

Racconto e inclusione in contesto edulinguistico

Bruna Di Sabato

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, Italia

Abstract The following pages report on a classroom experience with English L2 students at postgraduate level. The idea of setting up a creative writing project emerged as a response to the need to create a welcoming, inclusive environment in which all students could collaborate and feel part of a whole. The key was the ancestral value of narration as a tool for the building and transmission of knowledge which allowed to create activities which the disabled students could carry out on a par with their colleagues and without any undue stress or pressure. After a review of the founding concepts of inclusion and creative writing, a description of the learning path will follow, as well as a critical reflection on the results obtained.

Keywords Educational Linguistics. Language Inclusion. Narrative. Language Learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'inclusione. – 3 Il racconto come strategia educativa. – 4 Il progetto. – 4.1 Realizzazione del progetto. – 4.2 La consegna finale. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2020-06-22
Accepted 2020-08-25
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Di Sabato, B. (2020). "Racconto e inclusione in contesto edulinguistico". *EL.LE*, 9(2), 247-262.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/006

1 Introduzione

Chi opera in contesto educativo si interroga costantemente su come creare un ambiente di apprendimento 'accogliente' per tutti gli studenti, ciascuno con le proprie caratteristiche. Il desiderio di approfondire il tema dell'inclusione nasce in questo caso da ripetute esperienze didattiche con classi che ospitavano studenti disabili. Le seguenti pagine illustrano una ricerca, una implementazione in aula e una prima analisi dei risultati scaturite dalla seguente domanda: «può il ricorso al racconto in lingua seconda o straniera favorire l'inclusività all'interno di una comunità classe?». Il progetto qui presentato riguarda la didattica dell'inglese come lingua straniera in contesto universitario ma è replicabile con opportuni adeguamenti in classi dalle diverse caratteristiche. Il recupero della scrittura creativa dopo anni di lavoro sulla scrittura e traduzione di testi funzionali ha prodotto risultati eccellenti dal punto di vista degli obiettivi linguistici grazie al potere del racconto di stimolare la creatività e la sperimentazione nella lingua obiettivo, favorendo, al contempo, interazione, collaborazione ed empatia tra i partecipanti.

Il lavoro di ricerca e di sperimentazione didattica che verrà esposto nelle pagine seguenti prende spunto da due studenti con disabilità, la cui presenza in aula ha generato il desiderio di individuare una formula atta a creare un ambiente educativo 'accogliente' per tutti, nel senso di accessibile e adattabile a tutti i partecipanti. Da qui l'approfondimento del tema dell'inclusione e il recupero della valenza ancestrale del racconto come strumento di costruzione e di trasmissione della conoscenza. Sono emerse così prospettive nuove per un progetto didattico già avviato in collaborazione con alcuni colleghi: un modulo di scrittura creativa in inglese ai cui obiettivi iniziali si è aggiunto quello di creare una comunità inclusiva della quale tutti hanno giovato.

2 L'inclusione

Il significato generico di 'inclusione' è iperonimo di significati più specifici di ambito pedagogico ma è tuttavia già significativo poiché denomina «L'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto (spesso contrapposto a esclusione)» (Trecani s.d.). Il significato oppositivo a quello di 'esclusione' già basta a indicare la strada.

Tuttavia, in contesto specifico, il Rapporto UNESCO del 2008 indica l'inclusione come un processo che, eliminando tutte le forme di discriminazione, mira a offrire un'educazione di qualità a tutti, nel rispetto della diversità in tutte le sue manifestazioni in termini di bisogni, abilità, caratteristiche e aspettative di apprendimento (UNE-

SCO 2009). E la European Agency for Special Needs and Inclusive Education precisa questa definizione riferendosi all'inclusione come a una 'visione' dei sistemi educativi comune a tutti gli stati membri, volta a: «garantire che tutti gli studenti di ogni età possano disporre di significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017).

