

BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI / 1323

SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Il testo è disponibile sul sito internet di Carocci editore
nella sezione "PressonLine"

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:

www.carocci.it
www.facebook.com/carocceditore
www.twitter.com/carocceditore

Daniela De Leo

Dall'azione al testo

La narrazione di un percorso formativo



Carocci editore

Volume pubblicato con il contributo dell'Università degli studi del Salento
Fondi "5 per mille per la ricerca – anno 2016" e con i fondi per le attività di ricerca
legge 11 dicembre 2016, n. 232, assegnati alla prof.ssa Daniela De Leo.

1^a edizione, giugno 2020
© copyright 2020 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nel giugno 2020
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-0414-0

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Premessa	9
Note introduttive	13
1. Creare uno spazio ermeneutico: educare al pensiero	23
1.1. La provocazione formativa	23
1.2. Lavorare sull'interazione università-scuola tra differenze e difficoltà	27
1.3. Dallo stile cognitivo alla sintonizzazione intenzionale	36
2. Ermeneutica del percorso di ricerca-azione	43
2.1. Finalità del percorso	43
2.1.1. Prima annualità / 2.1.2. Seconda annualità / 2.1.3. Terza annualità	
2.2. Proposte operative	76
3. Intersezioni narrative	85
3.1. La consapevolezza dell'agire	85
3.2. Riflessioni sull'immaginario docente	89
di <i>Roberta Francioso, Manuela Mastroia, Clara Russo e Paola Serio</i>	

INDICE

Approfondimenti	99
Per un approccio ai percorsi narrativi dell'immaginario: José Saramago e Gianni Rodari di <i>Gabriella Armenise</i>	99
Ripensare la relazione educativa alla luce delle nuove tecnologie per l'apprendimento e l'integrazione di <i>Siegrid Agostini</i>	136
Conclusioni	145
Indice dei nomi	147

Premessa

Tre anni sono trascorsi dalla pubblicazione del libro *Il compito didattico: costruzione di senso* (Carocci, Roma 2016) in cui si presentava la prima parte del percorso di ricerca-azione.

Ricordo ancora quel pomeriggio assolato, il primo collegio di settembre davanti a decine di docenti, nel corso del quale presentavo il libro. Vedevo nei volti dei docenti, che fin dal principio avevano creduto nel progetto, soddisfazione e una punta di orgoglio. In altri ancora perplessità e distanza. Avevo accanto la dirigente dell'Istituto, la prof.ssa Rossella Verrienti, avvertivo la sua fiducia e la profonda intesa ad impegnarsi per una scuola innovativa. Una innovazione non solo di strutture e strumenti, ma di "menti", di modi di azioni, di attenzione critica e di riflessione autentica.

C'era ancora una montagna da scalare, i sentieri da percorrere apparivano scoscesi e ne ero certa, in alcuni casi, li avrei trovati interrotti.

Nel corpo docente qualcuno avrebbe voltato le spalle, criticato e abbandonato il percorso. Ma continuavo a ripetere a me stessa che quegli ostacoli potevano rappresentare la "carica giusta", in quanto la formazione è una conquista, è un punto di arrivo e soltanto raggiungendo la vetta si può essere certi di aver compiuto la strada.

Perché allora abbandonare? Perché qualche formatore lo aveva fatto? Perché troppa fatica e nessun guadagno?

È bastato poco quel giorno, una parola della dirigente, un veloce scambio di vedute, perché si schiudessero le attese di altre attività da realizzare insieme.

Ed eccomi, allora, ancora in prima linea, a ricominciare un percorso e a non banalizzarne il risultato fornendo un pacchetto formativo precostituito. Lo sapevo che questo modo di agire avrebbe ancor più allontanato quei docenti, che stanchi di tante proposte formative, di tanti corsi di aggiornamento volevano solo materiale da riporre in un cassetto e magari nel momento opportuno utilizzare.

Non è andata in questo modo, la proposta è stata sempre più articolata, complessa anche se a maglie larghe, in quanto dinamicamente improntata sul vissuto dei docenti, sulle loro scoperte sul campo. Unico obiettivo quello di “rivoluzionare” un modo troppo statico e abitudinario di vedere la relazione educativa.

Devo ammetterlo: alcune volte, il desiderio di abbandonare l’ho avvertito, soprattutto quando sono stata “richiamata all’ordine” e invitata al confronto acceso con gruppi di docenti, che non accettavano di rivedere in modo critico il costruito teorico delle schede operative da loro realizzate.

Pertanto, considerando che la cultura non può essere definita come una organizzazione istituzionale e, al contrario, che l’analisi fenomenologica tende a ricondurre le forme di organizzazione alla struttura antepredicativa, ho ritenuto valido continuare la proposta formativa, partendo proprio da quella “estranea complessità” da questi docenti avvertita. Il termine “complessità” l’ho inteso in un senso determinato: una cultura è più complessa quando il sistema di rimandi è più ampio e articolato.

E allora il cammino è ripreso, incontro dopo incontro, lettura dopo lettura, scheda dopo scheda... fino al giorno in cui lo stesso lavoro, svolto con costanza e convinzione, ha portato l’intero corpo docente dell’Istituto comprensivo San Donato e San Cesario di Lecce nell’aula magna dell’Università a presentare le tappe svolte del percorso, dinanzi a centinaia di studenti e professori e alla presenza del dirigente scolastico provinciale, dott. Vincenzo Melilli.

Dalla mia prospettiva quella presentazione non era solo un valore aggiunto, visibilmente riconosciuto, ma una vera e propria conquista: il movimento prodotto in questo ciclo di attività di ricerca-azione aveva portato i docenti ad entrare in un nuovo orizzonte di senso, cioè in quel *dinamismo originario* dell’esistenza, che chiamiamo educazione.

Il libro che qui si propone, pertanto, intesse la *trama* di quei rimandi strutturali che sono stati rivalutati nel percorso formativo.

Mi trovo a consegnare questo volume al lettore in un momento in cui le relazioni sono state “sospese” a causa della pandemia, che ci ha relegato dietro a schermi per poter comunicare e continuare a lavorare. La didattica *on line* è ora l’unica possibilità per poter costruire la relazione educativa. Quell’apprendimento su cui fiumi di teorie sono state elaborate, ora tramite una piattaforma diviene, troppo spesso, una semplice simulazione, più che una effettiva conquista.

Ecco perché nel congedare questo libro avverto, in modo più pregnante, l’assenza di quel confronto costruttivo “in presenza”, e ringrazio per tut-

ti i momenti di scambio di idee e di proposte argomentate insieme: *in primis* la dirigente, che ha sempre creduto in questo percorso e si è impegnata a riprogettarlo indicando le strade da seguire, e tutti i docenti che hanno fin dall'inizio collaborato e coloro che si sono aggiunti in corsa. In particolare, sono grata alle docenti – Roberta Francioso, Manuela Mastria, Clara Russo e Paola Serio – che hanno collaborato all'ideazione del presente volume e alla realizzazione delle immagini che impreziosiscono il lavoro.

Inoltre un sentito ringraziamento alle colleghe Gabriella Armenise e Siegrid Agostini che hanno fermato su carta, nella sezione *Approfondimenti*, quegli input teorici che sono stati alla base di alcuni incontri, e hanno costituito lo zoccolo duro dell'impostazione teoretica.

Infine, un volo nei ricordi mi fa approdare tra le pagine introduttive del primo volume di questo percorso formativo, a rileggere quelle frasi che risuonano e danno senso all'*agire insieme*, quel senso che ho voluto dare a tutta la proposta progettuale, e che ora è suggellato da queste frasi scritte dalla collega Alberta Giani: «dall'incontro dialogico con l'altro possono scaturire infinite possibilità, si può imparare qualcosa, si può diventare migliori o peggiori, si può costruire un universo o restare semplicemente a guardarsi, ma in ogni caso ci sarà un cambiamento».

Grazie Alberta, da lassù sono certa che ora stai approvando con quel sorriso illuminante di una saggezza senza confini, che questo è l'unico itinerario da seguire nella formazione: «non si può conoscere senza conoscersi attraverso l'altro, non si può osservare senza osservarsi attraverso l'altro».

Note introduttive

La domanda intorno all'agire nel contesto insegnamento/apprendimento costituisce la base di ogni proposta formativa in quanto direzione per interrogare il mondo educativo e pensarne o ripensarne le potenzialità.

Il naturale luogo dell'agire nel campo educativo è la relazione insegnamento/apprendimento ed è proprio il costante riferimento a questo spazio, in cui si educa e si è educati, a fornire la materia per lo sviluppo delle modalità dell'azione formativa.

La relazione educativa è un recipiente di “vissuti in azione”, vi è quindi una realtà che possiamo definire “pubblica”, visibile, come i contenuti di una materia e i gesti e/o le parole usati per comunicarli, e una realtà “intima”, non esteriore, *non detta*, che racchiude le rappresentazioni, le raffigurazioni di altre realtà di apprendimento. Proprio la presenza di questa dimensione “privata” rende la relazione educativa (da *e-ducĕre, condurre fuori*) spazio in cui tutto può essere aggiunto e nulla tolto, contraddistinto dall'*interazione* tra un prima e un dopo (in un *hic et nunc*), che rende l'azione formativa un *continuum* di stratificazione dei processi di apprendimento.

Interrogare il campo educativo, allora, vuol significare porsi la domanda di senso sull'agire, anzi sull'*inter-agire* che lega i soggetti – docente e discente – in un dialogo ininterrotto tra passato e futuro, in un presente di azione “insegnamento/apprendimento”.

Le due dimensioni, “pubblica” e “privata”, attingono l'una dall'altra e si palesano nella pluralità delle situazioni didattiche, in cui l'agire è pensato “primariamente”, poiché l'azione è una forza che accompagna il docente/discente nell'attività formativa.

In questa “condizione di possibilità” dell'agire di tutti i componenti, cioè nella pluralità di azioni, trova fondamento la formazione, in quanto

è quella paradossale pluralità di «esseri unici»¹ che rende *educativa* la relazione.

Ed ecco allora la necessità di interrogare i protagonisti del mondo educativo attraverso queste categorie dell'agire-esperire, non procedendo in astratto, servendosi di narrazioni pre-strutturate, ma partendo dall'individualità dell'esperienza del docente/discente contestualizzata all'interno di un rimando significativo che è quello della relazione insegnamento/apprendimento. Da questa osservazione possono essere desunti i principi guida di una proposta formativa in cui l'azione non deve essere spiegata, ma compresa. Solo seguendo tale direzione l'"individualità agente" può essere formata, cioè messa in grado di interrompere l'inesorabile corso automatico della vita quotidiana, in cui la proposta didattica viene spesso standardizzata, divenendo consuetudinaria, e l'insegnamento/apprendimento viene inteso come mera trasmissione di contenuti.

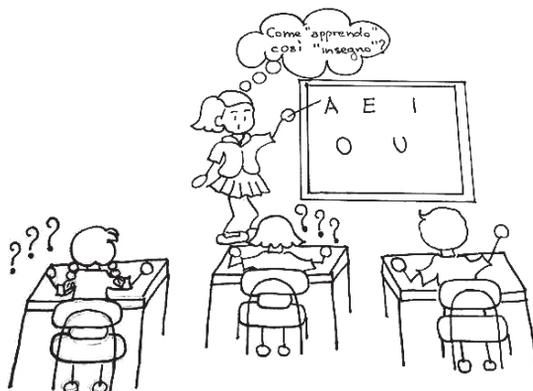
Lavorare in questa prospettiva del "cambiamento" significa ricercare, nel contenuto didattico che si vuole proporre, il "cosa può significare" per il nostro discente, quali "mondi possibili" lo stesso possa schiudere. Pertanto, il primo *step* verso la formazione, intesa come cambiamento, non è rappresentato dalle "rivoluzioni" normative attuate da procedimenti ministeriali, ma *la prima rivoluzione è nella mente degli stessi insegnanti*² in quanto è necessario che i docenti siano intenzionalmente orientati "a formarsi". Formarsi non vuol dire conservare una "forma", ma trasformare, creare un mondo di possibilità, ripensando, così, il pedagogico mediante una impostazione teoretica originaria dei suoi principi e delle sue procedure metodologiche: andando al fondamento dello scopo formativo dei contesti scolastici e universitari per rivedere, in un modo fenomenologicamente orientato, l'educazione quale insieme di eventi che, attraverso la comunicazione interpersonale, consentono, e al contempo stimolano, lo sviluppo e la crescita. Un'azione didattica *fenomenologicamente orientata* non richiede all'alunno di lavorare al compito e restituirlo come fosse un prodotto, ma l'attenzione dell'insegnante è rivolta al "come" l'alunno si è raffigurato quel contenuto, come lo ha interrogato e come intende utilizzarlo. In questo quadro teoretico è stata progettata la nostra proposta formativa, quella di un percorso triennale di ricerca-azione sul tema "Creare uno spazio er-

1. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, trad. it S. Finzi, Bompiani, Milano 2003, p. 176 (ed. or. *The Human Condition*, The University of Chicago Press, Chicago 1958).

2. Cfr. V. Costa, *La fenomenologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2015.

meneutico: educare al pensiero³. L'interrogativo da cui ha preso avvio l'idea del progetto è "Come apprendo... Così insegno?" (FIG. 1).

FIGURA 1
Relazione didattica



Sotto la lente dell'indagine del percorso formativo è stato, dunque, posto l'apprendimento del docente, per interrogare la serie di rimandi che caratterizzano il processo di insegnamento/apprendimento. L'ipotesi che si è formulata e sulla quale si sono strutturate le attività è stata la seguente: esiste una stretta correlazione tra stile di apprendimento del docente e stile di insegnamento dello stesso e, di conseguenza, apprendimento del discente.

