

Vera Bondi*

Descrizione: conoscenza di sé e degli altri

La descrizione come forma di conoscenza

Lavorare sulla descrizione durante il primo biennio delle scuole superiori è una delle attività più interessanti, formative e difficili.

Chiedendo a una classe di descrivere qualcosa (qualunque cosa essa sia: oggetto, elemento naturale, persona, situazione...) l'effetto che normalmente si ottiene è il tentativo di fornire un elenco il più completo possibile di dettagli. Ma è questa la descrizione? Pensando di andare oltre l'esercizio scolastico, di proiettare cioè l'acquisizione delle competenze sottese al descrivere nella vita reale, cosa significa descrivere?

Certo, per sapere come è fatto un oggetto è importante visualizzare più elementi che lo caratterizzano, ma è anche vero che la descrizione è determinata da tutti gli elementi della comunicazione ed è intimamente connessa al suo scopo: se devo permettere a un esperto di disegnare un *identikit*, allora certamente elencare i fattori fisici il più minuziosamente possibile sarà la giusta modalità. Ma nella vita quotidiana si usa la descrizione per molti altri scopi, con diversi interlocutori, utilizzando diversi canali e mezzi di comunicazione, in contesti particolari. Non esiste solo l'oggetto in sé, ma esistono tutte le rappresentazioni che di esso si possono produrre.

Riconoscere un oggetto, visualizzarlo nell'immaginazione propria e dell'interlocutore mette in campo una tale costellazione di variabili di contesto, di competenze e di intelligenza da rendere imprescindibile la riflessione sulle proprie modalità descrittive e sul loro sviluppo consapevole. Non si tratta semplicemente di una tecnica linguistica, è una vera e propria modalità di costruzione della conoscenza.

Nella vita quotidiana personale o scolastica, il descrivere interagisce con altre dimensioni cognitive. Innanzitutto infatti si tratta di mettere in comune, comunicare qualcosa dal proprio punto di vista per far entrare nel proprio mon-

* Docente di Lettere presso la Scuola in Ospedale dell'Ospedale San Gerardo, Monza. Già insegnante di Lettere presso il Liceo scientifico dell'Istituto Leone XIII, Milano.

do percettivo l'interlocutore, per far sì che lo capisca e almeno inizialmente lo condivida. Riconoscere le proprie intenzioni comunicative, saper selezionare cosa mostrare e saper mettere in luce gli aspetti emotivi legati al proprio particolare punto di vista si rivela un'abilità chiave. Ma non si tratta solo di imparare a comunicare efficacemente. Infatti la descrizione di un oggetto rispecchia la rappresentazione mentale che io ho costruito attraverso la mia esperienza. Non è dunque il modo unico e definitivo di descrivere, e cioè di conoscere, quella realtà. Gli altri soggetti hanno elaborato a loro volta un'idea dell'oggetto e il mio stesso punto di vista potrebbe poi variare al variare della mia stessa storia di vita: è basilare allora prendere consapevolezza di questa dinamica e imparare a essere aperti e disponibili a conoscere altri aspetti di quella stessa porzione di realtà di cui ci si è già fatti un'immagine legata alla propria matrice cognitiva¹ ed eventualmente cambiare la propria prospettiva, allargando il proprio campo dei possibili². Già Gadamer affermava: "Tale sensibilità [all'alterità del testo, ndr] non presuppone né un'obiettiva neutralità né un oblio di se stessi, ma implica una precisa presa di coscienza delle proprie pre-supposizioni e dei propri pregiudizi. Bisogna essere consapevoli delle proprie prevenzioni perché il testo si presenti nella sua alterità e abbia concretamente la possibilità di far valere il suo contenuto di verità nei confronti delle presupposizioni dell'interprete"³.