Educazione inclusiva significa attribuire le difficoltà dell'apprendente all'incapacità del sistema educativo di rispondere a diverse posizioni di partenza. Il sistema educativo deve essere in grado di fornire un supporto adeguato a garantire l'accesso e la partecipazione di tutti gli studenti (World Health Organization 2013) e l'individuazione delle potenzialità di ciascuno dei partecipanti al processo educativo. La scuola deve essere vista come una *learning community*, una comunità che supporti i più deboli e incoraggi i più forti a fare del loro meglio e assicuri a tutti rispetto, riconoscimento e piena partecipazione. Quindi, una 'visione' dell'educazione che non offra interventi compensativi all'interno dei contesti esistenti, piuttosto ambienti di apprendimento inclusivi accessibili e adattabili a tutti gli apprendenti:

Such a goal requires changing the educational culture in teaching and support practices. It requires moving away from a 'one-size-fits-all' education model, towards a tailored approach to education that aims to increase the system's ability to respond to learners' diverse needs without the need to categorise and label them. Inclusive education therefore means attributing learners' difficulties to schools' inability to compensate for different starting positions, rather than to individual weaknesses (UNESCO 1994). It builds on schools developing a learner-centred approach (Rouse, Florian 1996; OECD 1999; Booth, Ainscow 2002), engaging the whole school community to act as a supportive learning community. This community aims to support the weakest, while encouraging the strongest to achieve their best, and ensures all members feel respected, valued and are enabled to fully participate in the school community. Instead of seeking to fix learners or provide 'compensatory' support to learners who are different to fit them into existing arrangements, schools are invited to develop inclusive learning environments that are both universally accessible and adapted to each learner's needs. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Soriano, Watkins, Ebersold 2017, 7)¹

¹ Su questo punto si veda anche la *Literature Review* della stessa Agenzia del 2015 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2015b).

3 Il racconto come strategia educativa

Numerosi sono gli studi sull'uso della narrazione come strumento pedagogico e sarebbe qui difficile darne conto senza far torto a nessuno (si veda a mo' di esempio per le discipline scientifiche Prins, Avraamidou, Goedhart 2017).

Limitandosi all'educazione linguistica in Italia, dalla bibliografia BELI si rileva che l'argomento è indagato in rapporto alla didattica della lingua seconda nell'educazione primaria (Garofolin 2018); nella didattica dell'italiano L2 (Vitale 2009; Cognigni 2007; Fiorentino et al. 2015); nell'educazione interculturale (Bargellini, Cantù, Diadori 2010); in rapporto alla dimensione plurilinguistica (Cavagnoli 2015; Cognigni, Santoni 2017).

In ambito educativo è ben noto che il potere della narrazione è soprattutto sostenuto in relazione alla costruzione del sé sulla scia di Jerome Bruner. Secondo la prospettiva indicata dallo psicologo statunitense la narrazione, ancor prima che una modalità di trasmissione, è un modo (alternativo al pensiero logico-scientifico) con cui l'essere umano organizza e gestisce la propria conoscenza del mondo, strutturando così la propria esperienza (Bruner 1956). Ciò che più interessa in questo caso specifico è che, contrariamente al pensiero logico scientifico che tende all'eliminazione dell'ambiguità, il racconto ha una natura che contempla l'apertura al possibile e assolve una funzione essenziale per la strutturazione dell'individuo e della coesione culturale (Bruner 1990). Secondo Bruner, quindi, «The Narrative Creation of Self» (2002) è la dimensione attraverso la quale si costruisce l'identità soggettiva e al contempo l'apertura verso l'altro.

Bruner è un irrinunciabile riferimento teorico ma il recupero della scrittura narrativa è stato ispirato anche da alcuni studi su identità e narrazione nel campo della scrittura della migrazione: si tratta di studi consultati a proposito di una ricerca tuttora in essere sulle narrazioni dei migranti (Hughes 2019; Di Sabato, Hughes 2019): studi di fatto lontani da questo contesto che hanno tuttavia generato riflessioni significative sulla natura e il potere del racconto. Anna De Fina, una delle massime esperte del campo, adotta la definizione di «less canonical narrative» (De Fina, Tseng 2017, 382) per esempi di narrazioni non immediatamente identificabili secondo una *frame* ideale di matrice laboviana: tra le varie narrazioni meno canoniche, De Fina cita le *small stories* (riprendendo l'espressione già in Bamberg, Georgakopoulou 2008), racconti del quotidiano, di accadimenti usuali piuttosto che di complicazioni di natura drammatica che fungono da strumento che permette alle minoranze, a comunità socialmente isolate e/o a individui che hanno difficoltà a far sentire la propria voce, di diffondere la loro personale versione delle esperienze vissute. Alcune delle attività proposte all'interno degli incontri e come consegne finali sono state pensate per far emergere piccole storie personali.