Partendo dall'assunto che, come gli studenti, anche i docenti apprendono in modi differenti, ciascuno secondo il proprio stile cognitivo prevalente, e se il docente insegna "come" apprende, cioè presenta il contenuto delle discipline in modo unidirezionale, *curvando* l'insegnamento esclusi-

3. Il progetto inserito all'interno del PTOF dell'Istituto comprensivo San Cesario-San Donato di Lecce ha avuto inizio nell'a.s. 2015-16, è stato rivolto a 85 docenti dei tre ordini della scuola (infanzia, primaria – classi terze – e scuola secondaria di I grado – classi prime). Ideato dalla scrivente è stato realizzato in collaborazione con la collega Gabriella Armenise all'interno delle attività di "terza missione" dell'Università del Salento, cioè in quell'ambito formativo e di ricerca che l'Università persegue per favorire l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'impiego della conoscenza ai fini dello sviluppo sociale, culturale ed economico della società, comunicando e divulgando la conoscenza mediante una relazione diretta con il territorio e con tutti i suoi attori.

vamente sul proprio stile cognitivo dominante, il suo stile di insegnamento potrebbe entrare in collisione con gli stili cognitivi dei propri studenti, o comunque impedirne lo sviluppo.

Di seguito uno schema esemplificativo (TAB. 1), elaborato sulla dicotomia sequenziale/globale che è risultata, nell'indagine condotta, avere delle criticità.

TABELLA 1
Apprendimento docente – apprendimento discente

Apprendimento del docente	Stile di insegnamento (comprensione in azione)	Apprendimento discente potenziato	Apprendimento discente bloccato
Sequenziale	Proposta di argomenti in modo graduale e in sezioni, per acquisizione particolareggiata del contenuto disciplinare	Sequenziale	Globale

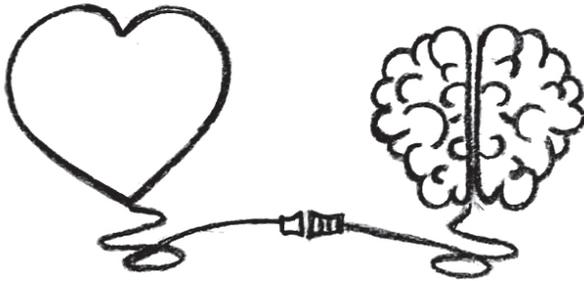
Dallo schema si desume che l'agire è condizione originaria, in quanto lo stile di insegnamento è considerato come una "comprensione in azione": comprensione come "tenere insieme" – *cum prehendere* – le *potenzialità dell'azione* per favorire l'apprendimento. La comprensione deriva infatti dai tipi di esperienza collegati all'averne un corpo con particolari capacità senso-motorie e dal fatto che queste capacità siano collocate in un contesto fisico, sociale e culturale con cui il nostro corpo/mente interagisce costantemente. È intersoggettiva perché implica reciprocità e predisposizione a rispecchiare i percorsi senso-motori corrispondenti a precise interazioni corpo/mondo; è al contempo motoria, in quanto generata a livello-base da un meccanismo neurale di rispecchiamento, presente nell'area motoria del nostro cervello, attraverso il quale arriviamo a comprendere ciò che accade intorno a noi. Infine, è intenzionale/pragmatica, nella misura in cui comprendere significa "cogliere lo scopo" di un'azione o situazione, prevedere il risultato delle sue conseguenze.

Possiamo annotare, da tali osservazioni, che la comprensione non è solo cognitiva, ma emotivamente situata. Pertanto, posizionati nello spettro visivo dell'apertura emozionale abbiamo voluto, nel percorso formativo

proposto, dimostrare che le emozioni strutturano il nostro campo di esperienza. Nello specifico, abbiamo inteso superare la nozione di *marcatore somatico* – secondo cui noi esperiamo qualcosa, esperienza accompagnata da sensazioni piacevoli o spiacevoli, che la *marcano* –, per adottare quella di *tonalità emotiva*, che *riarticola* l'intero campo esperito riorganizzandolo secondo una differente gerarchia. Entrare nella *tonalità emotiva* diventa la *conditio sine qua non* affinché comprensione/apprendimento possano realizzarsi: siamo sempre in «una tonalità emotiva [...] una sorta di *atmosfera* nella quale ci immergiamo e dalla quale veniamo poi pervasi ed intonati»⁴.

Comprensione e apprendimento presuppongono infatti un certo modo di disporsi, di essere *tonalizzati*. Senza questo accordo ciò di cui si fa “questione” non giunge a manifestarsi (FIG. 2).

FIGURA 2
Tonalizzazioni emotivo-cognitive



La maniera con cui colleghiamo quello che l'esperienza ci presenta è determinata dalla nostra apertura emozionale, che *struttura l'interesse e seleziona ciò che può giungere sino a noi e interpellarci*, perché le emozioni determinano la rilevanza dell'apparire. Tanto più grande è il nostro interesse per un oggetto tanto più ampio è lo spettro delle intuizioni e dei significati dell'oggetto che si rendono visibili.

4. M. Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit*, in *Gesamtausgabe*, Bd. 29-30, Hrsg. von F. W. von Hermann, Klostermann, Frankfurt a.M. 1983 (trad. it. di P. Coriando, cura di C. Angelino, *Concetti fondamentali della Metafisica mondo – finitezza – solitudine*, il Melangolo, Genova 1992, p. 91).

L'ampiezza stessa del nostro orizzonte di senso e del nostro mondo è determinata dal nostro interesse e dalla nostra passione, e dove non vi è un'apertura emotiva i contenuti proposti non giungono alla persona⁵.

L'apprendimento dipende, dunque, sia dalle risorse interne al soggetto sia dal realizzarsi di quello stato che Vittorio Gallese chiama *sintonizzazione intenzionale*⁶, che si verifica quando l'attività di mediazione attuata (*scaffolding*) agisce all'interno della *zona di sviluppo prossimale*, cioè quando l'adulto, o la persona più esperta, riesce a fornire l'aiuto necessario per attivare gli schemi percettivo-motori posseduti da chi apprende. L'idea a cui si è giunti, nel percorso formativo, è che potrebbe esistere una qualche relazione tra il prevalere di certe configurazioni a livello mentale (per effetto del ripetersi di determinati schemi motori) e lo stile cognitivo personale, ossia la tendenza ad elaborare le informazioni attraverso una modalità percettivo-motoria piuttosto che un'altra: una relazione tra l'uso ripetuto di determinati schemi senso motori e personali stili cognitivi.

La teorizzazione di tale idea nasce da studi sulle neuroscienze e sulla psicologia fenomenologica.

Nello specifico prende vita dalla scoperta nell'ambito delle neuroscienze dei neuroni specchio: questi neuroni riflettono un meccanismo di funzionamento fondamentale del nostro cervello, mostrando come esso sia alla base della nostra facoltà di comprendere le azioni e le emozioni altrui. Si tratta di una comprensione particolare, che avviene dall'*interno*⁷, poiché poggia sulla capacità di rappresentare ed esperire quelle azioni o quelle emozioni in prima persona. Ovviamente, ci sono differenze tra provare una azione o una emozione in prima persona e osservare qualcun altro fare altrettanto, ma le due situazioni possono risultare fenomenologicamente simili rispetto al tipo di azione in gioco.

5. Costa, *La fenomenologia dell'educazione*, cit., p. 123.

6. V. Gallese, *Sintonizzazione intenzionale: simulazione incorporata e suo ruolo nella cognizione sociale*, in "Psicoanalisi e neuroscienze", 2, 2007, pp. 285-319.

7. L'intuizione di *comprensione dall'interno – understanding from the inside* – è di Marc Jeannerod (*Action from Within*, in "International Journal of Sport and Exercise Psychology", 2, 2004, pp. 376-402) per cui il meccanismo *mirror* consentirebbe di catturare le "componenti intrinseche" dell'azione osservata, a cominciare dai possibili scopi cui essa sarebbe diretta. Grazie alla risposta *mirror* chi osserva *entrebbe* per così dire nell'azione osservata, oltre la superficie degli aspetti sensoriali, dal momento che può contare su processi e rappresentazioni di tipo motorio simili a quelli che rendono possibile l'esecuzione in prima persona di quel tipo d'azione.

Detto in altri termini, quello di cui facciamo esperienza quando osserviamo gli altri agire o provare un'emozione è simile a quello di cui facciamo esperienza quando siamo noi ad agire o a provare un'emozione in prima persona. Ed è, forse, questo che rende così speciale il rispecchiare le azioni e le emozioni altrui: esso può generare uno spazio condiviso non solo di processi e rappresentazioni, ma anche, e soprattutto, di esperienze⁸.

Anche se, sarebbe più esatto asserire, possiamo entrare nell'*atmosfera* emotiva dell'altro e non provare la stessa emozione dell'altro.

Pertanto, per *curvare* gli studi sulle neuroscienze al *mondo dei vissuti*, e fornire un quadro a tutto tondo dell'agire umano, abbiamo attinto dalla fenomenologia, nello specifico dalle argomentazioni sugli atti intenzionali e sulla motivazione. Dunque, da un lato le accurate indagini neuroscientifiche sulla comprensione e dall'altro gli approfondimenti fenomenologici sull'apprendimento hanno direzionato la progettazione di attività finalizzate a rendere consapevoli i docenti dell'importanza di presentare le discipline in una molteplicità di modi e di valutare l'apprendimento con una varietà di mezzi. Del resto, in presenza di molteplici stili cognitivi, si attivano strategie di pensiero mirate ed efficaci, tali da accrescere la motivazione e potenziare le capacità cognitive ed apprenditive. Sono quindi state ideate, nelle prime due annualità del percorso, delle attività capaci di monitorare il modo di apprendere dei docenti coinvolti nel progetto, per portarli a comprendere i punti di forza e di debolezza del proprio stile di apprendimento.

Nella prima annualità si è proceduto, con l'avvio di attività dirette a far lavorare i docenti sulle "abilità di pensiero", partendo dalla percezione, nella convinzione che occorra riflettere sul "come" si percepisce il mondo circostante per poter sviluppare le abilità cognitive. I docenti si sono esercitati sul proprio stile di apprendimento per decostruire i *pre-giudizi* e per allenarsi nella costruzione logica dei *giudizi* (dalle similitudini/differenze alle inferenze). Si sono considerate, come spunto per l'avvio del lavoro, alcune favole tratte dal libro di Ermanno Bencivenga dal titolo *La filosofia in ottantadue favole*⁹.

Nel secondo anno si è sollecitato i docenti, dopo l'analisi del proprio modo di apprendere, a realizzare delle schede di lavoro, sulla falsariga di quelle utilizzate nel primo anno, per monitorare lo stile di apprendimento dei propri discenti. Sono stati così proposti degli esercizi di controllo

8. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano 2019, p. XVI.

9. E. Bencivenga, *La filosofia in ottantadue favole*, Mondadori, Milano 2017.

delle abilità di pensiero, per promuovere un processo critico/metaforico/valutativo. Inoltre, agli studenti è stato somministrato un questionario sugli stili cognitivi. Dal questionario sono risultati prevalenti lo stile intuitivo nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di I grado, mentre quello sistematico nella scuola primaria. Negli alunni, di tutti e tre gli ordini di scuola, è risultato deficitario lo stile cognitivo globale. Una annotazione: la tendenza verso uno stile cognitivo globale esprime un livello più adeguato di maturazione cognitiva, la propensione al globale stimola il pensiero divergente. Gli studenti globali costituiscono una "risorsa": sono i *sintetizzatori*, i ricercatori multidisciplinari, i pensatori, quelli che vedono le connessioni che nessun altro vede. Quindi nel programmare gli interventi del terzo anno, avendo in mente la domanda iniziale "lo stile di apprendimento del docente incide sul suo stile di insegnamento e questo sull'apprendimento del discente" si è voluto verificare la seguente ipotesi: se negli studenti è deficitario lo stile globale, lo stesso sarà assente, come stile cognitivo prevalente, anche nei docenti. Così, dopo aver condotto una attenta analisi degli stili cognitivi dei docenti e aver rilevato, anche in questi ultimi, l'assenza, come prevalente, dello stile globale, nella terza annualità gli insegnanti hanno preso maggiore consapevolezza delle prassi usate e si è innescato in loro un processo virtuoso di "riflessione-azione-autoformazione".

Nel presente lavoro si intende illustrare l'intera *narrazione* di questo percorso, inserendo anche la testimonianza diretta di alcuni docenti e la proposta di schede operative, allo scopo di far emergere la raffigurazione individuale del loro agire, l'analisi compiuta sul proprio stile di insegnamento, la rettifica di alcuni procedimenti consolidati, l'ampliamento delle proprie modalità di apprendimento. E, punto saliente, che rende validità al percorso formativo, dare testimonianza della rivoluzione del modo di agire dei docenti, che porta alla crisi di quelle certezze meta-cognitive, le cosiddette *epistemologie scolastiche*, per usare un nozione coniata da Guy Brousseau¹⁰. Tale punto di arrivo è stato inteso come punto di *partenza* per una ermeneutica fenomenologica che possa portare a "vedere con occhi diversi come la relazione apprendimento/insegnamento accade".

Pertanto, la finalità della presente pubblicazione, è quella di rendere al lettore la fisionomia di questa formazione *agita*.

10. G. Brousseau, *Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*, in "Revue de laryngologie, otologie, rinologie", 101, 1980, pp. 107-31.

Il libro è strutturato in quattro parti interconnesse: nella prima parte è presentata la “provocazione formativa”, nella seconda le “tappe del percorso di ricerca-azione”, nella terza la “narrazione dall’azione al testo” e nella quarta due approfondimenti: uno “storico-pedagogico” e uno relativo all’uso delle “nuove tecnologie informatiche”¹¹. Viene, così, tratteggiato lo scenario immaginativo che racchiude, come in uno scrigno prezioso, l’“immagine dell’essere docente”, sintesi della rappresentazione evocativa di un *mondo di vissuti*.

11. Il materiale riportato in questa quarta parte contiene degli approfondimenti teorici elaborati dalle colleghe Gabriella Armenise e Siegrid Agostini, le quali accogliendo la richiesta di alcune docenti hanno arricchito, ampliandoli, gli spunti proposti durante il percorso formativo.

Creare uno spazio ermeneutico: educare al pensiero

I.1

La provocazione formativa

Il 16 novembre 2018 all'interno del ciclo di seminari internazionali "Conoscere per formare"¹ è stata presentata, da un gruppo di docenti, in rappresentanza dei tre ordini di scuola dell'Istituto San Cesario-San Donato di Lecce, una sintesi del percorso formativo, dal titolo "Laboratori di pensiero".

