il docente – fondata sull'accoglienza, l'accudimento e la sospensione del giudizio verso l'altro e verso tutto quanto rispecchi la sua alterità, vale a dire la lingua, la cultura, l'aspetto, in altre parole, tutti quegli agiti comunicativi, solitamente marcati da significati pregiudiziali e valenze culturali.

Afferma Beacco (2017): *«Pour ce qui est des langues, la bienveillance linguistique des locuteurs les uns envers les autres contribue à la coexistence de celles-ci dans un espace donné: c'est un élément de la cohésion sociale, condition externe du bonheur et de la paix civile. Ce vivre ensemble linguistique serait relativement aisé à organiser si les langues ne servaient qu'à communiquer. Mais ce sont aussi des matériaux servant à fonder et à signifier les appartenances de groupe (régionales, religieuses, professionnelles, idéologiques, générationnelles, sportives, sexuelles)»*².

Beacco propone addirittura un decalogo “soft” di etica linguistica, con il fine di rendere consapevole il docente o l'interlocutore della sua nuova funzione di fronte ad un discente di un'altra lingua, non più all'interno di un rapporto etnocentrico verticale da sapiente ad apprendente quanto in una prospettiva orizzontale plurilinguistica, rispettosa e non giudicante, anche da un punto di vista puramente linguistico, ove l'educatore si trasforma in mediatore tra le diverse realtà.

Ancora Beacco: *«Cette civilité langagière fait partie, à plein titre, des objectifs d'une éducation interculturelle. Respecter les langues de ses interlocuteurs, faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement, les langues de ses voisins, de ses partenaires, quels qu'ils soient, sont des manifestations proximales de la bienveillance linguistique. Cette disponibilité revient à reconnaître cette exceptionnelle création humaine, collective et anonyme, qu'est l'inépuisable diversité de langues que les locuteurs ont créée pour communiquer. Contribuer à cette reconnaissance par des attitudes de bienveillance, au-delà de la simple tolérance, est aussi une forme de recherche concrète d'un bonheur linguistique partagé»*³.

La *Bienveillance* quindi mira a contrastare quelle situazioni di marginalizzazione linguistica capaci di produrre a loro volta cristallizzazioni identitarie che, in nome di un'identità nazionale o di raggruppamento etnico – caratteri non scelti, ma trasmessi – conducono al disconoscimento della diversità delle lingue presenti nella collettività del Paese ospitante.

² «Per quanto riguarda le lingue, la “bienveillance” linguistica dei locutori gli uni nei confronti degli altri, contribuisce alla coesistenza di queste in un dato spazio: si tratta di un elemento della coesione sociale, condizione esterna della felicità e della pace civica. Questo convivere linguistico sarebbe facile da organizzare se le lingue servissero unicamente a comunicare. Esse sono però anche dei materiali utili a creare e a significare le appartenenze di gruppo (regionali, religiosi, professionali, ideologiche, generazionali, sportive, sessuali)». (trad. nostra)

³ «Questa civiltà del linguaggio fa parte a pieno titolo dell'educazione interculturale. Rispettare le lingue dei propri interlocutori, sforzarsi di imparare e di utilizzare, anche se parzialmente, le lingue dei propri vicini, dei propri compagni, chiunque essi siano, sono manifestazioni prossimali della “bienveillance” linguistica. Tale disponibilità equivale a riconoscere quell'eccezionale creazione umana, collettiva e anonima, in cui consiste l'inesauribile diversità di lingue che i parlanti hanno creato per comunicare. Contribuire a questo riconoscimento attraverso attitudini di “bienveillance”, rappresenta, oltre ad un atto di semplice tolleranza, anche una forma di ricerca concreta di una felicità linguistica condivisa». (trad. nostra).

Benkelema

Facendo eco alle considerazioni appena argomentate, in questo paragrafo conclusivo ci poniamo l'obiettivo di descrivere la modalità operativa che ha connotato il percorso di scrittura del brano rap *Benkelema* in cui sono stati coinvolti i giovani MSNA della scuola Mosaico di Bologna nel 2017-2018. Alterneremo nella trattazione momenti narrativi e descrittivi a momenti di riflessione linguistica e formale.