Quanto al potere inclusivo della narrazione è ancora Bruner e la psicologia culturale ad indicare la narrazione come relazionalità per condividere e interagire con la comunità in un processo che porta alla negoziazione del proprio sé in rapporto a quello altrui, all'apertura a più visioni del mondo in una dimensione di costruzione della propria identità e apertura costante all'altro (Bruner 2002). Alla dimensione delle *small stories* come di formazione e negoziazione identitaria in rapporto agli altri, in questo contesto viene ad aggiungersi l'ingrediente *fictional* e la lingua straniera. Le *small stories* raccolte hanno rivelato eloquenti narrazioni 'del sé' (anche se non si tratta quasi mai di narrazioni in prima persona di stile autobiografico).

Non da ultimo l'obiettivo 'disciplinare' del progetto didattico, ovvero la lingua inglese: l'incremento della competenza linguistica avviene in linea con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER): il capitolo 7 dedicato alla descrizione dei task contempla la scrittura creativa tra le attività di produzione scritta. Ad essa è dedicata una tabella con i descrittori delle capacità per livello («Illustrative scales for productive activities, subscale creative writing», Council of Europe 2001).

Nell'aggiornamento del 2018 vengono aggiunti alcuni concetti chiave atti a specificare meglio i descrittori:

Creative writing involves personal, imaginative expression in a variety of text types.

Key concepts operationalized in the scale include the following:

- aspects described, from simple everyday information, through a variety of subjects related to fields of interest to engaging stories and descriptions of experience;
- types of texts: from diary entries and short, imaginary biographies and simple poems, to well-structured and developed descriptions and imaginative texts;
- complexity of discourse: from simple words and phrases, through clear connected text, to following established conventions of the genre concerned in clear, well-structured, smoothly flowing text;
- use of language: from basic vocabulary and simple sentences, to an assured, personal, natural style appropriate to both the genre adopted and the reader. (Council of Europe 2018, 76)

Dunque, è a partire da queste premesse che ha preso forma la possibilità di promuovere l'espressione del sé attraverso la narrazione e la riflessione su altre visioni del mondo, con l'obiettivo di generare e promuovere una visione inclusiva. La scrittura creativa ha permesso una libera espressione anche agli studenti meno propensi a 'scoprirsi'. La lingua straniera è stata in questo un veicolo complice involontario. Per gli studenti - intenti a perseguire l'obiettivo di spingere al

massimo le potenzialità espressive giocando con la lingua e le forme testuali e, quindi, consolidando la competenza linguistica e metalinguistica - una lingua 'a prestito' non materna ha costituito un amplificatore della dimensione *fictional*, immaginaria, dei task ai quali hanno lavorato. La lingua addizionale come un 'travestimento', quindi, divenuta il veicolo di una *second life* per i giovani partecipanti (si vedano gli esempi nel § 4).

Pertanto, la narrazione come strategia cognitiva all'interno di una dimensione emotiva che mette in relazione e spinge a vedere 'oltre le parole'. Non solo racconto di sé, ma anche di altri mondi e altre identità possibili. Narrare è interagire e promuove un confronto con la diversità, non conta che sia reale o immaginaria, perché essa rappresenta «un inciampo fertile per la continua revisione di premesse e stili cognitivi» (Demetrio 2012, 18).

4 Il progetto

Antonio (i nomi sono di fantasia) è uno studente paraplegico con problemi anche a carico delle braccia, che però gli permettono di utilizzare una tastiera se posta in una posizione particolare. Annalisa rientra nella categoria di cieco assoluto secondo la legge 138 del 2001. Annalisa non ha la possibilità di utilizzare il Braille o altri supporti specifici per la lettura e la scrittura per problemi a carico dell'apparato motorio che le permettono di camminare solo se sorretta e di utilizzare le mani solo se guidata dalla mano di un compagno. Antonio e Annalisa avevano svolto i loro studi triennali nella stessa università ed erano quindi noti al corpo docente del biennio di Lingua e Traduzione Inglese, dove si realizzava il progetto di scrittura creativa. Agli obiettivi del modulo di ampliamento e consolidamento della capacità di scrittura in lingua inglese si è quindi aggiunto quello di creare una comunità inclusiva della quale hanno giovato non solo Antonio e Annalisa ma tutti i partecipanti. Il potere dei due ragazzi è stato di aprire gli occhi di noi docenti sul bisogno di essere 'compresi' in tutti i sensi espressi dalla parola; bisogno comune a tutti, anche a chi non ha un disagio fisico. Gli studenti non avevano problemi di natura cognitiva ma l'handicap fisico in entrambi i casi indicava l'opportunità di una ridefinizione del percorso didattico in favore dell'oralità in modo da permettere loro una piena partecipazione al percorso di apprendimento.