Utilizzeremo tale sintesi come canovaccio per la nostra struttura espositiva.

In premessa, per contestualizzare l'intervento, ritengo funzionale fornire delle informazioni sull'impalcatura teorica del ciclo di seminari internazionali.

I seminari sono stati pensati come uno spazio di discussione su alcuni testi "problematici", un laboratorio interdisciplinare in cui la ricerca conoscitiva dei testi diventi criterio per *dare forma*.

Una ricerca costitutiva del *modo d'essere dell'essere nel mondo*², cioè del trascendere del soggetto verso il mondo³: l'osservare, il percepire, il determinare, l'interpretare, il discutere, il negare e l'asserire, presuppongono il rapporto Io-Mondo e sono possibili solo sulla base di questo rapporto. Il fenomeno da conoscere si dà all'Io attraverso aperture di senso

1. Ciclo di seminari internazionali (2016-20) Italia-Spagna-Francia-America Latina (responsabili scientifici Gabriella Armenise e Daniela De Leo).

2. J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia* (1975), trad. it. di D. Stimilli, a cura di M. Carbone, Einaudi, Torino 2008, p. 53.

3. M. Heidegger, *Sein und Zeit* (1927), Niemeyer, Tübingen 1984 (trad. it. di P. Chiodi, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, § 13, p. 37: «La specificità essenziale dell'uomo è che l'ente gli si può manifestare, che può diventare fenomeno per lui, cioè mostrarsi in ciò che è e come è»).

che sono storiche, e ogni singola cosa che appare e ogni singola possibilità di azione traggono il proprio essere e il proprio significato dall'orizzonte di rimandi in cui sono inseriti.

Nella nostra esperienza del mondo non incontriamo dunque oggetti, ma "sensi", dove il termine "senso" deve essere inteso come sinonimo di "direzione", *qualcosa che indica*.

Il processo conoscitivo inizia con questo rapportarci, partendo dall'orizzonte di senso e dalle possibilità d'azione che ci interpellano, *a partire dalla presentazione del reale*. È un agire nell'esplicitazione di rimandi contenuti nell'orizzonte di senso o, ancora, nella concreta motilità e storicità dell'esistenza, e si concretizza nelle forme dell'interpellare e del discutere intorno a qualcosa, in quanto qualcosa.

I rimandi di senso conosciuti possono essere espressi in proposizioni, nonché ritenuti e conservati in quanto asseriti. Noi, dunque, conosciamo attraverso la relazione percettiva che instauriamo con l'altro da noi (sia esso oggetto o persona), entriamo cioè in relazione attraverso la nostra corporeità con quella dell'altro.

L'immagine della stretta di mano (FIG. 1.1), di seguito illustrata, può costituire un valido esempio di tale scambio relazionale.

FIGURA 1.1

La corporeità della relazione



Se, stringendo la mano dell'altro, io ho l'evidenza del suo esserci, è perché essa si sostituisce alla mia mano sinistra, perché il mio corpo si annette al corpo dell'altro in quella "specie di riflessione" di cui è paradossalmente la sede. Le mie mani sono "compresenti" o "coesistono" in quanto sono le mani di un sol

corpo: l'altro appare per estensione di questa compresenza, lui e io siamo come gli organi di un'unica intercorporeità⁴.

Traslando, nella dimensione conoscitiva, l'esempio delle mani che si toccano, ne riscopriamo il valore relazionale: ciascun polo trova la propria identità per l'altro e a partire dall'altro e, soprattutto, l'identità di ciascun polo nasce da una specie di riflessione che si esercita senza interruzione dall'uno all'altro polo. Questo è il modello di processo conoscitivo, un processo di appropriazione dei rimandi di senso della realtà. Come una sorta di capacità pratica in cui si riesce a cogliere la funzionalità d'uso dell'oggetto nel mondo: comprendere una cosa significa comprenderla «in base a ciò cui serve»⁵. L'uso non è arbitrario, non deriva da convenzioni o negoziazioni intersoggettive, per cui vi è un uso che fa vedere, e che dunque è educativo, e un uso che *fraintende* il significato.

Entrare nel mondo non significa sviluppare un sistema di categorie, ma aprirsi al reale, cioè comprenderne i rimandi. Per giungere a tale obiettivo il percorso non è unico, ma implica una pluralità e complessità di itinerari conoscitivi, in quanto gli stessi rimandi di senso sono complessificati e stratificati. Pertanto lo "sguardo" conoscitivo sull'oggetto non è da angolare rispetto ad un'unica prospettiva, ma richiede la variazione di punti di vista, e tale differenziazione conduce a percorsi interpretativi "altri", al fine di stratificare il conoscere. Dunque, il percorso conoscitivo non risulta lineare e neanche a spirale, ma si stratifica procedendo tra *critica* e *convinzione*. Non è una *negoziazione* di credenze, ma un lasciarsi interpellare oggettivamente dal fenomeno, il significato da comprendere non è nelle menti, ma nel mondo.

Se da un lato a rendere disponibili le possibilità del nostro proprio essere non siamo noi, ma *l'essere fenomenico*, dall'altro la persona si *forma* nel momento in cui le possibilità di senso indicano la "posizione da prendere" e diventano possibilità di azione: in una dialettica continua tra un approdo a una significatività e un insidiarsi di dubbio che fa rimettere nuovamente in moto il percorso conoscitivo. Einstein afferma davanti a un approdo delle sue teorie: ci sarà un giorno in cui supererò il punto di arrivo e questo

4. M. Merleau-Ponty, *Signes*, Éditions Gallimard, Paris 1960 (trad. it. di G. Alfieri, *Il filosofo e la sua ombra, Segni*, il Saggiatore, Milano 1967, pp. 211-35, p. 222).

5. M. Heidegger, *Logik. Die frage nach der Wahrheit in gesamttausgabe*, Bd. 21, Hrsg. von W. Biemel, Klostermann, Frankfurt a.M. 1976 (trad. it. di U. M. Ugazio, *Logica. Il problema della verità*, Mursia, Milano 1986, p. 98).

giorno mi farà comprendere il percorso che ho compiuto, ma non lo vivrò come la fine, una sconfitta; anzi come un nuovo inizio.

Il conoscere è, quindi, uno scandagliare sentieri d'indagine e diventa così un lavoro di scavo ermeneutico, e al contempo un *riconoscere* il percorso compiuto. Un percorso fatto di rimandi di senso che, a partire dal reale provocano, attivano l'intenzionalità del soggetto conoscente. Trattati che richiamano alla mente quella operazione implicita con la quale uno scarto viene al tempo stesso posto e superato. I significati successivi si disperdono in direzione della scoperta e dell'esplorazione del contenuto da conoscere. Il percorso conoscitivo diviene esplorazione, il tratto identificativo dell'oggetto che si sta indagando "richiama alla mente" immagini e lascia nella indistinzione e nella problematicità il *quid* del riconosciuto come tale. È questa la traiettoria del riconoscimento come sinonimo di conoscenza. La struttura del conoscere che abbiamo inteso proporre come impalcatura del ciclo di seminari non si arresta in una ricerca di vero/falso. In quanto costitutivo di un pensiero educante, il percorso conoscitivo deve presupporre il riconoscimento delle tappe raggiunte e del metodo eseguito: riconoscere come "richiamare alla mente", riattivare il senso dell'origine. E, quando l'origine riaccade, ciò che viene trasmesso sprigiona nuove possibilità, implicitamente presenti nel senso originario, o illuminate da una significatività più consapevole.

Alla fine dei percorsi di esplorazione sarà il riconoscimento (inteso come aspetto costitutivo del soggetto conoscente nella dialettica situata tra il sé e l'altro da sé) a fondare la possibilità stessa del conoscere. La logica del conoscere cede il passo alla dialettica del riconoscere, fino a giungere all'*ospite inatteso*, come lo definisce Paul Ricœur, della *reconnaissance*⁶ per il potere generativo che scaturisce dal fenomeno da conoscere: ogni processo di autodesignazione implica sempre un processo di eterodesignazione.

In questa relazione, in cui l'oggetto interpella e il soggetto è capace di interrogarlo, il conoscere è finalizzato al formare: a realizzare un progetto di senso. Il conoscere prende forma, nel momento in cui l'esistenza assume una direzione (senso) e si riprende dalla dispersione, per realizzare un progetto in cui si espliciti il senso che si sta svolgendo per poterlo agire consapevolmente. L'essere umano vive in un sistema di significati e il suo rapportarsi al mondo è reso possibile dalla comprensione del senso. È questo il movimento attraverso cui un soggetto entra nell'orizzonte di senso, quel dinamismo originario dell'esistenza, che chiamiamo educazione.

6. P. Ricœur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Éditions Stock, Paris 2004.

Da questi assunti argomentativi è nata l'idea del ciclo di seminari internazionali, all'interno del quale il percorso di ricerca-azione ha trovato una "luminosa vetrina" nella quale mostrare i risultati raggiunti.

I.2

Lavorare sull'interazione università-scuola
tra differenze e difficoltà

Per restituire al lettore un *ensemble* che possa rendere visibile, immaginativamente, le tappe percorse, dobbiamo posizionare un ultimo tassello nella cornice di contesto del progetto di ricerca-azione: l'interazione tra le due dimensioni formative coinvolte, università e scuola.

Approcciarsi alla tematica della formazione comporta entrare in sentieri scoscesi e a volte *interrotti*. Sono stati scritti fiumi di parole, progettati convegni, seminari, corsi con intenti vari, riferiti alla ricerca di modelli da imitare secondo la *moda* dei tempi. E soprattutto in questi ultimi anni l'offerta di corsi di formazione degli insegnanti è proliferata a dismisura, anche perché è divenuta "obbligatoria".

È importante però tener conto della Nota Ministeriale n. 2915 del 15 settembre 2016 in cui si legge che:

le azioni formative per gli insegnanti di ogni istituto devono essere inserite nel Piano triennale dell'offerta formativa, in coerenza con le scelte del Collegio docenti che lo elabora sulla base degli indirizzi del dirigente scolastico. L'obbligatorietà non si traduce, quindi, automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma nel rispetto del contenuto del piano.

Ancor prima di tale nota il percorso di formazione "Creare uno spazio ermeneutico: educare al pensiero", è stato inserito nel PTOF come parte integrante dello stesso, nella convinzione che il corso dovesse essere "situato" per potenziare il livello di formazione dei docenti della scuola e contribuire ad una adeguata costruzione della rappresentazione del sé, come essere docente.

Quindi università e scuola, se interagiscono, possono trarre vicendevoli vantaggi per "formare".

Eppure, proporre un corso di formazione universitario rivolto a docenti della scuola è sempre una *impresa* e diventa *impegnativa* quando il pro-

to collo individuato è quello della ricerca-azione, come si è verificato nella realizzazione del nostro percorso formativo.

Perché è una impresa?

Perché due realtà educative, quella scolastica e quella universitaria, con le loro differenti specificità si incontrano. Da un lato la scuola con le dinamiche educative e le quotidiane problematiche dell'apprendimento; dall'altro il mondo universitario con la sua finalità di teorizzare campi di ricerca. E i docenti scolastici, davanti ad una ennesima proposta formativa, vorrebbero urlare "basta!" (FIG. 1.2)

FIGURA 1.2

Proposta formativa: reazione



Perché è impegnativa?

Quando i docenti della scuola vengono investiti del ruolo di ricercatori, i due piani "didattica" e "ricerca" si assottigliano, ma le difficoltà di realizzare il progetto formativo, invece di diminuire, aumentano considerevolmente. I due piani dovrebbero considerarsi complementari, ma non sempre questa interazione viene percepita e compresa. Spesso si determina una netta separazione, identificando il docente scolastico con il pratico e il docente universitario con il teorico.

La dicotomia si fa sempre più marcata quando la si traspone sul piano delle conoscenze: da un lato la conoscenza “debole” – delle pratiche – e dall’altro la conoscenza “forte” delle teorie.

Per far lavorare in sintonia queste due realtà occorre rilevare le specificità, per valorizzarle come potenzialità e non come divergenze. La “scuola delle competenze”, come possiamo definire il punto di arrivo delle innumerevoli riforme istituzionali che la scuola ha “subito”, ha determinato un atteggiamento di rifiuto di un modello di apprendimento passivo e nozionistico, a favore di un apprendimento partecipativo e consapevole la cui finalità è quella di porre gli studenti che la frequentano non solo nella condizione di sapere delle cose, ma anche di saperle mettere a frutto in contesti diversi.

Tutto questo in accordo con le linee guida delle *Indicazioni nazionali* e i *Nuovi scenari* del 2018, in cui si propone alle scuole una rilettura delle *Indicazioni nazionali* emanate nel 2012 ed entrate in vigore dall’anno scolastico 2013-14 (sono il punto di riferimento per la progettazione del curriculum da parte delle istituzioni scolastiche), attraverso la lente delle competenze di cittadinanza, di cui si propone il rilancio e il rafforzamento. Dalle lingue (quella madre e quelle straniere) al digitale, dall’educazione alla sostenibilità e ai temi della Costituzione, passando in maniera trasversale per altre discipline (arti, geografia, storia, il pensiero matematico e computazionale)⁷.

Di fronte alle *Indicazioni* ministeriali, l’insegnante, per essere solerte, si interroga su quali siano i punti irrinunciabili che gli vengono prescritti e quali possano essere oggetto di una sua selezione. Inoltre l’autonomia delle istituzioni scolastiche ha anche favorito lo sviluppo della concezione dell’autoanalisi-autovalutazione e del miglioramento continuo.

Questo sintetico quadro normativo ritrae una scuola che, in modo chiaro e determinato, cerca di farsi “ambiente organizzato di apprendimento” non solo per gli alunni, ma anche per la formazione dei docenti, finalizzata a creare il profilo del “docente professionista”. Infatti la nozione di formazione si è modificata e ha posto la propria attenzione sullo sviluppo di capacità funzionali a un mercato professionalizzante⁸.

7. Cfr., *infra*, la scheda di approfondimento di S. Agostini, *Ripensare la relazione educativa alla luce delle nuove tecnologie per l’apprendimento e l’integrazione*.