In questo senso lo scambio delle proprie descrizioni con quelle delle altre persone è di capitale importanza: "La conoscenza è una 'via di mezzo': non banalmente un compromesso, e nemmeno una 'sintesi dialettica', bensì una interazione che progressivamente genera la presa di coscienza di un io, come termine di riferimento che si misura con un mondo che non dipende da lui"⁴. In questa prospettiva, il ruolo della trasmissione della tradizione adulto-ragazzo da un lato e il confronto fra pari dall'altro sono strumenti di cui rendersi coscienti e da utilizzare affinché il rapporto educativo diventi sempre più una co-costruzione di significati e si superi la credenza di una conoscenza trasmissibile o neutra⁵.

È chiaro dunque che riflettere con gli studenti su cosa sia il descrivere è quanto mai importante e stimolante, ma val la pena di sottolineare brevemente due condizioni di contesto che rivelano quanto una consapevolezza a livello metacognitivo sulle dinamiche sottese alla descrizione sia necessaria, direi addirittura essenziale. Considerando infatti l'età in cui i ragazzi vivono, si pone in primo piano il problema dell'identità, insieme a quelli della responsabilità e della libertà; questo è ancora più vero considerando l'epoca storica in cui la lo-

¹ DAMIANO E., *Costruzionismo. Aria di famiglia, promesse epistemologiche e prospettive didattiche*, in <http://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-costruzionismo.pdf>, pag. 16 (ultimo accesso maggio 2016).

² *Ivi*, p. 5.

³ GADAMER H. G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000, p. 557.

⁴ *Ibidem*.

⁵ VON GLASERSFELD E., *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?*, in "Revue des Sciences de l'éducation", n. 1, 1994, pp. 21-27.

ro ricerca identitaria si svolge, epoca in cui intercultura e confronto sono temi quotidiani e non suggestioni filosofiche. Bauman, nella sua “Intervista sull’identità”⁶, parla dell’identità come di un compito *in fieri*, un dovere volto all’azione. La domanda “chi sono io?”, trova il suo fondamento nella possibilità di descriversi, di saper riconoscere le proprie rappresentazioni e di saper accogliere le rappresentazioni altrui come possibilità. Ecco che ancora più chiaramente emerge quanto l’incontro con descrizioni del mondo e di sé diverse dalla propria sia un compito che la scuola deve assumersi.

La descrizione: quali obiettivi didattici?

Alla luce dell’inquadramento sopra delineato, si propone un percorso didattico che parte dalla descrizione nei testi narrativi per arrivare alla produzione e all’analisi di diversi tipologie di descrizione.

L’obiettivo del lavoro è di aumentare la consapevolezza con cui i ragazzi codificano e decodificano testi descrittivi, secondo diverse prospettive. Innanzitutto potenziano la loro capacità di guardare e vedere, di accorgersi di quello che c’è e di prendere in considerazione punti di vista diversi dal proprio. In secondo luogo, imparano a rendersi conto che il linguaggio fornisce un’immagine dell’oggetto descritto tradendo il punto di vista o l’intenzione del mittente; in tal modo possono produrre testi migliori, ma possono anche diventare riceventi meno influenzabili. Inoltre, imparano a distinguere tipologie testuali e migliorano la loro produzione anche in altre discipline.

L’obiettivo formativo più ampio è la capacità di confrontarsi con i pari, sia attraverso la consapevolezza metacognitiva che permette di riconoscere la propria pre-comprensione del mondo e di straniarsi per accogliere lo sguardo di un altro, sia imparando che comunicare la propria immagine esperienziale non è imporla o lanciarla nel vuoto, ma metterla a confronto.

L’insegnante, prima di iniziare il lavoro in classe, deve avere selezionato testi che abbiano diversi livelli di implicitezza della funzione descrittiva e diversi oggetti descritti (in particolare: luoghi, persone, fatti). Si potranno scegliere testi che appartengono a diverse epoche letterarie, per mostrare diverse tecniche di descrizione⁷ e non suggerire che la descrizione in voga nell’Ottocento sia l’unica possibile. In base al tempo a disposizione e alle proprie inclinazioni, potrebbe essere interessante utilizzare non solo testi narrativi, ma anche iconici, pubblicitari, filmici.