Il riferimento alla scrittura creativa nel nome dato al modulo - Creative Writing: per un apprendimento creativo delle lingue e delle letterature straniere - è quasi subito stato riconosciuto come inadeguato ad accogliere gli sviluppi del percorso per il forte accento sulla scrittura, mentre l'oralità e la componente dialogica sono state molto presenti. Ad ogni modo, il presupposto di partenza era che la

scrittura creativa motivasse lo studente e lo liberasse dall'ansia generata dalla scrittura funzionale intorno ad argomenti sui quali misura la propria conoscenza in un determinato dominio disciplinare; così, lo studente impara sperimentando liberamente e amplia la propria consapevolezza della ricchezza della lingua d'apprendimento, ragionando al contempo sui diversi effetti delle scelte linguistiche sul suo 'raccontare'.

Il modulo interno al corso di Lingua e Traduzione Inglese I del corso di laurea in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale (LM38) è stato frequentato da 40 studenti, tutti italiani, tra i quali Antonio e Annalisa.

Gli studenti partecipanti si collocano per la creative writing tra il B2 e il C1. L'obiettivo per la produzione scritta si attesta al C1 pieno nella subscale del QCER relativa alla scrittura creativa che è sostanzialmente identica nell'edizione del 2001 e nel Companion Volume del 2018:

C2 Can write clear, smoothly flowing and engaging stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted. Can exploit idiom and humour appropriately to enhance the impact of the text.

C1 Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind.

B2 Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences, marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. (Council of Europe 2018, 76)

Antonio e Annalisa hanno una capacità di narrazione orale di pari livello di competenza. Estendendo il concetto in modo da accogliere il 'telling' oltre che il 'writing' i due studenti hanno partecipato alle attività di classe esponendo i loro racconti e intervenendo sulle proposte dei compagni. Hanno lavorato in coppia e in gruppo senza problemi. Sono entrambi dotati di una straordinaria memoria e a volte erano accompagnati da un tutor che prendeva appunti per loro. I compagni di classe si sono prestati alla collaborazione e li hanno riconosciuti come pari e coinvolti, aiutati e supportati. Gli incontri in presenza dei quali si dirà più avanti sono stati completati da uno spazio virtuale costituito da una sezione dedicata del sito web di ateneo (Scienza Nuova), all'interno della quale venivano caricate tutte le informazioni di natura istituzionale come la descrizione del progetto e gli obiettivi di apprendimento attesi, orari di lezione, calendario degli incontri ecc.; una pagina Facebook per scambiare notizie e commenti tra

tutti i partecipanti e due padlet,² il primo dedicato ai materiali delle lezioni, registrazioni, slides, interventi di scrittori e il secondo alle produzioni degli studenti. L'uso del padlet ha consentito agli studenti che non potevano scrivere di registrare le loro storie caricandole nello spazio dedicato alle restituzioni come i loro compagni. La sorpresa è stata data in questo caso dal fatto che gli studenti, spaventati dall'idea che tutti potessero leggere/ascoltare le produzioni dei compagni, inizialmente hanno chiesto di inviare le loro produzioni direttamente ai docenti via e-mail oppure di caricarle in forma anonima. Già dalla seconda lezione hanno invece apprezzato il piacere della condivisione, non solo caricando su padlet tutto ciò che scrivevano, ma leggendo in classe e commentando con i compagni le loro scritture.

Gli obiettivi specifici dei vari incontri verranno tralasciati per motivi di spazio; è tuttavia importante sottolineare che la scrittura in lingua inglese è stata affrontata da vari punti di vista grazie alla presenza di un gruppo di docenti esperti di varie discipline (Didattica delle Lingue, Lingua Inglese, Letteratura Inglese, Linguistica Generale) e a interventi di scrittori (a Napoli è intervenuto Maurizio De Giovanni, per esempio). È significativo che i dieci incontri progettati con il gruppo di Salerno, a Napoli sono stati ridotti a sette perché la partecipazione degli studenti, la loro voglia di condividere le storie e di 'negoziarne' il significato con i compagni è stata talmente intensa da indurre i docenti a mettere da parte alcuni dei contenuti obiettivi. Infine, l'inclusione ha ispirato anche il tema portante del gruppo napoletano, *Short Narratives of Contemporary Mobility*, ma su questo aspetto si dirà di più nelle prossime pagine. Tutte le lezioni erano basate su esempi e alternavano attività per gli studenti a interventi dei docenti ed erano chiuse da un task da completare a casa.