8. Sarebbe un errore intendere la nozione di formazione sottoposta a quella di professionalizzazione, «ogni sapere finalizzato al lavoro e al raggiungimento dei possibili scopi dell’uomo in quanto essere vivente deve essere al servizio del sapere di formazione», M. Scheler, *Le forme del sapere e la formazione*, in Id., *Formare l’uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l’antropologia filosofica*, a cura di G. Mancuso, FrancoAngeli, Mila-

Anche il contesto universitario si presenta come un sistema professionalizzante, ma in esso l'azione formativa è finalizzata al "fare ricerca". Il docente universitario è prima di tutto un ricercatore e la sua attività formativa è orientata a illustrare le metodologie procedurali del fare ricerca e i risultati della stessa.

Dunque, i due contesti, quello universitario e scolastico, *generano* la figura del docente che, però, assume caratteristiche differenti, non a livello qualitativo, ovviamente, ma costitutivo: nel contesto scolastico il docente è particolarmente attento alla scelta delle metodologie da utilizzare per ottimizzare il processo di apprendimento; in quello universitario l'attenzione è rivolta a valorizzare l'originalità e l'unicità dell'apprendimento.

Queste specificità differenti rischiano di accentuare la dicotomia tra il docente pratico e il docente teorico. Già Donald Schön richiamava ad una consapevolezza che superi la retorica di una competenza pratica rispetto a quella teorica, in quanto «molti dei problemi che preoccupano i ricercatori in ambiente accademico sono ugualmente importanti per i professionisti nel loro ruolo di indagatori riflessivi»⁹ e aggiungerei "viceversa". Ma a causa della complessità della struttura della scuola di oggi, risulta impossibile applicare, in modo sequenziale, le teorie educative di riferimento. La conoscenza dell'azione e la riflessione su di essa diviene l'unica via generatrice di nuove conoscenze.

Le specificità analizzate finalizzano la formazione verso il docente professionista, *sinolo* di pratica e teoria, quindi "professionista riflessivo", che nell'agire professionale si pone come ricercatore e, grazie a tale atteggiamento, accresce conoscenze e competenze riflettendo *nella* e *sulla* propria attività.

Attraverso questo fare riflessivo, conoscenza intrinseca all'azione, le competenze che inizialmente sono consapevoli diventano interiorizzate: il *know-how* interiorizzato e tacito emerge dall'azione stessa.

Il modello del docente è quello del ricercatore operante nel contesto della pratica, una mediazione tra rigore (pensiero accademico) e pertinenza (situazione concreta) che schiude la possibilità di elaborare specifiche teorie (*theory-in-use*).

no 2009, p. 87. La formazione prepara alla vita, come formazione che rende capaci di una autoformazione continua, e parte dalle esigenze della persona non da quelle del sistema. «"Formato" è colui che ha fatto propria una struttura *personale*, un insieme di schemi ideali dinamici connessi l'uno all'altro a formare l'unità di uno stile», *ivi*, p. 86.

9. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1983.

Per raggiungere questa finalità, la proposta formativa della “ricerca-azione” rappresenta un valido paradigma in quanto la riflessione sull’agire, mentre essa si svolge, può essere un modo efficace per attivare processi incrementativi dei livelli di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità che oggi rappresentano gli obiettivi perseguibili dei percorsi formativi di “sviluppo professionale”. Tale proposta parte dall’assunto che la rappresentazione dell’azione formativa osservata è superiore quando l’azione che si osserva è stata eseguita da noi stessi rispetto a quando è stata eseguita da qualcun altro, sia pure esperto, in quanto l’azione eseguita e quella valutata reclutano gli stessi processi e le stesse rappresentazioni. Occorre però fare molta attenzione a questa parte conclusiva del paradigma di ricerca-azione: la valutazione è da intendersi in senso formativo, come analisi del *feedback* – quindi diventa autoanalisi del processo di cambiamento attivato.

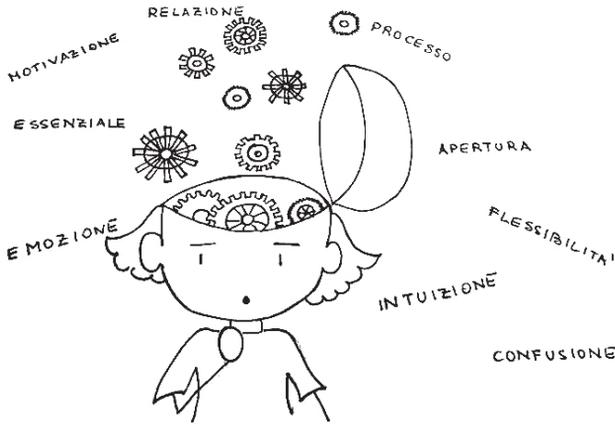
Per questo le attività proposte nel nostro progetto formativo sono state modellate sul paradigma della ricerca-azione. In questa dimensione operativa il docente è profondamente implicato perché egli stesso è fattore di cambiamento: sceglie le variabili didattiche indipendenti, formula le ipotesi di ricerca e seleziona gli strumenti didattici e quelli diagnostici da utilizzare. I docenti/ricercatori diventano “soggetti” nel momento della ricerca e “oggetti” consapevoli della stessa.

Non tutti i docenti dell’Istituto che hanno partecipato al percorso formativo ne sono stati consapevoli, e siccome questa consapevolezza è già promotrice di un processo di cambiamento, non tutti i docenti hanno *attivato* il processo. Il motivo principale è da rinvenire nel fatto che, molto spesso, il docente scolastico è fagocitato in quell’insieme di convinzioni che circolano nella scuola in riferimento ai metodi, agli strumenti e alle finalità del progetto educativo, cioè nella sfera meta-cognitiva dell’*epistemologia scolastica*. Tali convinzioni ne influenzano l’attività didattica e di programmazione e la scelta dei saperi da insegnare. E spesso queste concezioni epistemologiche possono incentivare pratiche d’insegnamento inadeguato: per fare un esempio, l’idea di valutazione orientata in modo esclusivamente epistemologico ha portato ad una eccessiva somministrazione di test standardizzati, che inducono a frammentare indefinitamente il sapere dell’apprendere. Oppure, all’uso omologato di materiale didattico: il manuale adottato, conforme alla scansione del programma da realizzare, e la “rassicurante” guida del docente, tutt’al più da integrare con materiale e sussidi vari, sempre rigorosamente condivisi nei gruppi di lavoro dei Dipartimenti/Consigli di Classe, edificano un baluardo in cui arroccarsi. Questo *modus operandi*, strutturato su *routines* social-

mente condivise ha dato ai docenti dell'Istituto sicurezza aumentandone l'autostima. Pertanto, nel momento in cui gli stessi docenti sono stati *catapultati* nel campo della ricerca, dai confini non ben definiti, sono stati facilmente indotti a connotare il formatore universitario come una persona che "disorienta".

Come se la loro mente non potesse contenere le innumerevoli provocazioni formative (FIG. 1.3).

FIGURA 1.3
Provocazione formativa: azione



Se a questo poi aggiungiamo il fatto che anche da parte nostra, in qualità di formatori, abbiamo dovuto compiere delle *inversioni di rotta*, sia per la continua rielaborazione *in itinere* delle attività da proporre, a causa di "falle" createsi nel percorso, sia per necessità riorganizzative del gruppo di lavoro, la relazione educativa è spesso entrata in crisi e ha finito per configurarsi in una forma difettiva, in quanto è venuta meno la "capacità di assumere il punto di vista dell'altro", quel *visible learning-visible teaching*¹⁰, non permettendo "l'accadere" dell'esperienza.

10. Cfr. J. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London-New York 2009.

Il procedere, dunque, non è stato continuo e regolare e a volte le incomprendimenti di intenti sono sembrate voragini, anche per una interazione intervallata da attività *on line*. È emersa, così, in tutta la sua evidenza, la diversità di rappresentazione dello scopo dell'attività formativa: la richiesta che, con insistenza, i docenti nei vari incontri hanno riproposto è proprio quella di avere un piano chiaro da seguire, una formalizzazione di tappe da raggiungere; di contro, si è voluto orientarli verso la ricerca di un contenuto di scopo. Proprio questo incalzare di richieste ha reso palese la distanza tra pratica e teoria.

Pertanto, per superare queste difficoltà che ostacolano l'interazione dei due contesti – universitario e scolastico –, si sono attivate, nel percorso formativo proposto, strategie cognitivo-riflessive volte a far comprendere che la formazione è movimento, dinamismo, e implica porsi costantemente in una ricerca di senso dell'agire, prima che di quella di scopo. Riflessioni su tali strategie sono riportate nella parte conclusiva del volume, sezione *Approfondimenti*.

Un punto a favore è stato il fatto che il terreno conoscitivo, per realizzare tale percorso formativo, è stato reso fertile dalla decisione assunta negli anni scolastici precedenti dalla dirigente dell'Istituto comprensivo di far partecipare i docenti ad una indagine¹¹ organizzata dal Corso di Laurea in Scienze e tecniche psicologiche dell'Unisalento.

Da questa indagine è stata tratteggiata la cultura locale¹² dei docenti, cioè quel repertorio condiviso di codici, attraverso cui un determinato

11. La ricerca realizzata dal team di docenti dell'Unisalento, cui la scrivente ha preso parte, ha utilizzato un questionario predisposto *ad hoc*, composto complessivamente da 48 domande (corrispondenti a 281 variabili), in parte strutturato con risposte a scelta singola o multipla tra più alternative, in parte strutturate con risposte su scale Rensis Likert (del tipo da "per niente" a "molto"); tale scelta è stata fatta per evitare scelte intermedie. In linea generale si è utilizzato un criterio di massima disgiunzione dell'informazione, in base al quale ogni singola alternativa di scelta è stata considerata secondo una modalità dicotomica (presente/assente). Ciò spiega l'alto numero di modalità componenti la matrice dei dati. In ragione di quest'ottica, la scelta degli *items* ha risposto non tanto ad un criterio di rappresentatività/esaustività dello spettro dei possibili significati connessi all'oggetto-stimolo, ma all'obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica degli oggetti-stimolo, rilevanti sul piano culturale, utili dunque alla rilevanza dei modelli di simbolizzazione e del connesso campo simbolico. Ciascuna combinazione variabile/modalità è stata infatti pensata come una sorta di sonda capace di captare l'eventuale gravidanza – entro il campo simbolico della popolazione – di uno specifico nucleo semiotico. Cfr. R. Likert, *Technique for the Measure of Attitudes*, in "Archives of Psychology", 22, 140, 1932, pp. 136-65.

12. La "cultura locale", quale organizzazione mentale condivisa di un contesto, risulta dal doppio codice di funzionamento della mente: il codice conscio, che presiede la cate-

gruppo sociale, mediante un mix di categorizzazione operativa e simbolizzazione affettiva, dà senso al contesto entro cui opera. La matrice dei significati individuata ha funzionato da codice generativo condiviso, mettendo a fuoco le molteplicità dei processi di costruzione di senso e le relative espressioni contingenti.

Le domande del questionario sono state costruite per facilitare l'espressione di percezioni/opinioni/valutazioni concernenti quattro diversi ambiti di esperienza:

1. contesto micro e macro sociale e sistemi generali di valore (ad esempio: problemi del luogo in cui si vive, valutazione di affidabilità delle strutture sociali);
2. sistema/contexto scolastico (ad esempio: funzioni della scuola, scopi sui quali orientare gli investimenti in campo educativo, problemi del mondo scolastico, strategie di miglioramento);
3. funzione docente (ad esempio: missione dell'insegnante, obiettivi dell'insegnamento, caratteristiche del "buon insegnante") e vissuto di ruolo (ad esempio: motivazione alla scelta professionale, sentimenti connessi al ruolo, percezione del valore sociale del ruolo);
4. funzione della consulenza psicologica (ad esempio: motivazioni alla richiesta di consulenza, valutazione dell'utilità dell'intervento).

Il questionario contempla, inoltre, altre 8 domande volte a descrivere il rispondente dal punto di vista socio-demografico (età, sesso, distanza tra luogo di residenza e scuola in cui lavora) e del ruolo professionale (titolo di studio, anni di insegnamento, anni di ruolo, eventuali ulteriori incarichi ricoperti presso la scuola).

Il modello rappresentativo dell'agire professionale del docente, emerso dall'analisi delle risposte, ha portato a due implicazioni: da un lato intendendo tale agire come "competenza tecnica" che regola l'azione didattica entro le aree e i momenti dati del rapporto con l'utenza; dall'altro come "competenza metodologica" volta a costruire le condizioni di setting e di relazione con il fruitore, necessarie per sviluppare e governare tali aree/momenti, dunque per esercitare l'azione didattica. Nello specifico, sull'agire professionale come "competenza metodologica", la rilevanza dell'accezione di istituito o istituyente data al setting educativo ha comportato risposte divergenti: un elevato numero di docenti protende

rizzazione operativa, e quello inconscio, che governa i processi di simbolizzazione affettiva. Cfr. M. Blanco, *L'inconscio come insieme infiniti: saggio sulla bi-logica*, a cura di P. Bria, Einaudi, Torino 2000 (1ª ed. 1975).

a trattare il contesto della propria azione professionale come setting istituito, cioè pre-strutturato, ideato dal docente e in cui il discente si inserisce; di contro, solo un numero limitato di docenti si orienta verso il setting istituyente¹³, un contesto da co-costruire insieme al discente. Inoltre, se tutti i docenti hanno concordato sulla questione che “ogni studente merita un buon insegnante”, nella parte delle caratteristiche da rilevare per la definizione del “buon insegnante” sono emerse due contrapposte logiche: a) un buon docente è colui che approfondisce i contenuti disciplinari e li istituzionalizza nella *routine educativa*; b) un buon docente è colui che “indica” la *condizione di possibilità senza la quale la lezione non accade*.

Pertanto la dirigente dell’Istituto comprensivo, con l’intento di portare i propri docenti ad una maggiore consapevolezza e ad una conoscenza più approfondita dell’accadere nella relazione educativa, ha voluto co-progettare attività formative finalizzate alla costruzione del setting educativo.