La descrizione in un testo narrativo: far vedere e guardare

L’inizio del percorso è volto a scardinare l’idea della descrizione come elenco di particolari per suggerirne un significato più profondo, la descrizione

⁶ BAUMAN Z., *Intervista sull’identità*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003.

⁷ Per un approfondimento sull’evoluzione delle principali pratiche descrittive, si consiglia il volume di PELLINI P., *La descrizione*, Laterza, Roma-Bari 1998.

come rappresentazione del mondo. Per questo motivo si parte dal testo narrativo. Anche come metodo è utile partire dalla narrazione, il narratore offre una rappresentazione che prevede una ben oculata selezione di fattori che vengono offerti alla vista dei lettori. Si intavola dunque il lavoro sulla descrizione non esercitando il proprio sguardo, ma immedesimandosi e analizzando quello di un altro.

Per questo motivo, si consiglia di iniziare il percorso quando i ragazzi abbiano già imparato a riconoscere la struttura di un testo narrativo e sappiano individuare almeno patto narrativo, narratore e punto di vista. Lo studio narratologico ha già introdotto i ragazzi al paragone con il testo, il concetto di patto narrativo li ha messi nella condizione almeno parzialmente consapevole della sospensione del giudizio sulla base del principio di verosimiglianza e credibilità⁸. Si è già anche discusso sui motivi che spingono l'uomo a comunicare e in particolare a narrare.

Si inizia dunque dalla lettura di un brano narrativo, in cui la descrizione sia semplice. Nel primo brano il lavoro di analisi deve essere svolto insieme. Dopo la lettura ad alta voce si chiede ai ragazzi di ripensare alla scena e di dire tutto quello che vedono, di cui si accorgono, di cercare le caratteristiche del mondo narrativo in cui sono entrati.

Figura 1 - Esempio di raccolta degli elementi descritti dal testo proposto: AMMANITI N., Einaudi, Torino, 2010, pp. 10-13.

L'insegnante riporta sulla lavagna gli elementi, avendo cura di disporli divisi per categorie (spazio - comprensivo di oggetti, luce, suoni -, tempo, protagonista, narratore, sfera emotiva...) oppure li raggruppa, insieme alla classe, finita la raccolta delle osservazioni (fig. 1). Questa categorizzazione è molto utile per permettere ai ragazzi di accorgersi della ricchezza di una descrizione e per imparare a produrla. Si domanda cosa vede il narratore e perché; come lo vede e da quali elementi linguistici lo capiamo. Si fa notare che il narratore certamente vede anche altri elementi, ma che ha scelto di mostrarcene solo alcuni: l'insegnante richiama l'attenzione sul fatto che nell'*incipit* il narratore propone al suo lettore un mondo in cui entrare e che quindi quello che viene visualizzato è tutto quanto è ritenuto indispensabile.

In questa fase il lavoro si costruisce durante una lezione partecipata, in cui la discussione è dell'intero gruppo. Il ragionamento deve essere guidato, ma è importante attivare fin da subito la capacità dei ragazzi di immedesimarsi con il punto di vista del mittente del messaggio. L'insegnante verifica anche che gli

⁸ Cfr GROSSER H., *Narrativa*, Principato, Milano, 1995.

studenti riportino sul loro quaderno quanto viene raccolto alla lavagna. Alla fine della lezione si tira una prima conclusione, che diventerà ipotesi da verificare nelle lezioni successive: la descrizione mi fa vedere qualcosa che vede un'altra persona, me la fa immaginare, mi introduce a conoscerla. Dare il tempo a questa concettualizzazione volta per volta è molto importante, perché costituisce il filo rosso fra gli obiettivi del lavoro. Si può far scrivere queste frasi sul quaderno man mano usando sempre lo stesso colore e mettendole in evidenza, oppure usare una pagina unica in cui si raccolgono man mano tutte le affermazioni in modo da favorire la concettualizzazione dei ragazzi ed avviare in ciascuno di loro un processo di riflessione metacognitiva.