L'idea che ha dato inizialmente forma al progetto è nata dall'incontro tra due congiunture che di frequente si trovano rappresentate nelle classi di Italiano L2 per MSNA. La prima ha a che fare con il comporsi di una sorta di "nebulosa" in cui le competenze e gli approcci metodologici dell'insegnante si intersecano con la realtà linguistica della classe ad abilità differenziate (CAD)⁴ e con le competenze musicali e individuali rappresentate in classe in quel momento. La seconda concerne invece l'urgenza, spesso manifestata in modo continuativo da parte degli studenti, di produrre narrazioni autobiografiche e riflessioni di tipo espressivo ed esistenziale, sia oralmente che in forma scritta. In un simile contesto, la questione principale che occorre porsi era quale forma dare alla forza espressiva che ogni giorno debordava da tutte le attività che si svolgevano in classe. La risposta è sorta quasi naturalmente: la musica e in particolare un brano rap.

Il vero e proprio processo di scrittura creativa partecipata ha avuto luogo nel corso di circa 7-8 mesi, limitatamente a quanto concerne l'elaborazione del testo scritto. Dalla selezione dei contenuti del brano alla scelta del suo titolo, ciascuna parte del lavoro è stata curata dai ragazzi partecipanti secondo una modalità cooperativa democratica, radiale e condivisa: il tema generale del brano, i significati, le parole, le priorità su cui fare leva e, fatto ancor più importante, gli argomenti da tacere. Quest'ultima osservazione rende probabilmente necessaria l'apertura di un breve inciso al fine di sottolineare come le storie personali, quelle private, spesso dolorose, siano state del tutto eluse o, se non altro, trasformate nel testo in immagini simboliche espresse nella forma di un linguaggio più metaforico e allusivo, pur continuando, tuttavia, ad essere accolte e condivise in classe nella dimensione dell'oralità.

A seguito di questa preliminare fase di condivisione di intenti, il desiderio di auto-narrazione condiviso dal gruppo ha dunque incontrato il suo primo e cruciale fattore di ostacolo: la lingua. La realtà caratterizzante della classe era infatti quella di presentare diversi livelli di conoscenza della lingua italiana e di trascorso scolastico personale. Occorreva pertanto dare vita a un processo di scrittura collettiva al cui interno ciascuno, con il proprio portato di competenze linguistiche, avrebbe potuto far confluire il proprio contributo. Per far fronte a una simile necessità si è rivelata determinante la valorizzazione del carattere plurilingue del gruppo-classe, in una dinamica partecipata di apprendimento cooperativo trasversale, approfittando dei fenomeni spontanei non solo di traduzione interattiva, ma anche di quelli di *trans-languaging*⁵ obliquo alle lingue e alle competenze presenti.

Attraverso la tecnica del *brainstorming* ha preso dunque avvio la fase di prima scrittura di parole, concetti, frasi, ognuna delle quali assumeva progressivamente la fisionomia di una traccia individuale lasciata dal passaggio più o meno prolungato in aula degli studenti. Tale era infatti una delle premesse fondamentali del

⁴ Secondo Fabio Caon, la CAD è da intendersi come «un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe» (Caon 2008, p. XII).

⁵ Per *trans-languaging* intendiamo quelle pratiche discorsive multiple attraverso le quali il bambino plurilingue esprime pienamente il suo repertorio linguistico e semiotico, accettato dagli insegnanti e legittimato come pratica pedagogica.

progetto: lasciare un'impronta, seppur minima, nel moto diacronico di scrittura collettiva. Infatti, come di norma avviene nelle classi di italiano L2 che coinvolgono ragazzi MSNA accolti in strutture di prima e seconda accoglienza, la dinamica di partecipazione alle lezioni risultava spesso molto altalenante e connotata da un continuo ricambio nelle presenze. Occorreva pertanto implementare una modalità espressiva in itinere capace di progredire in un continuo evolversi attraverso gli arrivi e le partenze dei ragazzi. Tale è il motivo per cui, nel corso di svariate settimane, si è deciso di raccogliere e fissare su dei cartelloni le parole e le frasi che riportavano le emozioni, i concetti e i valori degli studenti che avevano attraversato, anche solo transitoriamente, questo spazio-tempo che con Foucault ci spingiamo a definire di scrittura di sé (Foucault, 1983).