Così, prendendo in considerazione gli *items* dei questionari dell’indagine precedentemente esposta, nello specifico quelle che si riferiscono alle aree del sistema/contesto scolastico e della funzione docente, è stato ideato il presente progetto formativo, con l’obiettivo, attraverso attività di ricerca-azione, di presidiare la propria capacità di analisi delle dinamiche educative, di indagare “come” costruire e riprodurre le situazioni di insegnamento apprendimento, e dall’altro, sul lato della valenza organizzante e regolativa dei setting di apprendimento, orientare i modelli di partecipazione e di fruizione degli studenti. Tutto ciò, ponendo come finalità quella di “modificare” lo *status quo* del modello rappresentativo rilevato dai questionari. In altri termini, portare i docenti a formarsi!¹⁴

13. Modello di relazione educativa che non dà per scontata la cooperazione tra docente e classe e che non considera le regole che consentono al processo di insegnamento di dispiegarsi in condizioni ad esso preesistenti: al contrario, considera la loro costituzione e il loro “monitoraggio” una primaria funzione di un’azione educativa efficace. Per un approfondimento cfr. S. Salvatore, M. Scotto Di Carlo, *L’intervento psicologico per la scuola. Modelli, Metodi, Strumenti*, Carlo Amore, Roma 2005.

14. In quanto se la formazione non apporta una modifica nella mente di colui che deve essere formato, non è formazione. Questa asserzione va perfezionata: la formazione deve essere esperita, cioè il discente deve entrare nel mondo della formazione, deve abitarlo. È dal fare esperienza di questo mondo che prendono le mosse i processi grazie ai quali emergono i concetti e i pensieri che modificano ed educano al pensare. Cfr. P. Spinicci, *I pensieri dell’esperienza. Interpretazione di esperienza e giudizio in Edmund Husserl*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

Dallo stile cognitivo alla sintonizzazione intenzionale

Per teorizzare il percorso formativo si è tenuto conto degli studi neuro-fenomenologici svolti sulla “comprensione in azione”. Per decenni ha dominato l’idea che le aree motorie della corteccia cerebrale fossero destinate a compiti meramente esecutivi, ma quando le neuroscienze hanno restituito un’immagine del sistema motorio più complessa, cioè di un sistema formato da un mosaico di aree frontali e parietali strettamente connesse con le aree visive, uditive, tattili e dotate di proprietà funzionali molteplici, si è scoperto che in alcune aree vi sono neuroni che si attivano in relazione non a semplici movimenti, bensì ad atti motori finalizzati. Ciò ha portato a conoscenza che a livello corticale il sistema motorio non ha a che fare con singoli movimenti, ma con azioni.

Non ci limitiamo a muovere mani, braccia o bocca, ma afferriamo, alziamo o mordiamo qualcosa. È in questi atti, da considerare non solo come movimenti, che avviene la nostra esperienza dell’ambiente che ci circonda e mediante i quali le cose assumono per noi immediatamente significato. La nostra percezione: «mette capo a oggetti e, una volta costituita, l’oggetto appare come la ragione di tutte le esperienze che di esso abbiamo avuto o potremmo avere»¹⁵. L’essenza della percezione è da rinvenire nel suo intreccio con il nostro corpo. Il punto cruciale risulta essere, dunque, la riflessione sulla percezione come struttura congenitamente manchevole mostrata dal darsi per adombramenti husserliano, in cui il soggetto della percezione, in base a questa “totalità intotalizzabile” o “immensità inapparente” si dà nel mondo. Da questa lettura fenomenologica, l’argomentazione che ne scaturisce restituisce all’esperienza in generale un significato obiettivo e all’esperire una soggettività autentica. Quell’esigenza husserliana del *ritorno alle cose stesse* diviene, quindi, essenzialmente metodologica: non fermarsi alla attualità empirica della natura e della storia significa inserire la descrizione delle loro essenze costitutive nel contesto specifico di un processo intenzionale organico coordinato, in cui la volontà gnoseologica sempre si accompagna alla consapevolezza del compito generale della filosofia. Pertanto l’assunto teorico al quale si è giunti, per strutturare le attività, è che dal mondo della percezione possono prendere le mosse quei processi grazie ai quali emergono i concetti, i pensieri.

15. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945 (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, a cura di A. Bonomi, il Saggiatore, Milano 1965, p. 113).

In quest'ottica la corporeità non può più essere relegata al semplice spiegare i comportamenti motori, ma entra prepotentemente nel discorso dell'apprendimento. La psicoanalisi avendo già colto questa stretta correlazione, ha identificato nel corpo la fonte delle energie che alimentano le rappresentazioni psichiche. A queste impostazioni teoriche si sono aggiunti recenti sviluppi della scienza cognitiva che hanno messo in rilievo il ruolo del corpo in azione nel costituire il nostro modo di rappresentare la realtà – e in particolare la nostra realtà intersoggettiva – modellando i nostri schemi cognitivi.

Oltre a sapere fenomenologicamente il carattere di esteriorità e oggettività di un'azione che osserviamo, e a considerarla qualcosa di agito e manifesto da un oggetto biologico esterno a noi e dotato di qualità proprie, noi esperiamo questa azione anche come finalizzata o intenzionale, un po' come quando, nell'eseguire un dato comportamento, sentiamo di farlo in modo conscio e volontario. Da questa prospettiva in prima persona, il nostro ambiente sociale dinamico ci appare popolato da agenti dotati di volontà propria e, come noi, soggetti intenzionali di una relazione attiva con il mondo. Viviamo noi stessi come esseri *intenzionalmente sintonizzati* con gli altri. È questa “sintonizzazione intenzionale” che ci consente di esprimere gli altri come *diretti* verso obiettivi costituiti da determinati stati o oggetti, nello stesso modo in cui esperiamo noi stessi mentre facciamo altrettanto¹⁶.

Pertanto, nell'ideazione delle attività da proporre in classe abbiamo sollecitato i docenti a:

1. tener conto e attingere dal repertorio senso-motorio degli allievi per riattivare le concatenazioni formate nel corso delle interazioni con l'ambiente, utilizzando un linguaggio percettivo-motorio per strutturare i compiti;
2. predisporre le condizioni, nella relazione insegnamento/apprendimento per far cogliere, a livello pre-riflessivo, le “relazioni di scopo” tra i concetti, nonché tra le attività e gli atteggiamenti che si assumono, condizione base della comprensione.

Le attività sono state pensate per essere agite all'interno della *zona di sviluppo prossimale*, utilizzando la metafora come strumento cognitivo al fine di consentire il collegamento tra gli schemi percettivo-motori posseduti dall'allievo e quelli attraverso i quali si struttura lo stimolo esterno. Così si sono offerti modelli educativi capaci di meta-comunicare, cioè transitare

16. V. Gallese, *Sintonizzazione intenzionale: simulazione incorporata e suo ruolo nella cognizione sociale*, in “Psicoanalisi e neuroscienze”, 2, 2007, pp. 285-319, pp. 285-6.

continuamente dai contenuti ai processi che li organizzano, per favorire il passaggio, dall'insegnamento istituzionale, al deuterio-apprendimento¹⁷, che attiene all'“imparare ad imparare” e che implica la comprensione di una “struttura che connette” i livelli di apprendimento. La costruzione di questi ambiti educativi è stata finalizzata a incoraggiare, sia nelle proposte formative indirizzate ai docenti che in quelle destinate ai discenti, la consapevolezza delle proprie configurazioni, o percorsi mentali, per favorire l'apprendimento attraverso la scoperta delle connessioni più appropriate. Pertanto, la formazione proposta nel progetto di ricerca-azione è stata orientata non verso contenuti da assimilare, ma verso una metodologia di indagine, una interrogazione consapevole, delle condizioni di possibilità dell'interazione apprendimento/insegnamento del docente e insegnamento/apprendimento docente-discente. Nello specifico, l'auto-formazione proposta nel percorso è stata direzionata verso l'attivazione di una autoriflessione nel docente del proprio agire educativo e nella “costruzione di significato” del proprio insegnamento.

Per rendere immediata al lettore la finalità del nostro intervento, ricorriamo allo scenario immaginativo dello sport di squadra. La visione, la coordinazione, l'anticipazione, la determinazione sono tutte direzionate a favorire l'interazione tra i giocatori così da realizzare il gioco di squadra, proteso all'interno con un dinamismo di interazione e all'esterno con un dinamismo di dis-organizzazione delle mosse dell'avversario: si facilita l'equilibrio della squadra nel momento in cui si pensa all'unisono. Ma come si arriva a pensare insieme?

Possiamo rintracciare la risposta osservando il comportamento degli allenatori che a bordo campo in alcuni momenti della partita, spesso, incitano i propri giocatori a usare la calma. Assistiamo, per usare le parole del titolo dell'opera di Lamberto Maffei¹⁸, ad una sorta di *elogio della lentezza*: la lentezza non misurabile con un cronometro, ma la lentezza della razionalità: quella “lentezza” in cui si può realizzare la riflessione e con l'*arte della maieutica* fare emergere da noi stessi le verità nascoste. L'allenatore non chiede al suo giocatore di “fermarsi”, di mettersi in un angolo a pensare mentre l'azione di gioco continua, ma di usare il “cervello” per far sì che il giocatore attinga dalle proprie risorse interne per agire.

17. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.

18. L. Maffei, *Elogio della lentezza*, il Mulino, Bologna 2014.

Un *cervello che agisce* è anche e innanzitutto un *cervello che comprende*¹⁹: si tratta di una comprensione pragmatica, pre-concettuale e prelinguistica, ma non meno importante, in quanto su di essa si strutturano molte della capacità cognitive. Il tutto inserito nello spazio del campo di gioco: l'orizzonte primario dell'azione interagisce con la mappatura dello spazio. Infatti, durante una partita si concretizza, davanti agli occhi dello spettatore, la cooperazione di "tanti cervelli", una sintonizzazione di azioni e reazioni intenzionalmente direzionate. Partendo dalla propria azione individuale, ciascun giocatore la deve coordinare con quella altrui, armonizzandola in un'intenzione comune e l'intenzione individuale deve rappresentare il contributo di ogni singolo all'azione collettiva. Questa sintonizzazione si realizza in quanto l'evento osservato, cioè l'azione che il compagno di squadra sta compiendo, comporta un coinvolgimento in prima persona da parte dell'osservatore che gli consente di averne una immediata esperienza, come se fosse lui stesso a compierlo, e riesce così a coglierne appieno il significato.

La "molteplicità condivisa" è il sistema attraverso cui si è nella relazione di identità con l'altro: descrive il modo con cui i soggetti possono entrare in comunicazione ed empatia l'uno con l'altro, secondo quella che è una *sintonizzazione intenzionale*, cioè una forma diretta di comprensione degli altri attraverso l'esperienza. In altri termini, nelle relazioni interpersonali riusciamo a capire cognitivamente le intenzioni espresse di chi ci sta di fronte attraverso il meccanismo della "consonanza intenzionale". Inoltre l'allenatore deve portare i suoi giocatori a muoversi secondo percorsi non solo schematicamente condivisi ma, in determinate situazioni, anche alternativi, con scelte di tipo "creativo": il cervello creativo è alla ricerca di pensieri, o di quelle situazioni di comportamento che favoriscono la scintilla di una nuova possibilità. Ultima pennellata per il nostro quadro immagi-

19. Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006, pp. 3-4: «Questo tipo di comprensione si riflette anche nell'attivazione dei neuroni specchio. Scoperti all'inizio degli anni Novanta, essi mostrano come il riconoscimento degli altri, delle loro azioni e perfino delle loro intenzioni dipenda in prima istanza dal nostro patrimonio motorio. Dagli atti più elementari e naturali, come appunto afferrare del cibo con la mano o con la bocca, a quelli più sofisticati, che richiedono particolari abilità, come l'eseguire un passo di danza, una sonata al pianoforte o un *pièce* teatrale, i neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato. [...] il nostro cervello è in grado di comprendere gli atti compiuti dagli altri immediatamente, di riconoscerli senza far ricorso ad alcun tipo di ragionamento, basandosi unicamente sulle proprie competenze motorie».

nativo: l'allenatore richiede ai suoi giocatori di fare esercizio e li sprona a raggiungere un perfetto stato psico-fisico che consenta loro di scendere in campo e vincere, cioè ha cura di implementare le risorse interne di ciascun giocatore, risorse alle quali attingere durante la partita. È colui che anticipa ai suoi giocatori la partita, attraverso l'immagine dei suoi schemi di gioco, scegliendo il ruolo da assegnare agli atleti che scendono in campo secondo dei modi possibili di giocare, ma non è la sua rappresentazione a prendere forma nel momento in cui la partita è giocata: ciò che si realizza è l'incontro dei giocatori con i possibili schemi di gioco condivisi. La partita è data dalla *giocata delle possibilità*, cioè dalla *sintonizzazione intenzionale* di un pensiero creativo.

È questa la rivoluzione concettuale alla quale il corso di ricerca-azione ha voluto tendere: costruire uno spazio di insegnamento/apprendimento in cui il discente, adeguatamente allenato, nell'incontro con i mondi possibili prospettati o da lui stesso creati, possa giocare la sua partita per apprendere. Pertanto è importante che l'azione educativa miri a mettere l'educando in "forma" per portarlo a riconoscere gli elementi costitutivi del contenuto didattico, perché possa comprendere *dove e come* volgere lo sguardo, e individuare la condizione *migliore* da cui poterlo osservare. In sintesi costruire lo spazio educativo in cui *disputare* la sua partita.

In questa nuova prospettiva il docente ha chiara la *struttura di compatibilità*, cioè l'organizzazione dei significati del mondo dell'allievo, in modo da proporre contenuti e compiti che possano integrarsi dentro una precedente organizzazione di rimandi, per trovare soluzioni a partire dai vissuti del discente.

L'intento di tutto il progetto formativo è stato quello di portare il docente a riflettere sulla tipologia del setting educativo in cui collocare la propria azione e rivedere la posizione standardizzata dello stesso, per pretendere verso la dinamicità della realizzazione del costruito formativo.

E, quindi, ritornando alla definizione richiesta dal questionario "chi è un *buon docente*" si può ora asserire: è colui che crea e progetta insieme al proprio discente, basandosi sul mondo dei rimandi di significati dell'allievo, lo spazio educativo, che non può pertanto essere dato, pre-confezionato.