Come primo compito a casa si assegna di disegnare l'ambiente di cui si è appena letto, in modo da vederlo concretamente e attivare la propria immaginazione. Nella correzione non si pone ovviamente attenzione alla bellezza artistica, ma alla completezza dei particolari inseriti, sulla base del lavoro svolto in classe. Nel commentare i disegni, ci si sofferma anche a riflettere su ciò che ciascuno ha inserito, ma che non era nominato dal narratore. Come il mio disegno ha integrato l'ambiente, con cosa? Ecco una seconda consapevolezza da esplicitare e trascrivere sul quaderno: la descrizione del narratore entra in risonanza con il mio modo di conoscere il mondo, per cui quando leggo o ascolto una descrizione interpreto e integro l'immagine che mi viene offerta con la mia conoscenza del mondo.

Come passo successivo, si propone la lettura della descrizione di un luogo⁹. Viene sottolineato l'ordine: quali elementi vengono mostrati? Da quale punto di vista? Con quale ordine (vicinanza/lontananza; alto/basso; interno/esterno; circolare; clima/oggetti/persona...)? Quale funzione ha questo ordine? Quale effetto ha sul lettore?

Si fa notare e annotare sul quaderno che l'ordine con cui vengono mostrati gli elementi permette di immedesimarsi meglio nel punto di vista offerto come prospettiva.

Si assegna come compito di descrivere lo stesso genere di paesaggio (una piazza, un plenilunio, ecc.), provando a seguire il modello di partenza. Questo esercizio richiede che i ragazzi usino l'esempio senza però riproporlo uguale. Imitarlo serve loro per produrre una buona descrizione, ma devono essere disponibili a un forte decentramento cognitivo. Conviene proporre loro i passi del metodo: scegliere il luogo che intendono descrivere, scegliere il punto prospet-

⁹ Ad esempio: GUARESCHI G., *Il sogno*, in *Diario Clandestino* (1943-45), Rizzoli, Milano 1997, pp. 58-60, in cui si descrive una piazza. In ogni caso, nella prospettiva dell'esercizio di riscrittura che si intende assegnare, si consiglia di scegliere un testo che descriva un tipo di paesaggio comune: qui ad esempio si tratta della piazza della propria città. Questo racconto ha poi un altro vantaggio, nell'introduzione Guareschi dice: "Sediamoci fuori dalla baracca: proiettiamo le visioni del nostro desiderio sullo schermo del cielo libero e sogniamo (gli occhi bene aperti e la mente vigile) costruendo noi stessi la trama della vicenda immaginaria, soggettisti, registi, attori, operatori e spettatori del nostro sogno." Valide alternative: DE MAUPASSANT G., *Plenilunio*; in ID., *Novelle*, Garzanti, Milano, 1988, p. 83; BUZZATI D., *Plenilunio*, in ID., *Le notti difficili*, Mondadori, Milano 1971, pp. 309ss.; TESTORI G., *Nebbia al Giambellino*, Longanesi, Milano 1971, pp. 1s.

tico da cui guardarlo, poi mostrare gli elementi che si vedono o si vogliono mostrare seguendo un ordine. L'ideale è proporre di farlo *en plein air*: è una modalità molto utile, perché attiva uno sguardo più consapevole sulla realtà esterna anche oltre l'esercizio scolastico.