Terminata questa prima sperimentazione di scrittura libera, il laboratorio ha previsto una prima selezione di tutte quelle frasi e parole maggiormente capaci di condensare i pensieri comuni. Tale prima fase di filtraggio è stata condotta attraverso una modalità circolare e partecipata che ha coinvolto gli studenti nel meccanismo di una semplice votazione democratica. Anche questa tipologia di riflessione generale è stata parte integrante dell'operatività della scrittura partecipata. Sono state scelte le parole più adeguate a veicolare i concetti essenziali, i valori assoluti, le domande fondamentali. Una sorta di espressione collegiale e trasversale di pensieri individuali che a poco a poco hanno teso a riflettere il contenuto del brano. Un simile complesso di operazioni ha richiesto di necessità un ritorno riflessivo sulla forma della scrittura. Al ragionamento condiviso sulla selezione dei vocaboli e sul loro significato, è stato quindi associato un secondo momento di brainstorming, necessario all'interpretazione individuale dei termini scelti. Tutte queste tappe del lavoro sono state sviluppate nell'arco di un movimento circolare, dall'apprendimento al contenuto, affiancandosi di pari passo anche ad attività di mero studio delle forme grammaticali attinenti alle categorie linguistiche del testo prodotto.

Una volta chiarite e puntualmente analizzate le parole scelte, ha preso finalmente avvio il lavoro sulla forma specifica del brano rap: le strofe, le rime, il ritornello. A tal fine si è rivelato importante facilitare negli studenti la comprensione della struttura metrica – fissa e abbastanza rigida – dello stile musicale scelto, al quale bisognava attenersi senza dare adito a una forma di scrittura a schema completamente libero. Occorreva, in altri termini, rispettare alcune regole obbligatorie definite per quella tipologia di testo.

Successivamente, seguendo le spire dell'impronta circolare conferita al laboratorio, si è nuovamente dato spazio alla libera espressione dei pensieri individuali, proponendo un elevamento del livello delle consegne: non più parole-chiave o concetti ma pensieri più strutturati che progressivamente prendevano forma secondo l'esempio delle *parole generatrici di significato* di Freire. Il ruolo dell'insegnante, in questa delicata tappa del percorso, è consistito nel trascrivere le frasi proposte dal gruppo-classe, rispettando il più possibile la forma e il senso di quanto si voleva trasmettere. Questa specifica fase di conduzione del lavoro si è rivelata essere di grande impatto dal punto di vista emotivo, a causa dell'emergere, all'interno di proposizioni più o meno semplici, non solo di concetti generali e astratti riguardanti la visione della vita, i principi e valori personali, ma anche di narrazioni del trascorso individuale e collettivo spesso molto coinvolgenti dal punto di vista umano.

La sessione di lavoro successiva ha quindi previsto un ritorno sulla forma, questa volta musicale, del brano con un triplice focus dedicato a titolo, rime e ritornello. Tornare a proporre una riflessione sul titolo si è rivelato importante al fine di garantire una forma il più possibile coerente alla metodologia di scrittura collettiva. Si è infatti ritenuto cruciale, ai fini della stesura del testo, mantenere l'attenzione e la concentrazione sul *topic* della canzone, giacché proprio l'idiosincrasia di questa produzione "diluata" tra un tempo prolungato

di elaborazione e il numero alto dei ragazzi coinvolti, rischiava di far perdere l'obiettivo centrale di questa esperienza partecipata. Riflettere e scegliere il titolo della canzone ha costituito quindi un momento di raccolta delle idee e di feed-back su quanto era stato espresso fino a quel momento.

Dopo una selezione collettiva, non più delle parole quanto dei concetti e dei pensieri proposti fino a quel momento, sono quindi stati scartati i costrutti giudicati *off-topic*, giungendo al termine della discussione alla scelta delle proposizioni denotative che meglio riuscivano a caratterizzare il testo in consonanza con il tema scelto. Una volta definito il contenuto del corpus scritto, si è proceduto dunque ad un nuovo momento di riflessione collettiva attorno alle parole che sintetizzavano al meglio il testo prodotto. Il termine scelto per il titolo, *Benkelema* è una parola bambara che traduce un concetto ampio, piuttosto che un significato univoco. Tale concetto significa approssimativamente “*stare in pace tutti insieme come se fossimo una sola persona*”.