Le attività di gruppo, prevalentemente ispirate a tecniche di negoziazione del significato a partire da letture multiple di brevi testi e alla costruzione guidata di testi orali e/o scritti, erano tese a rendere l'apprendente sicuro e desideroso di scrivere. Gli studenti erano liberi di creare storie da soli, a coppie o in gruppi più ampi, sebbene sia emersa da subito una propensione per il lavoro individuale e anche questo aspetto sembra sottolineare il bisogno di esprimersi, di narrare il sé e di condividere, tanto che i momenti di lettura dei propri testi e gli interventi sulle storie degli altri con domande di chiarimento hanno potenziato molto la componente interazionale. Lo sguardo attento degli studenti durante l'ascolto delle storie dei compagni e le loro domande e commenti a fine lettura hanno trasporta-

² <https://it.padlet.com>. Padlet è una webapp, uno spazio che può essere utilizzato come una lavagna sulla quale si può appuntare ciò che si vuole, caricando informazioni, file di testo, file audio, video, e così via. Molto utile per la didattica e molto versatile come spazio condiviso all'interno di un gruppo-classe.

to i partecipanti in una dimensione *fictional* di grande fascino. Come anticipato, Antonio e Annalisa hanno utilizzato prevalentemente l'espressione orale, registrando i propri racconti e caricandoli su padlet. Entrambi gli studenti erano dotati di un proprio smartphone che ha fatto da supporto per il lavoro in classe. Come anticipato, hanno potuto partecipare ai gruppi di lavoro per le attività sui testi grazie al supporto dei compagni.

Nelle pagine seguenti si cercherà di dare un'idea delle narrazioni di questi ragazzi. Il lettore potrà così realizzare la valenza del racconto creativo come strumento atto a creare un ambiente di apprendimento inclusivo.

4.1 Realizzazione del progetto

Non potendo che procedere per esempi, la prima delle attività scelte chiede allo studente di tornare indietro con la memoria a quando si avevano sette anni o poco più e di richiamare un odore, un'immagine, un suono che possa evocare un ricordo di quel tempo.

L'attività ha generato descrizioni e narrazioni ed è stata utilizzata per mostrare agli studenti le due diverse modalità di scrittura. Ha anche messo in risalto la necessità di 'giocare' con il vocabolario e la sintassi della lingua inglese per rendere significati astratti come sono quelli legati alle sensazioni. Il valore dell'attività dal punto di vista emozionale è dato dal fatto che gli studenti hanno così condiviso esperienze personali, trovando analogie tra storie di ragazzi caratterizzati da tratti della personalità molto diversi. Nel leggere i loro ricordi, gli studenti hanno aggiunto particolari importanti e hanno rivelato di avere avuto esperienze simili a quelle di altri. La componente orale di condivisione è stata utile a mettere a fuoco l'esperienza personale portando a galla ricordi ed esperienze.

Tra le storie raccontate, molte sono legate alle feste in famiglia, ai luoghi di provenienza. Questi ragazzi, che all'apparenza non vedono l'ora di liberarsi dai legami familiari, rivelano nostalgia per la famiglia e per un'infanzia fatta di piccoli grandi riti. Quasi sempre il senso che favorisce il ricordo è l'olfatto, come in questo esempio il profumo della torta del nonno a Natale:

1. Sense: smell

My family is huge and it's the best gift that someone could receive. When I was a child and my grandfather was still alive, we used to eat all together at my first auntie's during Christmas time. I preserve special moments: for my cousins and I it became a tradition to eat smile face chips and play cards; but the unforgettable memory is about the smell of the cake which my grandfather used to make for us.

Un'altra attività consisteva nella scrittura del paragrafo successivo all'incipit qui sotto riportato:

Kirthika is in the shop. I can see her from where I'm sitting, picking up a scarf and looking at herself in the mirror. By the way she holds the thing up I know she isn't interested in it. She puts the scarf down and picks up another. This one is dirty sludgy brown, like the melting snow outside. I stare. Kirthika likes bright colours. She is a lone magpie in that respect. The brown scarf is a clear indication of her mood. The shop assistant must have sensed her lack of seriousness too because I see her walk [sic] towards Kirthika. I see Kirthika shake [sic] her head and imagine she would be smiling slightly. I look down at the newspaper I'm pretending to read and the words blur. I need an eye test, I think. When I look up again Kirthika has gone. I see her figure hurrying off in the direction of the coffee shop [sic]. (Tearne 2016, 15)