Occorre annotare che nella realizzazione del progetto ci siamo trovati dinanzi ad alcuni docenti che hanno dichiarato di avere acquisito, nel corso degli anni, un "metodo" di insegnamento che puntualmente propongono come modello della propria didattica. Proprio attraverso queste prese di posizione siamo riusciti a mettere in luce la criticità della situazione di stallo, in cui molto spesso, l'azione didattica si fossilizza. I docenti che

hanno scelto di portare a termine il percorso si sono *messi in gioco* in modo propositivo, elaborando inferenze, mappe concettuali e mentali attraverso pratiche direttamente sperimentate. Mettendo in tal modo da parte le guide “ben strutturate” e rivolgendosi verso la centralità dei bisogni formativi degli alunni, i docenti stessi hanno costruito dei modelli di compiti didattici più coerenti con il contesto di riferimento e meno cristallizzati nei saperi modellizzati. Così, l’interrogare le dinamiche dell’*apprendimento situato*, per de-strutturare e co-costruire le attività, ha validato la formazione, in quanto “cambiamento” che richiede, come la dirigente aveva giustamente intuito, una “nuova” visione dell’insegnare. Nuova perché diversa, finalizzata ad entrare nella mente dei docenti e portarli davanti ad uno specchio in cui vedano riflesso il proprio modo di apprendere, e abbiano consapevolezza delle potenzialità, ma anche dei limiti dei propri stili cognitivi.

Tutto questo nella convinzione che, partendo dalla riflessione sul proprio modo di apprendere, si riesca, in maniera più consapevole, ad anticipare la conoscenza diretta degli altri. Dalla soggettività del docente – intesa non come soggettività interna e privata, ma soggettività influenzata, forgiata e formata dall’interazione e dall’impegno con gli altri e dalla forma di vita condivisa – alla descrizione della sua struttura di apprendimento si può tracciare la metodologia che abbiamo impiegato per indagare la relazione insegnamento/apprendimento.

Solo in una prospettiva aperta alla *sintonizzazione intenzionale*, il modo di apprendere, che diventa il modello di insegnamento, non entra in collisione con l’apprendimento del discente, ma schiude la possibilità di vedere l’atto di apprendimento nella sua originarietà. Le difficoltà dell’apprendimento molto spesso dimenticate nei lunghi anni di insegnamento, riaffiorano e rendono visibile l’essenza del contenuto didattico, facilmente oscurato da sovrastrutture, che invece di facilitare la comprensione la limitano. Portare i docenti a riflettere sui propri stili cognitivi potenzia nell’insegnante la capacità di comprendere gli atteggiamenti cognitivi del proprio discente e, al contempo, di diversificare maggiormente la proposta didattica, raffinando i canali comunicativi e rendendo dinamico il setting formativo.

Ermeneutica del percorso di ricerca-azione

2.1

Finalità del percorso

L'attività di formazione ha avuto come finalità quella di far riflettere, secondo una impostazione fenomenologica, su "come" facciamo esperienza. Nel percepire non è semplicemente presente un oggetto, ma innanzitutto è presente per noi un oggetto percepito, da una angolatura particolare. Se guardo lo schermo del computer che mi sta di fronte lo percepisco da una certa prospettiva. Se cambio il mio punto di osservazione posso, in linea di principio, scoprire proprietà nuove e determinare meglio quelle già note. Tuttavia, percepisco lo stesso identico computer.

In altre parole, se noi facciamo esperienza di qualcosa, essa non può essere spiegata soltanto attraverso le sensazioni da un lato e le funzioni cognitive del pensiero dall'altro, ma rimanda al fatto che *nell'esperienza si mostra intuitivamente un senso*. Noi non vediamo sensazioni che poi organizziamo sulla base di strutture logiche, ma intuiamo direttamente un computer, dunque un senso. Pertanto, a partire dalla messa in questione del primato della soggettività, a favore di un dato fenomenologico originario, il quale ci mostra come la coscienza scopra i sensi, li trovi, e dunque non li costituisca, ne consegue che noi non abbiamo sensazioni attraverso cui passare poi alle cose, ma ci muoviamo (percepando, agendo, pensando) già da sempre, cioè originariamente, all'interno di un mondo di cose. In tal modo, il soggetto ha un contatto immediato con le cose, è presso le cose e ne *partecipa*. Questa affermazione ci fa comprendere che il soggetto è *nel mondo*, agisce, si orienta, *vive*. Disposi in tale prospettiva vorrebbe dire catalogare il pensiero non come una sfera chiusa e capace di attingere in sé il fondamento della propria legittimità, ma

come *in relazione* con il darsi dell'esperienza, un vissuto intenzionale¹, in connessione con l'oggetto intenzionato. Il risultato: le forme logiche del pensiero altro non sono che possibili modi di rendere esplicito il contenuto obiettivo della percezione stessa.

L'obiettività non rimane condizionata dall'elemento prospettico della propria visuale e quindi da "analisi di punti di vista", ma essa non si realizza nemmeno in un manifestarsi immediato e distaccato della cosa stessa, in qualunque modo questo manifestarsi possa essere immaginato. La realizzazione dell'obiettività risiede unicamente nella mediazione della cosa, così che bisogna "lasciare l'ultima parola alle *cose stesse* e al lavoro *su di esse*". Se la mediazione di una cosa è orientata espressamente verso la cosa, allora essa è un particolare tipo di trasposizione. Essa è interpretazione².

Si restituisce, così, all'esperienza in generale un significato obiettivo e all'esperire una soggettività autentica. Questo argomentare ci induce a riformulare ogni discorso che parli di oggetti-contenuti *riconducendolo* sul terreno della conoscenza che di quegli oggetti-contenuti abbiamo.

Perché è importante, in un'azione didattica o di ricerca, assumere questa posizione? Qual è il vantaggio? Innanzitutto, mettersi *in relazione* determina l'assumere un atteggiamento di *apertura* verso l'oggetto-contenuto da conoscere, tale che possa consentire l'instaurarsi di un rap-

1. La nozione di intenzionalità fenomenologica dischiude la mediazione sulla conoscenza come continua riscoperta delle essenze, conoscenza incarnata, coscienza del dato – un andare verso, coscienza che si tesse con il mondo e lo intesse. L'intenzionalità non è più *mirare a*, bensì *partecipare a*. È «assolutamente necessario che l'oggetto non si offra interamente allo sguardo che su di esso si posa e che conservi invece aspetti intenzionati nella percezione presente, ma non posseduti» (E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, Hrsg. von W. Biemel, Martinus Nijhoff, Den Haag 1976; trad. it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, a cura di E. Filippini, il Saggiatore, Milano 1961, p. 207). Questo orientamento teorico riconsegna nell'alveo della fenomenologia la riformulazione dell'espressione "intenzionalità": non è l'esserci che possiede intenzionalità, ma l'esserci è intenzionalità. L'esserci in quanto è, è intenzionale. È ciò che Merleau-Ponty definisce: "debordare intenzionale", «*empiètement intentionnel*» (M. Merleau-Ponty, *Manuscrits, Livre en projet*, vol. VIII, f. 272[r], Fonds Manuscrits, Bibliothèque Nationale de France, Paris; per la trascrizione integrale cfr. D. De Leo, *Una convergenza armonica, Beethoven nei manoscritti di Michelstaedter e Merleau-Ponty*, Mimesis, Milano-Udine 2011, p. 147).

2. G. Figal, *Gegenständlichkeit, Das Hermeneutische und die Philosophie*, Mohr Siebeck Verlag, Tübingen 2006 (trad. it. *Oggettualità. Esperienza ermeneutica e filosofia*, a cura di A. Cimino, Bompiani, Milano 2012, p. 193).

porto dialogico, non astratto, ma in un legame concreto, collegato alla nostra esperienza del mondo, in quanto la stessa esperienza non trae la sua forma da una struttura concettuale di cui la soggettività è dotata a priori. D'altro canto, cambiando la nostra concettualità, non varia il nostro modo di percepire il mondo, perché noi possiamo modificare liberamente il pensiero, la nostra esistenza storica, ma non il modo in cui le cose possono offrirsi nell'esperienza. Vi è, dunque, un primato degli atti di esperienza, anche per il fatto che mostrare come i concetti siano sorti a partire dal mondo dell'esperienza, equivale a una fondazione di validità. Se non vi fosse nesso tra pensiero ed esperienza, infatti, i prodotti dell'ideazione non avrebbero alcun titolo per presentarsi come concetti esplicativi di ciò che accade sul terreno dell'esperienza. Tra pensiero ed esperienza vi sono dei nessi, dato che qualsiasi costruzione concettuale, almeno nella pretesa di essere vera, può attingere la sua reale verità soltanto riallacciandosi alle evidenze del mondo dell'esperienza intuitiva.

L'esperienza è da considerarsi come uno strato che ha una propria strutturazione, che ha per così dire *molti pensieri*. Tuttavia, in questa connessione tra sensibilità e intelletto si corre il rischio di cadere nel riduzionismo empirista. Per non incorrere in tale prospettiva limitativa, la genesi del pensiero che parte dall'esperienza deve riconoscere la sua interna discontinuità per porsi, così, non come la negazione di ogni specificità della sfera logica, piuttosto come affermazione della necessità di una correlazione tra questi due piani. Non tutto deriva dall'esperienza, e non tutto è ridotto ad essa, ma il rimando all'esperienza fa risaltare con chiarezza ciò che di *nuovo* accade. Il compito formativo, che allora ci si impone, diventa quello di una descrizione dell'esperienza nelle sue condizioni di possibilità e nelle sue caratteristiche strutturali. Il mondo esperito è così inteso non come un ente a sé stante, ma come oggetto dell'esperienza possibile. Pertanto, la relazionalità tra pensiero ed esperienza è suggellata dal rapporto tra sintesi passiva e attiva. Affinché una sintesi attiva abbia luogo è necessario che il processo di esplicitazione sia ripetuto, che si ritorni al sostrato prima dell'avvio di quel processo, per poi dirigersi nuovamente verso le sue determinazioni che vengono attivamente anticipate, in modo da permettere l'effettivo compimento di quella sintesi.

La percezione è certamente, dunque, il primo atto di apertura al mondo del soggetto che percepisce e che intenzionalmente conosce, ma è al contempo il primo atto di svelamento del mondo al percipiente.

Quando ascoltiamo non sentiamo un rumore o dei suoni, ma avvertiamo una carrozza che cigola, una moto che romba, quel che si sente non è mai un rumore puro, ma la colonna in marcia, il picchio che picchia, il fuoco che crepita, in altri termini: ciò che è più prossimo a noi non sono le sensazioni, ma le “cose stesse”³.

Si instaura nella percezione una stretta relazione tra soggetto che percepisce e oggetto percepito, l'immagine dell'oggetto si concretizza nell'atto percettivo e diviene nella percezione *sinolo* tra immagine soggettiva e oggetto reale. Si tratta del passaggio da una indagine diretta del mondo, che lo assume semplicemente come ovvio, a una indagine indiretta, o riflessiva, che interroga invece l'esperienza del mondo in quel momento della sua manifestazione, nell'atto percettivo. Secondo tale approccio percepire è veder scaturire da una costellazione di dati un senso immanente. Questo processo percettivo è sintetizzato nel concetto husserliano di *epochè*: in cui il soggetto, spettatore disinteressato del mondo, mettendo da parte i propri pregiudizi, mira a sospendere il giudizio sulle cose, in modo da permettere ai fenomeni di manifestarsi e quindi, successivamente, essere considerati senza alcuna visione preconcepita. Per cogliere l'operare dell'esperienza bisogna avvalersi di un metodo adeguato, quello dell'*epochè* e della riduzione fenomenologica – messa tra parentesi del mondo e “fenomenizzazione”, riconduzione ai fenomeni, riduzione dell'essere a fenomeno. L'*epochè* consiste in un altro modo di guardare il mondo, che implica anche un altro modo di guardare la soggettività. Si tratta del passaggio da una indagine diretta del mondo, che lo assume semplicemente come ovvio ed è ignara del legame che la sua manifestazione e il suo senso necessariamente intrattengono con la vita operante della soggettività, a una indagine indiretta, o riflessiva. Quest'ultima interroga, invece, l'esperienza del mondo e la costituzione in essa di quel senso e di quella manifestazione.

L'azione educativa, strutturandosi su tale impostazione fenomenologica, porta il soggetto ad allontanarsi dalle connotazioni ovvie del mondo, mettendole “tra parentesi”, oppure portando il soggetto a “sospendere il giudizio”, o, ancora, applicando il metodo che lo conduce all'essenza delle *cose stesse*. In tal modo la stessa relazione conoscitiva *forma* e in quanto svincolata da pregiudizi e/o da interpretazioni di senso sedimentate, apre all'*accadere* dell'evento educativo. Il discente intenziona l'oggetto da co-

3. M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1968, pp. 163-4 (ed. or. *Holzwege*, F. W. von Hermann, Frankfurt a.M. 1960).

noscere, lasciando che esso “sia”, cioè *tenendolo sotto presa*, con tutte le sue caratteristiche d’essere, interrogando le sue manifestazioni. Soltanto in tal modo costruisce delle rappresentazioni che partono dall’esperienza, ma la trascendono, divenendo predizioni di senso dell’oggetto. La sintesi attiva che il soggetto compie è dunque l’unitarietà in cui si mantiene polarizzata ogni parte manifesta dell’oggetto. Ma l’abilità del pensiero si attua in una seconda fase in cui il processo conoscitivo giunge a compimento: dalla sintesi passiva a quella attiva, per approdare alla facoltà anticipativa⁴.

La rimemorazione promuove una doppia intenzionalità⁵: insieme propone l’andamento della coscienza intenzionale passata, ma realizzandosi nell’*ora*, vive la presente direzione verso il suo proprio futuro e le tracce del suo proprio passato. È soltanto a questo livello che il discente ha acquisito “competenze”: nel momento in cui il pensiero da convergente, compiendo il processo verso il divergente, è divenuto pensiero riflessivo⁶. Ma questo procedere richiede sempre correzioni intersoggettive all’interno di una comunità educante. La questione dell’intersoggettività è centrale perché, in riferimento ad essa, si gioca il problema di una «teoria trascendentale del mondo oggettivo»⁷.