La necessità che si è imposta, prima di dar luogo alla stesura definitiva del testo, è stata quella di affrontare assieme agli studenti un approfondimento del genere letterario poetico. Il passaggio si è rivelato cruciale in quanto ha consentito di familiarizzare con una forma di espressione fortemente strutturata da regole definite come quelle relative alla composizione dei versi, della metrica e delle rime. Si è dunque lavorato sugli aspetti formali e semantici della lingua: il lessico – il significato dei vocaboli, la morfologia – la struttura delle parole, la fonologia – l'aspetto fonetico dei lemmi – e, infine, l'attinenza delle parole al contesto. Questa fase di produzione ha innescato un secondo inaspettato tempo di creazione letteraria: le parole scelte dalla classe hanno infatti stimolato a loro volta nuovi pensieri, ricordi e associazioni di idee, arricchendo in questo modo il corpus tematico già scritto.

La scrittura del ritornello della canzone ha avuto luogo consolidando e approfondendo le regole metodologiche della comunicazione radiale e dell'approccio operativo democratico e circolare. La sua stesura ha richiesto la preventiva acquisizione di informazioni relative alla funzione del ritornello nell'economia complessiva del brano e alla sua forma specifica, improntata a criteri di semplicità ed efficacia comunicativa. Ciò ha di necessità condotto a una prima riflessione di ordine fonetico sulla potenziale musicalità dei termini da impiegare, ma anche, secondariamente, a una ricerca approfondita sui concetti base espressi dal brano: parole in cui potersi rispecchiare e riconoscere. Da un punto di vista puramente strutturale, il lavoro svolto in questa fase si è configurato come uno scegliere, scartare, elaborare e riscrivere in una forma regolamentata il corpus prodotto dagli studenti fino a quel momento sia nella cornice del laboratorio che in momenti privati di scrittura creativa.

L'obiettivo complessivo di tutta quanta l'attività che si è descritta non ha mai trovato il proprio corollario nell'aspettativa di tendere a una formalizzazione perfetta della lingua italiana. Al contrario, l'intenzionalità che ha connotato da cima a fondo il percorso è stata quella di rispettare il più possibile le parole e le espressioni originali che l'intenso lavoro degli studenti è stato capace di distillare. Evidentemente, con ciò non si intende sminuire e sottostimare lo studio completo e circolare effettuato sulla lingua, il quale si trova ben riflesso nella strutturazione finale del brano musicale composto. Ci preme tuttavia insistere ancora una volta sull'intima connessione che si è evidenziata tra la connotazione emotiva ed esperienziale del laboratorio di scrittura proposto e l'acquisizione progressiva negli studenti di una dimestichezza linguistica e lessicale che non si sarebbe altrimenti prodotta in assenza della possibilità di potersi riconoscere ed auto-narrare in modo nuovo e creativo.

In conclusione del lavoro, prima di provvedere alla registrazione del brano e alla produzione del videoclip,

il gruppo classe ha dato vita a un'intensa riflessione dialettica e quasi "organica" sulle tematiche affrontate nella canzone, cosa che ha permesso agli studenti di compiere un'attività di sintesi, rilettura e correzione del lavoro svolto. Si è quindi deciso di ritornare analiticamente sulle fasi del percorso di scrittura, con l'obiettivo di mettere nuovamente in luce e ribadire assieme a tutto il gruppo-classe le motivazioni primarie e fondanti che hanno caratterizzato il lavoro svolto. La chiusura di un simile processo di sintesi e bilancio è stata affidata alle risposte fornite dagli studenti a una serie di domande che invitavano a puntualizzare gli snodi più significativi del percorso svolto. Ad alcune di queste risposte che ben ne sintetizzano lo spirito di fondo, desideriamo affidare il compito di chiudere il presente paragrafo.