La volta successiva gli esercizi vengono letti e commentati, l'insegnante ha cura di far emergere la varietà degli elementi descritti e di riflettere sulla differenza fra testo originale e produzioni nuove, valutando anche le possibili scelte dell'ordine in cui i campi descrittivi vengono proposti. Si comincia anche a commentare l'uso del lessico e di eventuali figure retoriche. È bene che l'insegnante si faccia mandare le descrizioni preventivamente, in modo da selezionare la lettura di quei lavori che risultano più interessanti. Queste prime lezioni in cui la discussione è comune a tutto il gruppo classe, il rischio del non coinvolgimento è alto. Un modo per evitarlo è fornire copia dei testi scelti come modello per la correzione a tutti, in modo che ciascuno provi ad apportare correzioni o segnalazioni virtuose su di essi.

Se è possibile, si assegna per casa la visione della lezione tenuta da Alessandro Baricco su "*La cognizione del dolore*" di Gadda¹⁰, in cui lo scrittore esordisce facendo l'elogio del nominare: "I grandi scrittori, per cui siamo grati, sono quelli che sanno dare il nome alle cose. [...] Nominare è una cosa preziosa per tutti, dare nome alle cose; ci vuole qualcuno che faccia per noi questa cosa, nominare le zone più semplici e più complicate della nostra esperienza". E poi indica due qualità per una descrizione: esattezza e bellezza. Analizza infine gli ultimi due capoversi del romanzo di Gadda proprio dal punto di vista del lessico. Oltre a dare il *link* del video, si consegna il testo analizzato¹¹, chiedendo agli studenti di sottolineare le parole che Baricco indica come importanti.

Nelle lezioni successive si lavora sulla scelta del lessico, innanzitutto commentando il video visto a casa. Il professore richiama l'attenzione sull'uso dell'aggettivazione o di verbi particolarmente connotativi e sull'uso della similitudine. Si riflette brevemente sullo scopo della scelta di alcune parole e si arriva ad una quarta consapevolezza da annotare sul quaderno: nella descrizione è importante quali parole vengono usate per far sì che la percezione emotiva del lettore sia influenzata.

Per mettersi alla prova nella scelta del lessico, si propone di descrivere la classe con diverse intenzioni comunicative: creare un ambiente rassicurante, orrido, pauroso... Si formano dei gruppi di tre persone e si chiede loro di lavorare insieme. I gruppi devono anche illustrare le scelte stilistiche fatte. Questa attività costringe ad attivare le conoscenze finora costruite e a imparare a motivare le proprie scelte.

Si corregge la volta successiva, leggendo ad alta voce i testi scritti e chiedendo di svelare le scelte operate. A questo lavoro si assegna un voto condiviso

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=G8Y_5RaIAIA, ultimo accesso giugno 2016.

¹¹ GADDA C.E., *La cognizione del dolore*, Garzanti, Milano 1997, p. 193.

da tutto il gruppo, valutando sia l'esito dell'esercizio creativo (si utilizzano come criteri di valutazione proprio le consapevolezze che di volta in volta sono state scritte sul quaderno), sia la capacità di motivare le scelte fatte, in particolare sul riconoscimento del punto di vista del narratore, sull'ordine dato e sugli elementi scelti o tralasciati, sul linguaggio usato con valore connotativo. A questo punto del lavoro i ragazzi dovrebbero infatti avere già acquisito un'adeguata consapevolezza, almeno tale da poter cominciare ad autovalutarsi.

La descrizione nella vita quotidiana e tipologie: il valore del linguaggio

Si passa poi a interrogarsi sulla narrazione quotidiana, i nostri discorsi fanno uso della descrizione? Si discute, ma soprattutto si chiede di proporre esempi. La descrizione che finora ho visto all'interno della narrazione, che rapporto ha con quella che io normalmente uso nella vita quotidiana? Si propongono alcune domande guida: quando uso la descrizione? Come la uso? Anche io scelgo cosa dire e in che ordine dirlo? Faccio caso alle parole che scelgo o dico la prima cosa che mi viene in mente? Quando potrebbe servirmi saper descrivere bene?