La nozione di mondo oggettivo, veramente esistente, può essere elaborata solo a partire dalla maniera in cui i diversi soggetti correggono reciprocamente le loro esperienze cooperando così a un’impresa razionale che consiste nel liberarsi dalle parvenze soggettive e nel fare emergere la struttura del vero essere, il “come veramente stanno le cose”⁸.

4. Cfr. N. Goodman, *Ways of World-Making*, Hackett Publishing, Indianapolis 1988.

5. «La rimemorazione è rappresentazione, cioè un atto che non pone sott’occhio l’oggetto in se stesso, ma lo rende presente, quasi ce lo propone in immagine, cioè ci dà l’oggetto modificato (ra-presentato)», P. Colonnello, *Tempo e necessità. Ricerche su Kant, Husserl e Heidegger*, Japadre, L’Aquila-Roma 1987, p. 76. Cfr. sulla tematica della rimemorazione e delle differenze di apprensione nella coscienza del tempo: E. Husserl, *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*, Hrsg. von R. Boehm, Martinus Nijhoff, Den Haag 1966, pp. 137-86.

6. Una annotazione a margine: i programmi ministeriali “indicano” ai docenti di lavorare per competenze – cfr. C.M. 13 febbraio 2015, n. 3. Sulla tematica “competenze” nell’ambito della didattica filosofica si veda A. Caputo, *Un insegnamento filosofico per competenze e competente? La didattica della filosofia nell’università. Alcune proposte*, in *Self-Portrait. Images of Self between Past and Present us* – in “Logoi”, 8, 2017, pp. 224-38.

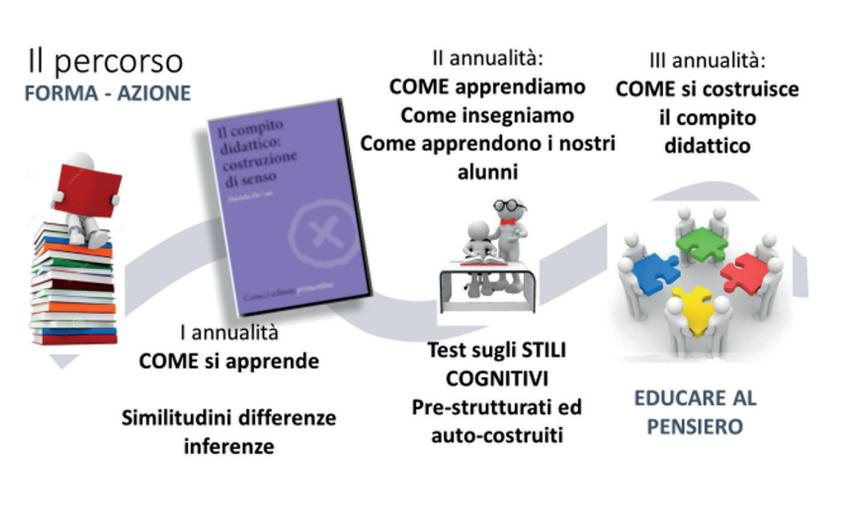
7. E. Husserl, *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, “Husserliana”, Bd. I, Hrsg. Von S. Strasser, Martinus Nijhoff, Den Haag 1950 (trad. it. F. Costa, *Meditazioni cartesiane con l’aggiunta dei Discorsi parigini*, Bompiani, Milano 2002, p. 142).

8. V. Costa, *Fenomenologia dell’intersoggettività*, Carocci, Roma 2010, p. 17.

La coscienza operante entra in relazione con l'oggetto percepito, in un campo temporale originario, che non è un punto istantaneo, una sorta di presenza, oltre la quale i contenuti precipitano nel passato.

In altre parole, tale processo permette all'individuo di costruirsi una personale rappresentazione significativa del mondo. Ma questa visione del mondo dovrà fare i conti con le visioni delle altre soggettività. I concetti di intenzionalità, coscienza e coscienza intenzionale assumono un rilievo centrale e primario poiché spiegano le modalità costitutive del nostro essere-nel-mondo: il soggetto (*apertura a*) attribuisce senso e significato, sulla base dei propri vissuti, ad un oggetto (*rivelantesi a*). La qualità di tale rapporto di significazione, che lega il soggetto al suo oggetto, interessa l'azione formativa. Questa azione, in quanto educante, deve essere rivolta alla ricostruzione, consapevole, delle modalità soggettive di costruzione di senso e di significato (FIG. 2.1).

FIGURA 2.1
Tappe del percorso formativo



Nelle tre annualità del percorso la finalità è stata quella di mirare verso la costruzione *consapevole* di uno spazio ermeneutico: per educare al senso dell'agire educativo, infatti, sono state poste sotto la lente di ingrandimento le risorse interne del soggetto e il realizzarsi della *sintonizzazione*

intenzionale, nella convinzione che una accurata comprensione e il potenziamento di tali dinamiche possano concorrere a migliorare l'apprendimento (per esempio nella quantità di ritenzione del materiale appreso, nel minor tempo impiegato, nella capacità di utilizzare le informazioni applicativamente), e la generazione di modalità apprenditive più significative e di livello logico superiore (come imparare ad imparare).

La scelta di far durare il progetto di ricerca-azione tre annualità deriva dall'esigenza di voler monitorare, nell'arco del tempo, la relazione esistente tra apprendimento/insegnamento e insegnamento/apprendimento.

Nella prima annualità sono state coinvolte classi di scuola dell'infanzia (di età compresa tra 3 e 5 anni), classi terze della scuola primaria, classi prime della scuola secondaria di I grado. Il campione risulta così complessivamente composto da 18 classi (5 classi della scuola dell'infanzia; 7 classi della scuola primaria; 6 classi della scuola secondaria I grado).

2.1.1. PRIMA ANNUALITÀ

L'intento costante nel progetto di ricerca-azione è stato quello di modificare il comportamento degli insegnanti che, messi dinanzi a delle letture di testi narrativi e ad esercizi di costruzione delle inferenze, hanno, anche se con difficoltà e dovendo smussare atteggiamenti oppositivi, destrutturato la loro, a volte univoca, visione di apprendimento e aperto la stessa a molteplicità di orizzonti di senso.

Ai docenti è stata fornita una favola tratta dal libro di Ermanno Bencivenga *Quel che c'è da capire*⁹, in cui la protagonista è una bambina di nome Alice. Si è chiesto di costruire delle inferenze deduttive e induttive usando le argomentazioni della favola, ma l'attività non è risultata soddisfacente. I docenti non si sono esercitati tramite il compito assegnato sulle abilità di pensiero e la maggior parte di loro si è fermata nel desumere la morale della storia. In altri termini, il testo, quale *pretesto* di attivazione delle abilità, non ha funzionato per tutti i docenti. Il motivo è relativo al fatto che lo strumento fornito per l'esercitazione, presentandosi troppo strutturato, scontato nella sua formalizzazione, ha rappresentato una vera barriera oppositiva per l'accesso ad altre richieste di analisi, che non fossero quelle relative a rinvenire una "scontata" morale.

9. E. Bencivenga, *Quel che c'è da capire*, in Id., *La filosofia in cinquantadue favole*, Mondadori, Milano 2011, pp. 9-10.

Dunque, dalla ricerca della morale della favola, processo standardizzato in quelle *routines* scolastiche in cui si inscatola ogni proposta formativa secondo schede a domande chiuse, o reiterate, i docenti sono stati messi in condizione di lavorare con altri mezzi, quelli della ricerca, secondo una semplice struttura metodologica: evidenza, analisi, sintesi ed enumerazione. Centrale è diventato il lavoro con il testo e non *al di là* di esso, mettendo in evidenza i termini usati – ad esempio nella favola di Alice “capire”, “cambiare”, “pensare”, “sapere” – per analizzarne le relazioni semantiche e costruire con le stesse inferenze, e validarle con la rilettura del testo preso in esame.

I docenti, dopo aver eseguito gli esercizi hanno cercato di ideare un modello di attività (su differenza-similitudine, vero-falso, affermazioni/inferenze) da proporre ai propri studenti, per consentire la descrizione del loro comportamento in azione.

Sono state realizzate delle attività teorico-pratiche di riflessione sulle modalità di osservazione del testo e sulla individuazione delle relazioni logiche per la costruzione di inferenze. In altre parole, si è fatto replicare ai discenti il percorso compiuto dai docenti, con l'intento di descriverne le modalità di apprendimento e abituarli ad *agire senza pregiudizi*.

Durante lo svolgimento dei compiti i docenti hanno riscontrato, negli studenti, tanto una certa “rigidità” nella fase di apprendimento, quanto una difficoltà nel fare riferimento al contesto, nel focalizzare la proposta

FIGURA 2.2
Presupposti per la ricerca-azione



didattica nel suo complesso, nel rintracciare gli obiettivi di fondo dell'attività proposta.

Ritornando dinanzi allo specchio dell'agire, e riprendendo la formazione teorica sviluppata nel progetto, i docenti si sono posti un quesito molto significativo, che pone in discussione lo stesso modo del "fare" didattica in maniera efficace:

"anche gli studenti hanno abilità assopite... sarà a causa del modo di insegnare?" (FIG. 2.2).

2.1.2. SECONDA ANNUALITÀ

In questa annualità si è posta al centro dell'attenzione la circolarità apprendimento/insegnamento/apprendimento. Pertanto fin dai primi mesi di attività si è ritenuto necessario svolgere dei seminari di approfondimento sugli stili di apprendimento, per poter delineare, in modo adeguato, il campo di indagine del "come" si apprende. Il primo tassello è stato quello di definire gli stili di apprendimento come tecniche preferite o prevalenti di funzionamento del cervello nel momento in cui ci si trovi ad affrontare l'acquisizione di nuove informazioni. Infatti la prospettiva prevalentemente scelta, per relazionarsi con il mondo, la si può studiare analizzando il comportamento – l'agire linguistico e concettuale – dell'individuo, le sue scelte di azione.

Nello specifico del contesto educativo è stato fatto notare che è molto importante attenzionare gli stili prevalenti dei propri alunni e la differenziazione degli stessi (TAB. 2.1).

TABELLA 2.1
Stili cognitivi: apprendimento-insegnamento

Stile cognitivo	Studente (apprendimento)	Docente (insegnamento)
Verbale	Tende a prediligere l'apprendimento di forme verbali, scritte o orali.	Struttura le lezioni con lunghe spiegazioni, testi scritti per fissare i concetti.
Visuale	Tende a prediligere l'apprendimento per immagini, mappe, diagrammi, film e simili.	Struttura le lezioni soffermandosi sugli aspetti iconici, predilige la costruzione di mappe concettuali e mentali, e schemi nelle spiegazioni.

(segue)

TABELLA 2.1 (segue)

Stile cognitivo	Studente (apprendimento)	Docente (insegnamento)
Sistematico	Struttura l'apprendimento procedendo per gradi seguendo ragionamenti lineari e andando dal più facile al più difficile.	Preferisce organizzare attività che procedano per <i>step</i> , partendo dai dettagli e declinando un aspetto per volta. Propone attività che contengano tutte le variabili, presentandole in maniera metodica. Lo sviluppo è lineare e vettoriale. Segue in modo rigoroso la scaletta della programmazione nelle attività di apprendimento.
Intuitivo	Predilige cimentarsi con il nuovo nelle situazioni complesse, salta facilmente alle conclusioni.	Presenta i compiti nel loro complesso, facendo intravedere le soluzioni e l'insieme delle attività da realizzare.
Globale	Ha bisogno di vedere prima il quadro generale per poi ricostruirlo nei particolari, e di procedere in modo anche non lineare (saltando spesso a cose difficili per poi ritornare ad analizzare materiale più facile).	Si focalizza su un'idea generale dell'argomento e definisce macro-relazioni. Fornisce materiale di difficoltà superiore al livello degli studenti, in modo da mettere in atto le loro specifiche capacità di ragionamento induttivo. Protende verso l'apprendimento per scoperta, orientando a proseguire con costruzioni di inferenze.
Analitico	Predilige l'azione, la sperimentazione e il lavoro di gruppo.	Fornisce attività in cui il discente possa sperimentare.
Autonomo	Predilige lavorare in modo individuale, ha bisogno di tempi per riflettere e ritornare molte volte sugli argomenti trattati per assimilarli secondo tempi individuali.	Imposta la lezione rispettando i tempi dei propri discenti, e preferendo proporre delle attività individuali.
Collaborativo	Predilige lavorare in gruppo, si sente rassicurato a seguire le indicazioni fornite dagli altri.	Struttura la lezione prediligendo attività di gruppo, crea situazioni di <i>peer education</i> .
Riflessivo	Procede con ordine, ritornando più volte a riflettere sullo svolgimento attuato.	Struttura il compito suddividendolo in parti, favorendo un processo di analisi.
Impulsivo	Individua, con un colpo d'occhio, la struttura e procede velocemente nell'esecuzione dei compiti assegnati.	Stimola la comprensione unitaria del compito, prediligendo uso di schede, schemi a risposte chiuse.

Il docente si può trovare in una classe dinanzi ad alcuni studenti che dimostrano di prediligere, durante la lezione, dati ed informazioni concrete, mentre altri gestiscono con impressionante facilità teorie e modelli astratti. Oppure, alcuni recepiscono più agevolmente informazioni presentate mediante un supporto visivo (immagini, diagrammi, schemi) o, di contro, spiegazioni orali. Anche atteggiamenti di introversione ed estroversione possono trovare un corrispettivo negli stili di apprendimento: si è notato come alcuni studenti abbiano un notevole beneficio dall'interazione con il resto della classe, mentre altri preferiscano lavorare in modo individuale. Questi aspetti, che a prima vista potrebbero sembrare marginali, hanno in realtà una grande influenza sull'effettivo apprendimento degli studenti durante un corso, sull'efficacia delle lezioni ed anche sul clima della classe.

A questo punto del percorso si è deciso, quindi, di effettuare un lavoro *archeologico*, cioè di *scavo*, per indagare all'interno della relazione educativa insegnamento-apprendimento delle classi di appartenenza dei docenti partecipanti al corso, in modo da documentare e porre alla luce le sintonie o divergenze dei due stili. Si è proceduto in tal modo: in gruppi suddivisi per aree tematiche i docenti hanno ripercorso le dinamiche del loro insegnamento e riportato in tabella (cfr. TAB. 2.1) le caratteristiche della relazione apprendimento/insegnamento secondo i vari stili cognitivi.