«Noi abbiamo scritto questa canzone tutti assieme. Benkelema ci permette di dire quello che pensiamo, vediamo, vogliamo, e anche quello che siamo. Abbiamo scelto la parola Benkelema perché vuole dire pace. L'ignoranza porta al caos, la conoscenza porta al rispetto. Benkelema vuol dire rispettare tutti. Benkelema è molto importante per me perché così gli altri capiscono come mi sento. Benkelema è la non-violenza. Significa solo stare insieme in pace! Tutti possono imparare chi siamo noi».

Testo della canzone Benkelema

Ascolta, c'è una cosa, questa è una nuova vita
Per firmare la pace, dammi una matita
Bianco e nero, guarda il panda
Vive in Asia, ma lui non canta.

Ho visto tanti posti,
Così lontani, così diversi
Tanti paesi e tante religioni
Atmosfere differenti e differenti emozioni
ma lo so fratello, siamo tutti uguali.

Rit.

Benkelema, kairo, pace, jama, salam.

La vita è un viaggio che non finirà

Vogliamo una forza che non

Stancherà

È una strada, ci vuole coraggio

Perché il male è solo un passaggio.

Benkelema, kairo, pace, jama, salam.

Sono partito dal mio paese amato
Ho sofferto molto, vengo da lontano
Mio viaggio è stato lungo
Mi fa crescere ma non è finito.

Dentro il mare
Sono immortale
Come una conchiglia
Ho trovato una famiglia

Ma non dimentico la cultura mia
Irene Maria non andare mai via!

Rit.

Voglio cambiare la parola razzismo,
Perché è cattiveria e solo egoismo.
Non dobbiamo stare zitti
Ma possiamo essere saggi e felici.

Siamo qui per vivere e amare
Non solo per crescere e studiare
Vogliamo cambiare l'ipocrisia,
La mente chiusa non capisce la poesia.
La vita non è facile
Ma la nostra anima è nobile
Davanti all'amore siamo i cantanti,
italiano, albanese
Siamo i parlanti.

Questo è sicuro,
Noi saremo il futuro.
Perché solo Dio sa
Che noi siamo figli di King Kuntà.

Rit.

Oggi siamo qui con le nostre mani
Ma nessuno sa cosa sarà domani
Anche se non ti piace,
Dobbiamo essere in pace.

Ricordo la gioia del primo giorno in Italia
L'alba che nasce il vento che soffia

Il mare ancora calmo
La nave arriva al porto
Guardo i miei compagni intorno
Rivedo il sorriso perso da tanto

Allora sento la felicità
E il profumo della libertà.

Rit.



The instructive work with unaccompanied foreign minors deserves a consideration about the need to adopt positive and innovative customs to support these minors with their own grown paths. These extant themes are debated in *Benkelema*, a song written and recorded by a group of minors living in Bologna's unaccompanied foreign minor centres, attending Mosaico Italian School. The project consist in writing and recording a rap video to tell people about the meaning of being an unaccompanied foreign minor.

Bibliografia

- Balboni P. (1985) *L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere*, in *Scuola e Didattica*, 3, pp. 87-89.
- Bianchi L. (2018) *Il doppio vincolo dell'accoglienza dei minori in Italia*, in *Educazione interculturale*, Vol. 16, n. 1, Trento: Erickson.
- Bianchi L. (2019) *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*, Roma: Roma Tre Press.
- Bracalenti R., Saglietti M. (2011), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Strumenti di intervento per gli operatori*, Milano: FrancoAngeli.
- Brandalise A., Celli A., Rhazzali K., Sartori E., (2008) *Il multilinguismo nella migrazione*, in Mantovani G. (a cura di) *Intercultura e mediazione: teoria ed esperienze*, Roma: Carocci.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge MA, trad. it. *La ricerca del significato* (1992) Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge MA, trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (2015) Milano: Feltrinelli
- Cancio, L. F. (2018). *Tutela senza confini per i minori non accompagnati*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, in in Laboratorio Itals Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri, [www.itals.it sites/default/files/Filim_caon_teorica.pdf](http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_caon_teorica.pdf)
- Colombo E., Semi G. (2007) (a cura di) *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano: Franco Angeli.
- D'Agostino M., Amoruso M., Jaralla Y. (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica dei minori stranieri non accompagnati*, Palermo: UNIPAPRESS – ITASTRA.
- Demetrio, D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano: Mimesis.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2016), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano: Franco Angeli.
- Di Nuzzo, A. (2020) *Minori migranti. Nuove identità transculturali*, Roma: Carocci.