Discutendo con gli studenti si prova a stilare un elenco di tipologie di descrizioni che servono nella vita quotidiana e poi le si ordina tenendo due estremi: persuasività/espressività e informatività. L'insegnante richiama alla divisione tradizionale fra una descrizione oggettiva e una soggettiva, come probabilmente riportato sul libro di testo in uso. Si ricordi che lo scopo di questo esercizio non è un'impossibile esaustività tassonomica di tutte le tipologie di descrizione, ma l'attivazione di una domanda negli studenti, di una attenzione.

Si chiede come compito di portare almeno due testi di tipologia differente. La lezione successiva si fa una cernita dei testi: pubblicità, istruzioni, testo scientifico; varianti della vita quotidiana. Analizzando questi testi si notano alcune differenze sull'uso del linguaggio e sull'organizzazione del testo. Spetta all'insegnante valutare su quali soffermarsi particolarmente. Può essere interessante svolgere un breve approfondimento sull'importanza degli artifici retorici per il linguaggio pubblicitario, per mostrare immediatamente con una certa facilità una delle specificità di questo tipo di "descrizione".

Si propone come attività successiva di mettere a confronto due testi, di stile diverso, ma dello stesso oggetto, in particolare introducendo descrizioni afferenti a campi disciplinari diversi. Se non ci sono tra quelli portati dai ragazzi, sarà cura dell'insegnante procurarli. Idealmente, questo lavoro riesce al meglio se svolto in collaborazione con un collega di altra materia, ma può essere portato avanti anche da un singolo insegnante. Si sceglie un oggetto di cui si mostrano due descrizioni, alcuni esempi possono essere: un sasso come oggetto di una poesia o come elemento geologico o archeologico; un monumento descritto in una poesia o in un testo narrativo e in un testo di storia dell'arte; e via dicendo. Si consiglia di scegliere solo un'altra materia con cui confrontarsi. Si sceglie in base ai tempi reali, alle proprie competenze, al materiale portato dagli studenti.

In questo lavoro è importante insistere sul metodo sia per quanto riguarda l'ordine sia per quanto riguarda lo scopo: il testo letterario serve a fare immedesimare nel mondo fantastico, la descrizione informativa delle discipline scientifiche serve a conoscere l'oggetto preso in esame secondo alcune caratteristiche interessanti, codificate linguisticamente e proceduralmente. Se nel testo letterario la dimensione linguistica gode della massima libertà, nelle discipline scientifiche essa diventa sempre più performativa¹². Si mostra sui testi e a livello teorico queste procedure e il tipo di linguaggio utilizzato.

A questo punto si propone una verifica sommativa per evidenziare l'acquisizione delle diverse tipologie. Si richiede sia una conoscenza teorica sui concetti via via costruiti, con esplicite domande sui passi di consapevolezza evidenziati; sia una parte in cui si producono descrizioni sullo stesso oggetto utilizzando un codice adeguato allo scopo.

Fin qui il percorso ha richiesto un minimo di dieci lezioni.

IO E TU: confrontare le descrizioni per conoscersi

All'inizio dell'ultima parte del percorso, utilizzando la correzione della verifica con un ulteriore approfondimento metacognitivo, si sintetizza e si raccolgono le idee. Dovrebbero essere emersi almeno questi tre fattori relativi all'utilità della descrizione: per persuadere qualcuno, per riconoscere qualcosa, per conoscere qualcosa anche da punti di vista che io prima non avevo.

Si può dunque proporre un ultimo livello di riflessione, legato alla propria identità. Può essere interessante leggere l'incipit di "Uno, nessuno, centomila", ma può essere sufficiente anche solo nominare il problema: descrivendomi mi posso conoscere/far conoscere meglio; le descrizioni che gli altri offrono di me mi possono far scoprire qualcosa di nuovo che non avevo mai considerato e così possono diventare per me spunto di cambiamento o di consolidamento. Ormai lo studente sa anche che la modalità con cui si offre questa descrizione è importante e quindi ha gli strumenti per intraprendere un coraggioso lavoro di confronto con i compagni, con gli altri.