Si tratta dell'apertura di un racconto di Roma Tearne, «The Blue Scarf», che fa parte di una raccolta di racconti di migrazione dal titolo *A Country of Refuge*, a cura di Lucy Popescu (2016). L'incipit si prestava perché, sebbene il contesto di scrittura fosse per i nostri studenti la mobilità contemporanea, questo passo non era particolarmente vincolante rispetto alla trama. E infatti gli studenti hanno preferito raccontare le loro storie allontanandosi dal filo conduttore indicato. È eloquente la storia di M., che aveva grossi problemi con una sorella. M. sente il bisogno di accompagnare la sua restituzione con la trama della 'sua' storia completa. La consegna di aggiungere un secondo paragrafo al primo senza concludere la storia è stata rispettata e la pulsione a raccontare è stata realizzata da questa aggiunta:

Kirthika meets the narrator right during her second rehab, he is her doctor. They fall in love in spite of their different natures: Kirthika is an eccentric, unstable artist while the doctor is rational and balanced and lives his job like a mission. Kirthika manages to overcome her drug addition, it seems that the love story with the doctor has a big positive influence on her. Their relationship is perfectly happy for one year: then, the troubles arrive when the doctor has to spend five weeks abroad for a professional upgrade. It's the first long separation for the couple, and Kirthika's weaknesses come out again: she starts get doped again. The doctor comes back and finds it out: he takes care of her and makes her promise not to do it anymore.

Kirthika gets better, but has a relapse: she meets Mike, a former boyfriend with whom she used to drug and he drags her into a vicious circle again. This time she tries to keep it secret, because she doesn't want to disappoint her partner. The doctor is suspi-

cious, but he's too in love and believes in all the stories Kirthika makes up in order to justify her strange behaviours. For a couple of weeks Kirthika is able to hide her condition, but then, the situation get [sic] worse: Mike has an overdose and risks to die and Kirthika is overwhelmed by the event. She feels the fear of death for the first time and decides to stop drugging. She goes visiting Mike in the hospital every day, to stand by him. The doctor realises that something is wrong, and follows her: he finds out everything, and, persuaded that Kirthika and Mike have a love relationship, breaks up with her. During their meeting near the coffee shop, Kirthika has the possibility to tell the doctor that she has never betrayed him with Mike and that since the overdose episode, she has consciously stopped getting doped without any external help: the only really decisive help can come from inside. After crying, the doctor decides to give her another chance.

Molte cose sono divenute chiare in seguito, nel corso del biennio trascorso con questi ragazzi. M. lancia un grido di aiuto per lei, non per la sorella; lei che è imprigionata dal bisogno di stare accanto ad una sorella alla quale non può dare l'aiuto che le occorre perché «the only really decisive help can come from inside».

4.2 La consegna finale

Il percorso didattico volto ad includere nel senso più ampio del termine - includere i partecipanti, ciascuno con le sue caratteristiche, e sviluppare una sensibilità all'inclusione attraverso il tema narrativo condiviso delle *Short Narratives of Contemporary Mobility* - prevedeva la consegna di un prodotto finale dalle caratteristiche precise: le storie, di non più di mille parole, potevano essere scritte individualmente o a quattro mani. L'area tematica andava intesa liberamente per scrivere una storia che tenesse conto di quanto imparato sulla scrittura creativa. Le storie, scritte secondo un layout condiviso andavano caricate sulla pagina Padlet dedicata alle produzioni degli studenti entro i due mesi successivi alla chiusura del modulo. I criteri di valutazione sono stati condivisi con gli studenti: le storie sono state prima lette e valutate dal punto di vista della competenza di scrittura dai docenti di lingua inglese. Tuttavia, la valutazione è stata intesa come un'occasione per gli studenti di prendere coscienza dei propri errori i quali, in questa parte del corso, non sono stati considerati ai fini del voto finale. I racconti sono stati poi inviati ad una giuria composta dallo scrittore Francesco Durante, esperto di narrativa italoamericana della migrazione del secolo scorso, l'italianista Paola Villani e dieci studenti dell'Università di Salerno, che hanno votato i racconti in forma anonima secondo una scheda che permet-

teva loro di aggiungere anche una motivazione (gli studenti napoletani hanno a loro volta composto la giuria dei racconti salernitani).