- Fabietti U. (1998) *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto ambiguo*, Roma: Carocci.
- Favaro G. (2016), *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*, in *ILLD. Rivista Internazionale di Linguistica Italiana ed Educazione Linguistica*, v. 8, n. 1 (2016), pp 1-12.
- Favaro, G. (2018), *Narrando s'impara*, in «*Scuola dell'infanzia*», n. 9, maggio, Milano: Franco Angeli.
- Foucault, M. (1983) *L'écriture du soi*, in *Dits et écrits*, Vol. II, 1976-1988, Paris: Gallimard.
- Fu Kyodo (2021), *Hip-hop philosophy. Educare alla creatività con il rap*, Ferrara: La Carmelina.
- Freire, P. (1973) *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori.
- Iato, C. (2018) *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*, in *Educazione interculturale*, Vol. 16, n. 1, Trento: Erickson.
- Mantovani, G. *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* (2004) Bologna: Il Mulino.
- Monacelli, N. e Fruggeri L. (2012), *Soli ma non isolati: rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti dei minori stranieri non accompagnati*, in «*Rassegna di psicologia*», 01/2012, pp. 29-48, Roma: Ed Nuova Cultura.
- Moro, M. (2006), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano: Franco Angeli.
- Pasqui, R. (2003) *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, in *Laboratorio Itals Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri – Supplemento alla rivista ELLE*, www.italis.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica.
- Pellizzari, F., (2010) *La seconda nascita - Fenomenologia dell'adolescenza*, Milano: Franco Angeli.
- Petti, G. (2011) *Il male minore. La tutela dei minori stranieri come esclusione*, Verona: Ombre Corte.
- Progetto FEI n.7476: “Parole e luoghi d'integrazione. L'accoglienza e l'inserimento dei giovani stranieri nelle scuole e nelle comunità.” Materiali di sintesi. *Percorso formativo 2011-12*, www.docplayer.it/11090100-Materiali-di-sintesi-percorso-formativo-2011-12.html
- Remotti, F. (2001) *Contro l'identità*, Roma-Bari: Laterza.
- Remotti, F. (2010) *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari: Laterza.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*, Pearson, ed. Italiana *Libertà nell'apprendimento* (1973) traduzione di Roberto Tettucci, Firenze: Giunti Barbèra.
- Segatto, B., Di Masi D., Surian A. (2018), (a cura di) *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, Milano: FrancoAngeli.
- Sayad, A. (2002) *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano: Raffaello Cortina.
- Sorgoni, B. (2011) *Etnografia dell'accoglienza, rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*, Roma: Cisu.
- Surian, C. e Surian, A. (2013) *L'alfabetizzazione di Paulo Freire*, in *La Ricerca*, Torino: Loescher Editore, <https://laricerca.loescher.it/lalfabetizzazione-di-paulo-freire-87896525/>.
- Traverso, A. (2018) (a cura di) *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano: Franco Angeli.
- Vianelli, L. (2014) *Frustrazione/potenzialità. Il sapere antropologico nella quotidianità di un progetto di accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo*, in *Antropologia applicata*, San Cesareo: Pensa Editore, pp. 345-368.

Biografie degli autori ◀

Claudio Cavallari

Laureato in Culture e Diritti Umani presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Bologna, ha conseguito presso l'Università degli Studi di Padova il Master in Studi Interculturali e il Dottorato di Ricerca in Filosofia. Insegna Pedagogia Interculturale e Sociologia della Devianza all'Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" ed è Coordinatore di diversi progetti e Servizi socio-educativi per la Cooperativa CEIS A.R.T.E. I suoi interessi orbitano prevalentemente attorno al rapporto tra filosofia politica e psicoanalisi, teoria critica contemporanea e mutamento sociale, etica e intercultura.