Poste queste premesse fondamentali, si chiede ai ragazzi di scrivere una descrizione di se stessi e quella di un compagno. Si creano poi gruppi di tre studenti per facilitare il confronto. Nei gruppi si leggono le due descrizioni per ciascuna persona, i ragazzi possono discutere sui punti di vista e sul linguaggio usato. Ciascun ragazzo scrive poi che esperienza ha vissuto in questo scambio: cosa ti ha sorpreso di quanto il compagno ha descritto? Cosa ti saresti aspettato e invece non c'è? Quale consapevolezza nuova hai raggiunto? Questi testi vengono consegnati anche all'insegnante e vengono condivisi con la classe, allo

¹² Si ricordi la distinzione proposta da Sabatini fra testi molto, mediamente e poco vincolanti (SABATINI F., *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua. Scuole secondarie superiori*, Loescher, Torino, 1990).

scopo di tirare le conclusioni di tutto il percorso svolto. Il nuovo passo rilancia la consapevolezza che descrivendo si scopre che un oggetto è più cose rispetto a quello che io credo. Allora è importante stare attenti alle opinioni di altri e non dare per scontato che il proprio punto di vista sia già completo.

L'esercizio appena proposto non è semplice, a volte il gruppo classe non è pronto a un confronto così personale, in cui possono emergere anche i difetti di una persona e che richiede una buona disponibilità al dialogo. Per questo, si può proporre un'attività alternativa simile: si predispose un foglio per ciascun studente (e l'ideale ne vorrebbe uno anche per l'insegnante); su questi fogli tutti gli altri scrivono almeno due aggettivi o atteggiamenti che descrivano il compagno. Ognuno prende poi il proprio foglio con tutte le parole scritte dal gruppo e avrà un interessante quadro di sé come è visto dagli altri. Si può poi procedere con la restituzione della propria reazione di fronte a quanto si è letto su di sé, come nell'esercizio prima proposto.

All'inizio o alla fine di questo ultimo passo, per allargare la prospettiva della discussione e della riflessione, si può pensare di leggere qualche passo saggistico, ad esempio dalla sopracitata *"Intervista sull'identità"* di Baumann o altro testo¹³ che ponga la questione del rapporto fra "io e tu" in modo comprensibile ai ragazzi. Dice Risè:

La cultura del narcisismo confonde (tra l'altro) il nostro povero ombelico, con la cornucopia, la mitica coppa dell'abbondanza. Non è così. [...] Dobbiamo alzare lo sguardo al di sopra del nostro celebrato ombelico, e poi ancora più su.

E dopo, finalmente, guardando non verso di noi, ma davanti a noi, cercare l'altro. L'altro uomo, l'altra donna, l'altra moltitudine di essere umani, e poi, ancora più in là, di esseri viventi. E finalmente, lasciarci stupire, e incantare, dalla loro meraviglia e dal loro disastro, dalla loro bellezza e dal loro turbamento. Accogliere e riempirci di tutta questa vita che c'è al di fuori di noi, attorno a noi. Una vita che ci interpella, ci chiede, ci provoca, ci tocca, se soltanto noi glielo consentiamo¹⁴.

Proprio per questo credo che quest'ultima fase di lavoro non debba essere valutata con un voto numerico che misuri la prestazione: è un'attività che mi piace considerare gratuita e che abbatte molti muri all'interno della classe. Proprio per questo può offrire al docente uno strumento per valutare in modo non fittizio, ma reale, le competenze linguistiche e relazionali acquisite dai suoi studenti.

¹³ KAPUSCINSKI R., *L'altro*, Feltrinelli, Milano 2007; RISÈ C., *Felicità è donarsi*, Sperling & Kupfer, Segrate, 2004, pp. XIII-XVI.

¹⁴ RISÈ C., *op. cit.*, p. XIV.