I testi raccolti sono intensi, commoventi, ricchi. La mobilità contemporanea è stata interpretata in molti modi: l'esperienza ERASMUS, quella di lavoro all'estero: Londra è il *setting* più frequente per queste storie. E poi la migrazione di parti di famiglie verso gli Stati Uniti a inizio Novecento e la ricerca delle proprie radici ora. Tante storie di migrazione contemporanea, di viaggi dalle coste africane verso l'Italia, dal Messico verso gli Stati Uniti, di vita nelle nostre città italiane ma anche nell'America di #AllLivesMatter, o ancora in zone di guerra, miseria e persecuzione prima, dopo e durante il 'viaggio'. I protagonisti sono ragazzi, medici, volontari dell'accoglienza italiani, oppure migranti, tutti personaggi reali più che realistici, nonostante la dimensione immaginaria. Ma un altro aspetto è emerso da queste storie, perché la mobilità è stata anche intesa nel senso di genere e in questo caso sono emerse storie d'amore e sofferenza con protagonisti transgender o narrate in prima persona senza rivelare il sesso del narratore. Antonio e Annalisa hanno volato oltre raccontando di amore e avventura. Un ultimo aspetto va menzionato: c'è stato un epilogo inatteso perché l'esperimento ha attirato l'attenzione di alcuni editori locali, che hanno proposto di premiare i racconti migliori nel corso della fiera Napoli Città Libro. Così i primi quattro classificati come 1-3 (con un ex aequo) sono stati premiati durante la manifestazione e una pubblicazione che contenga le 20 storie migliori degli studenti dei due atenei (Napoli e Salerno) è in corso di realizzazione. Ecco che anche le eccellenze sono state incluse.

5 Conclusioni

Attraverso il tema dei racconti finali, che ha anche ispirato altre attività ed esempi durante il modulo, gli studenti si sono impadroniti di storie e contesti della migrazione, hanno letto racconti e cronache da siti web in inglese e hanno quindi conosciuto meglio il fenomeno e si sono impadroniti del 'lessico della migrazione'. Obiettivi quindi in linea con il curriculum. Inoltre, l'uso di tecnologie semplici ha dato modo a una ragazza cieca e ad un ragazzo paraplegico di partecipare con forme di racconto orale, facendo sì che si sentissero parte integrante di quel gruppo-classe. Il processo di premiazione, grazie a una giuria composta da pari, ha spinto tutti gli studenti a dare il meglio e gli studenti plusdotati non si sono sentiti lasciati da parte.

Una prima risposta alla domanda di ricerca consiste nel confermare che il testo narrativo e creativo genera inclusività. La 'visione' di inclusione diffusa dalle istituzioni internazionali si realizza con successo grazie al processo conoscitivo promosso dal racconto. Il desiderio di raccontarsi dei partecipanti al modulo di scrittura creativa è

via via cresciuto, di pari passo con il desiderio di ascoltare i racconti dell'altro. In più, come nel caso delle scatole cinesi, il tema scelto per i racconti ha generato un altro percorso legato al tema dell'inclusività: i racconti della migrazione scritti dai ragazzi sono inventati eppure veri, ispirati da storie che arrivano tramite i media come un'eco sfocata, storie sulle quali non ci si sofferma mai troppo perché la lontananza dal proprio vissuto le fa percepire come quasi irreali. Per inventare le loro trame, il loro intrecci, i loro personaggi, i giovani scrittori hanno dovuto mettere a fuoco queste storie fin troppo reali.

Altri possibili spunti di approfondimento sono emersi da questa esperienza e riguardano la componente più squisitamente edulinguistica. Innanzitutto, emerge il valore della scrittura creativa ai fini dell'incremento della competenza espressiva in lingua seconda/straniera: l'esperimento didattico può già dirsi un caso di *learning by doing* di successo, come si evince dalla partecipazione attiva degli studenti in classe e dal completamento dei vari task da parte di tutti i partecipanti; inoltre, l'analisi tutt'ora in corso delle loro produzioni, dalle prime attività alle restituzioni finali, promette risultati interessanti. Infatti, da un primo tracciamento sequenziale già emerge il sensibile progresso nella forma dell'espressione e dal punto di vista della ricchezza e padronanza lessicale; più in generale, è possibile attestare un incremento della sperimentazione espressiva. Un aspetto ancor più interessante riguarda le *stories of contemporary mobility* che formano il corpus: esse infatti dimostrano che attraverso la scrittura creativa è possibile raggiungere obiettivi professionalizzanti per i quali si ricorre tipicamente alla ricezione e produzione di testi funzionali: nel caso specifico, in linea con gli obiettivi formativi della classe di laurea LM38, gli studenti hanno acquisito il 'lessico della migrazione' ma molti possibili scenari educativi si aprono grazie ad un recupero della scrittura creativa in funzione dell'apprendimento di lingue per scopi specifici. Infine, il ruolo di una lingua diversa da quella materna come voce del proprio raccontare è già oggetto di una ricerca avviata da una parte del gruppo di docenti partecipanti: la percezione di una lingua addizionale come un travestimento, una lingua altra che libera dalle associazioni evocate dalla propria lingua materna, è una forte suggestione nata da questa esperienza, della quale intendiamo far tesoro per il nostro lavoro futuro. Non solo il racconto, quindi, ma la lingua del racconto per (ri) conoscersi uguali nella propria diversità.