Elisa Morselli

Laureata in Psicologia presso l'Università degli Studi di Parma, successivamente ha conseguito la laurea in Educatore Sociale presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" con una tesi sullo studio dell'esperienza del videogame attraverso il disegno infantile. Da vent'anni lavora come educatrice: prima con gli adolescenti, poi nella comunità per Minori Stranieri Non Accompagnati "San Pancrazio"; attualmente nel Centro semiresidenziale socio-educativo "La Casa sull'Albero" CEIS A.R.T.E. per minori 7-10 anni, volto a favorire l'integrazione sociale e la prevenzione del disagio attraverso attività di socializzazione di gruppo. Il rapporto dei ragazzi con il videogioco, specialmente online, ha caratterizzato tutte queste esperienze, diventando un tema di interesse e di studio.

Irene María Olavide

Di nazionalità spagnola e argentina, vive in Italia dal 1987. Diplomata in Canto e Arte Scenica presso l'Accademia Superiore di Musica di Vienna. Ha studiato Lingue e Letterature straniere presso l'Università di Bologna. Ha frequentato diversi Master e corsi di formazione in didattica della lingua italiana L2. Attualmente è laureanda alla LM in Lingue e cultura italiane per stranieri presso l'Università di Bologna. Lavora per la Cooperativa CEIS A.R.T.E. come facilitatrice linguistica in Italiano L2 per i minori stranieri non accompagnati e per gli adulti, e come educatrice in attività espressivo-creative presso una comunità residenziale educativa-integrata per minori. Ha realizzato vari progetti audiovisivi con i minori stranieri non accompagnati – corti di animazione, videoclip musicali - progetti con i quali ha ottenuto diversi premi nazionali.

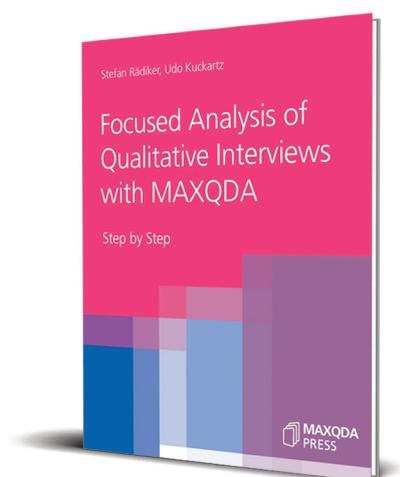
Sebastiano Salati

Laureato in Scienze dell'Educazione e della Formazione con indirizzo Educatore Sociale all'Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo". Dal 2017 fa parte del corpo docenti del medesimo Istituto, presso il quale conduce il laboratorio: "La fotografia come strumento educativo". Lavora dal 2007 come educatore presso la cooperativa Creativ Cise di Reggio Emilia. Nei vari ambiti in cui opera si propone di utilizzare la fotografia, i video e le immagini con scopi educativi e comunicativi.

Daria Vellani

Laureata in Psicologia presso l'Università di Torino, attualmente si occupa di DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e BES (Bisogni Educativi Speciali) presso il servizio Remida di CEIS Formazione di Modena, volto al raggiungimento dell'autonomia nell'apprendimento e della consapevolezza del proprio metodo di studio, con attività sul potenziamento delle funzioni esecutive. Docente all'Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" del corso di Psicologia dell'Handicap e della Riabilitazione e co-docente dei corsi di Psicologia dell'Educazione e Metodologia della Ricerca Scientifica. Si occupa anche di formazione e progetti sull'apprendimento e le difficoltà legate ad esso, presso scuole primarie e secondarie della Provincia di Modena.

Libri segnalati ◀



FOCUSED ANALYSIS OF QUALITATIVE INTERVIEWS WITH MAXQDA

Step by Step

Autori: **Udo Kuckartz** e **Stefan Rädiker**

Casa editrice: **Maxda Press**

Anno di pubblicazione: **2020**

Il libro di Stefan Rädiker e di Udo Kuckartz “Focused Analysis of Qualitative Interviews with MAXQDA” è rivolto agli studenti, dottorandi, ricercatori e alle persone che lavorano al di fuori del contesto accademico che, effettuando interviste per i propri progetti di ricerca, potrebbero chiedersi come analizzare i dati in modo corretto.

Le interviste qualitative sono un metodo di raccolta dati molto diffuso i cui argomenti solitamente sono stabiliti in anticipo e proposti seguendo una traccia, strutturata o semi-strutturata, di domande. Una volta trascritto il testo dal file audio si procede con le analisi del contenuto. Il metodo di analisi presentato in questo libro fornisce raccomandazioni dettagliate su come analizzare i dati delle interviste in modo sistematico e metodologicamente corretto. La procedura per le analisi di interviste con l’ausilio del software MAXQDA è descritta in sei passaggi: (1) Come preparare, organizzare ed esplorare i dati. (2) Come sviluppare categorie per le analisi. (3) Come codificare le interviste (strumenti per le analisi). (4) Come sviluppare un ulteriore sistema di categorie e un secondo ciclo di codifica creando sottocategorie basate sui dati. (5) Come interpretare i risultati dopo la codifica dei dati, utilizzando le potenzialità del software MAXQDA. (6) Come scrivere un rapporto di ricerca, esponendo e valorizzando il processo di analisi.

Il libro è frutto di numerosi workshop condotti dagli autori, dove sono stati affrontati molti temi riguardanti le procedure delle analisi dei dati qualitativi secondo l’approccio CAQDA (Computer Assisted Qualitative Data Analysis= analisi qualitativa dei dati assistita da computer) con il software MAXQDA. Gli autori del libro si sono focalizzati in modo particolare sulle interviste guidate, centrate sui temi specifici oppure quelle effettuate con gli esperti, che possono contenere elementi narrativi, ma differiscono in linea di principio dalle interviste narrative.

Il focus del libro è quello sulla ricerca empirica strutturata, come ad esempio l’intervista focalizzata, nella quale gli argomenti della conversazione sono prestabiliti. I metodi di analisi presentati in questo libro si riferiscono principalmente a questa tipologia di interviste. In tutte e sei le fasi sono presentati i passaggi metodologici e gli esempi di applicazione del software MAXQDA ed è ciò che rende il libro molto pratico e fruibile.

Krzysztof Szadejko



PICCOLO MANUALE PER DOMATORI DI LEONI

Comprendere l'adolescente che cresce

Autore: **Filippo Mittino**

Casa editrice: **San Paolo**

Anno di pubblicazione: **2019**

Il libro propone, attraverso l'esperienza di progetti realizzati a scuola, una riflessione su come i ragazzi, giovani adolescenti, percepiscono le cose e le interiorizzano. L'autore ci spiega come è nata l'idea di un laboratorio di scrittura per emozioni per giovani adolescenti. Il progetto è frutto di percorsi realizzati in classe.

Vengono presentati alcuni temi principali come la paura del futuro e l'evitamento delle difficoltà, la conquista dell'autonomia che si costruisce anche con il "darsi delle regole proprie".

La parte più suggestiva e toccante del libro è il capitolo 2 "Sentire le emozioni". Vengono riportate delle poesie scritte da dei ragazzi e sono analizzate dall'autore che le riconduce in modo chiaro e semplice, come se fosse naturale, ai principali costrutti psicologici dell'adolescenza. La naturalezza di questo processo, che l'autore compie, permette al lettore di mettersi in ascolto e sentire le parole dei giovani che esprimono le proprie idee e i propri pensieri. Mettersi in ascolto è uno "strumento" che spesso ci dimentichiamo ma che risulta sempre vincente e fondamentale sia nella pratica educativa che clinica.

Consiglio il libro a tutti coloro che lavorano con gli adolescenti e che cercano conferma dell'importanza del proprio difficile lavoro che talvolta risulta essere faticoso e stressante mentre si dimostra fondamentale nell'attuale società che non si ferma mai per "mettersi in ascolto".

Daria Vellani

TEORIA E PRASSI
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 2
Numero 3
Ottobre 2021

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Claudio Cavallari
Elisa Morselli
Irene Maria Olavide
Sebastiano Salati
Daria Vellani

Recensioni a cura di:
Krzysztof Szadejko
Daria Vellani

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Publicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteria@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020