Bibliografia

- Bamberg, M. (2005). «Narrative Discourse and Identities». Meister, J.C. (ed.), *Narratology beyond Literary Criticism. Mediality, Disciplinarity*. Berlin: De Gruyter, 213-38. <https://doi.org/10.1515/9783110201840.213>.
- Bamberg, M. (2012). «Narrative Practice and Identity Navigation». Holstein, J.A.; Gubrium, J.F. (eds), *Varieties of Narrative Analysis*. London: Sage, 99-124. <https://doi.org/10.4135/9781506335117.n6>.
- Bamberg, M.; Georgakopoulou, A. (2008). «Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis». *Text and Talk*, 28(3), 377-96. <https://doi.org/10.1515/text.2008.018>.
- Bargellini, C.; Cantù, S.; Diadori, P. (2010). «Viaggi nelle storie. Frammenti audiovisivi per la narrazione interculturale». Diadori, P.; Gennai, C.; Semplici, S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*. Perugia: Guerra, 226-40.
- Bruner, J. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons. Trad. it.: *Il Pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando, 1969.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it.: *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J. (2002). «The Narrative Creation of Self». *Making Stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 63-87. Trad. it.: *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza, 2006.
- Cavagnoli, S. (2015). «La scrittura plurilingue come narrazione del sé e del rapporto con le lingue in ambienti di apprendimento». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 39-54. <https://doi.org/10.1400/241690>.
- Cognigni, E. (2007). *Vivere la migrazione tra e con le lingue. Funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Porto S. Elpidio: Wizarts.
- Cognigni, E.; Santoni, C. (2017). «La differenza come risorsa. Plurilinguismo e narrazione per una scuola inclusiva». Merlini, R.; Fabiani, D. (a cura di), *Narrazioni della transcultura. Fratture, nodi, ricomposizioni*. Firenze: Franco Cesati, 85-99.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- De Fina, A.; Tseng, A. (2017). «Narrative in the Study of Migrants». Canagarajah, S. (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London; New York: Routledge, 381-96.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Di Sabato, B.; Hughes, B. (2019). «When I Think That I Am Here I Am Happy. Le percezioni, emozioni, aspettative dei migranti. Indagine su un corpus di narrazioni in inglese lingua franca». Volpe, G. (a cura di), *Verso la felicità. Prospettive ermeneutiche e antropologiche*. Napoli: Tullio Pironti, 147-75.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015a). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-EN.pdf>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015b). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Literature%20Review.pdf>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Chi siamo. La nostra azione*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/AgencyFlyer2017-IT_A4_electronic.pdf.
- Fiorentino, G. et al. (2015). «Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 7(2), 51-70. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/6804>.
- Garofolin, B. (2018). «La narrazione a scuola tra nursery rhymes, fiabe, leggende e racconti». *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, 49.
- Hughes, B. (2019). *And This Is My Story. A Linguistic Analysis of Migrant Discourse*. Napoli: Paolo Loffredo.
- Popescu, L. (ed.) (2016). *A Country of Refuge*. London: Unbound.
- Prins, R.; Avraamidou, L.; Goedhart, M. (2017). «Tell Me a Story. The Use of Narrative as a Learning Tool for Natural Selection». *Educational Media International*, 54(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324361>.
- Soriano, V.; Watkins, A.; Ebersold, S. (2017). *Inclusive Education for Learners with Disabilities*. European Parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf).
- Tearne, R. (2016). «The Blue Scarf». Popescu, L. (ed.), *A Country of Refuge*. London: Unbound, 15-26.
- Treccani (s.d.). «Inclusione». *Vocabolario on line*. <http://www.treccani.it/vocabolario/inclusione>.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Inclusive Education: The Way of the Future. Final Report = International Conference on Education, 48th session (Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008)*. Geneva: International Bureau of Education. <https://bit.ly/3c6WrCH>.
- Vitale, R. (2009). «La lingua delle emozioni. La narrazione autobiografica e l'apprendimento dell'italiano». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 7(21).
- World Health Organization (2013). *How to Use the ICF. A Practical Manual for Using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf>.