Dopo questa accurata riflessione i docenti sono giunti a comprendere, in maniera chiara e fattiva, come gli stili d'insegnamento abbiano il loro corrispettivo negli stili di apprendimento, ovvero nelle preferenze del docente per la scelta e la presentazione del materiale e delle attività da svolgere in classe. Lo stile d'insegnamento può essere basato sul proprio stile d'apprendimento, o sull'imitazione di modelli osservati da studente-tirocinante, ma ciò che interessa rilevare è che può verificarsi una discrepanza tra lo stile d'insegnamento e lo stile di apprendimento di alcuni o molti studenti.

Così si è deciso, per indagare la relazione educativa in *situazione*, di somministrare dei test per il rilevamento degli stili cognitivi dei docenti e degli studenti.

Per il test dei docenti si è fatto riferimento al modello elaborato da Richard Felder e Linda Silverman (Carolina State University), integrato con delle schede di riflessione personale e di rilevazione degli atteggiamenti collaborativi; mentre, per quello rivolto agli studenti si sono presi in considerazione gli strumenti proposti da Luigi Tuffanelli e Dario Ianes

nel testo *La gestione della classe*, opportunamente rivisitati e riformulati dagli stessi docenti a seconda del target di riferimento (studenti scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado)¹⁰.

Nello specifico si è inteso far gravitare l'attenzione sulla differenza tra stile cognitivo: *a)* analitico/globale; *b)* sistematico/intuitivo; *c)* verbale/visuale; *d)* impulsivo/riflessivo; *e)* autonomo/collaborativo.

Target docenti:

1. nella parte relativa alla *riflessione personale* le risposte hanno evidenziato che i docenti prediligono ai fini del conseguimento di un apprendimento efficace:

- il “fare esperienza diretta” dell'argomento, la presentazione dello stesso tramite sintesi dettagliate, le concettualizzazioni con mappe;
- l'ascolto alla lettura, lo schematizzare per meglio comprendere, l'analizzare;

2. nella sezione *stile cognitivo prevalente* si è rilevato che i docenti hanno l'attitudine ad apprendere:

- seguendo la concretezza e la metodicità;
- per immagini, mappe e diagrammi;
- secondo schemi di analisi;
- in modo sequenziale, seguendo ragionamenti lineari e andando dal più facile al più difficile;

3. nell'indagine sulla *collaborazione e lavoro di gruppo* i docenti hanno evidenziato di preferire:

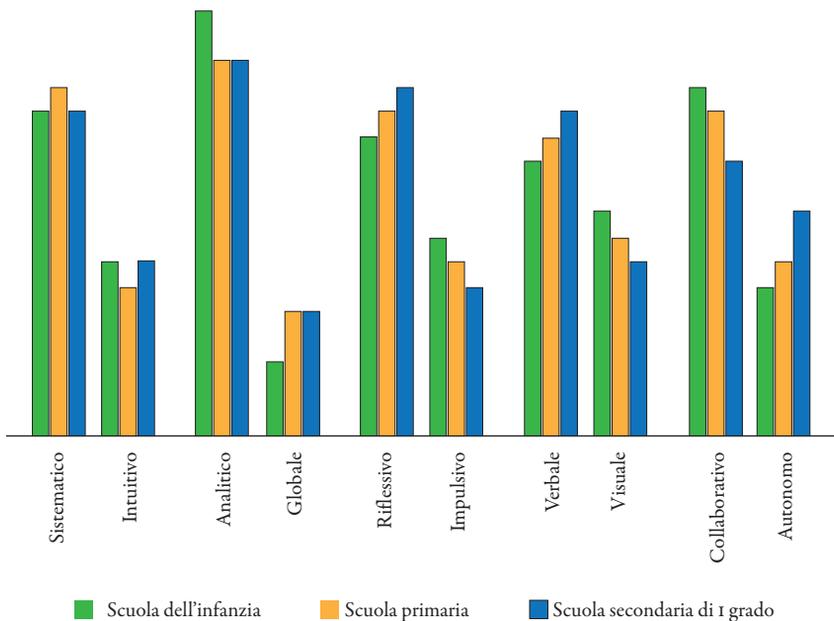
- lavoro di confronto;
- lavoro collaborativo e tra pari;
- lavoro organizzato insieme ad altri.

Tre sono i risultati che possono essere evidenziati analizzando le risposte dei docenti di ogni ordine di scuola.

Primo risultato: i docenti hanno dichiarato la loro preferenza nell'essere considerati “concreti”, prediligendo un apprendimento contestualizzato a “spiegazioni dettagliate”. A questo quesito, messo in relazione con quello in cui si chiede la preferenza sulle nozioni di “evidenza/certezza o ipotesi/

10. L. Tuffanelli, D. Ianes, *La gestione della classe*, Erickson, Trento 2011.

FIGURA 2.3
Target docenti



dubbio”, i docenti hanno risposto con una percentuale di circa 90% “evidenza/certezza”.

Secondo risultato: i docenti esprimono la loro preferenza circa la modalità di acquisizione di nuove nozioni.

L’80% ha dichiarato di preferire istruzioni scritte o informazioni verbali.

Di questo 80% circa, il 60% ha dichiarato di acquisire una conoscenza di un testo e/o figura indirizzando l’attenzione prima alle “parti” e dopo alla “forma”. Tale risultato è simile a quello di un altro quesito in cui si chiede di riflettere sul procedimento “per risolvere un problema di logica”. L’attenzione verso le “parti” del quesito precedente, viene sostituita con “soluzioni”. Infatti i docenti hanno risposto per il 70% indicando di essere propensi a “lavorare alle soluzioni passo dopo passo”. Simile indi-

cazione è emersa nel quesito in cui sono richieste le modalità per lavorare “su un problema”: per il 90% i docenti hanno risposto che prima del “cercare la soluzione” si predispongono a “comprenderne la struttura”.

Terzo risultato: i docenti sono indotti a confrontarsi con una serie di domande riferite alla descrizione identitaria del docente. Alla domanda “preferisco il docente che riporta molti diagrammi sulla lavagna o spende molto tempo nelle spiegazioni”, il 60% si è orientato verso la seconda opzione. Confermando di prediligere lo stile analitico, nella risposta al questionario successivo, si è rilevato che per il 70% degli insegnanti “è più importante che un docente esponga il compito tramite passaggi sequenziali e chiari”.

Incrociando i risultati è possibile individuare la curvatura verso gli stili verbale e sistematico, una propensione a lavorare in gruppo per l'80%, a volte anche limitando la propria autonomia e delegando ad altri. Infatti, per un 40% alla domanda “preferisco che sia un altro a organizzare le linee generali di un lavoro” hanno risposto scegliendo la dizione “quasi sempre”.

Target studenti:

Nella scuola dell'infanzia le domande relative al questionario, strutturato come modello da utilizzare per individuare gli stili cognitivi, sono state poste oralmente e le risposte annotate dalle stesse maestre. Ovviamente si è tenuto conto che il bambino all'età di 3-5 anni non ha uno stile cognitivo ben determinato.

Nella scuola primaria il questionario sugli stili cognitivi è stato presentato come una riflessione sul proprio modo di apprendere, mediante esempi tratti da attività scolastiche quotidiane.

Più strutturata è stata la presentazione del questionario rivolto agli studenti della scuola secondaria di I grado.

Inoltre, per evitare una rilevazione puramente quantitativa e puntare, al contempo, alla promozione di una azione educativa, i docenti, in un secondo momento operativo, hanno elaborato delle schede basandosi sulla proposta editoriale *Imparare a studiare* presentata da Cesare Cornoldi e Rosanna De Beni e il Gruppo MT¹¹. Queste schede sono state elaborate per rilevare, sviluppare e potenziare, con degli esercizi proposti in esse, gli stili di apprendimento degli studenti.

11. C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 2015.

I risultati dei questionari e delle schede operative sono sintetizzati nella FIG. 2.4.

Incrociando i dati ottenuti dai questionari con quelli delle schede operative è emerso un *trend* costante negli studenti in tutti e tre gli ordini di scuola: lo stile sistematico risulta prevalere su quello intuitivo, l'analitico su quello globale, l'impulsivo su quello riflessivo, il visuale su quello verbale e il collaborativo su quello autonomo.

Il dettaglio nella TAB. 2.2.

Dopo aver rilevato i dati relativi agli stili cognitivi, ai docenti si schiudevano due strade, entrambe importanti da percorrere, o, meglio, da tenere in considerazione per la meta dell'indagine. La prima: lavorare sulle dicotomie impulsivo/riflessivo e visuale/verbale, che risultano asimmetriche nella relazione apprendimento/insegnamento. Per i docenti domina lo stile riflessivo, di contro allo stile impulsivo prevalente negli studenti. Similmente avviene per lo stile verbale, prevalente nei docenti, in

FIGURA 2.4
Target studenti

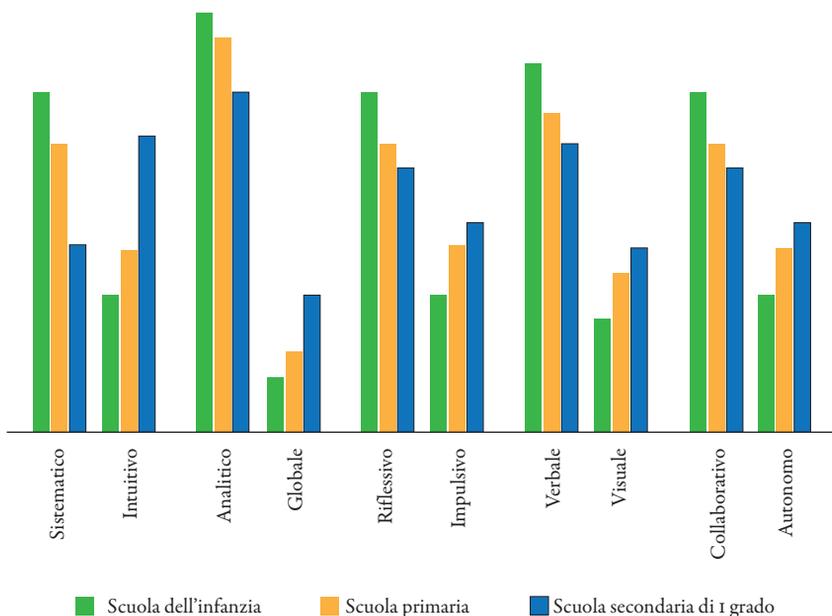


TABELLA 2.2

Confronto stili cognitivi (valori espressi in percentuale)

	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola I grado
Sistematico	70	60	40
Intuitivo	30	40	60
Analitico	85	80	70
Globale	15	20	30
Impulsivo	70	60	55
Riflessivo	30	40	45
Visuale	75	65	60
Verbale	25	35	40
Collaborativo	70	60	55
Autonomo	30	40	45

opposizione a quello visuale prevalente tra gli studenti. La seconda strada su cui direzionare l'attività: quella della comunanza tra i risultati relativi ai docenti e quelli degli studenti in riferimento allo stile cognitivo globale. Tale stile risulta essere deficitario in entrambi, e occorre puntualizzare che se leggiamo i dati mettendoli in relazione nei tre ordini di scuola, tutti gli stili tendono a trovare un equilibrio, indice di sviluppo dello stile minoritario, mentre per la coppia analitico/globale permane uno scarto considerevole che si attesta a circa il 60%.

È stato necessario, a questo punto, tenere in considerazione entrambe le strade. La prima portava verso l'autoanalisi del proprio stile di insegnamento, e nello specifico quelle caratteristiche dell'agire fortemente ancorate al proprio personale modo di apprendere, per evidenziare le difficoltà degli studenti con stili prevalenti opposti. Si è giunti, così, a strutturare la seguente tabella (cfr. TAB. 2.3) tenendo conto delle coppie in cui si sono rilevate disomogeneità delle risposte da parte degli alunni, per elencare quegli atteggiamenti dello stile di insegnamento – evidentemente “curvato” su un unico stile di apprendimento –, che entrano in collisione con stili cognitivi differenti.

TABELLA 2.3
Setting educativo

Apprendimento studente	Stile insegnamento docente
<p>SILE COGNITIVO VISIVO Tende a prediligere l'apprendimento per immagini, mappe, diagrammi, film e simili.</p>	<p>STILE COGNITIVO VERBALE Struttura le lezioni con lunghe spiegazioni, testi scritti per fissare i concetti.</p>
<p>STILE COGNITIVO INTUITIVO Procede per scoperta e trova interesse e motivazione nel farlo. Mentre si sente limitato nel seguire indicazioni troppo scandite e programmi rigidi.</p>	<p>STILE COGNITIVO SISTEMATICO Struttura le lezioni in modo schematico, prediligendo la precisione e la completezza. Evitando di inserire le variabili discorsive o tematiche nella lezione, procede in modo graduale nelle spiegazioni e nelle proposte didattiche.</p>
<p>STILE COGNITIVO AUTONOMO Predilige lavorare in modo individuale ha bisogno di tempi per riflettere, e ritornare molte volte sugli argomenti trattati per assimilarli secondo tempi individuali.</p>	<p>STILE COGNITIVO COLLABORATIVO Fornisce attività in cui il discente possa sperimentare e fa lavorare i ragazzi in gruppo, strutturando attività e tempi in modo omogeneo per il gruppo.</p>

Attraverso queste riflessioni, i docenti sono giunti a posizionare un ulteriore tassello, in questo percorso di ricerca-azione, comprendendo che, dal punto di vista dell'insegnante, la conoscenza degli stili d'apprendimento è uno strumento da non sottovalutare. Essi, inoltre, hanno concordato sia sull'importanza del fatto che l'insegnante debba conoscere non solo l'esistenza di vari stili d'apprendimento, ma anche che lo scopo di un'azione formativa non debba essere quello di utilizzare sempre e solamente le modalità che ogni singolo studente preferisce. Infatti, l'apprendimento più efficace e produttivo è tipico di quegli studenti che mostrano un alto grado di equilibrio nelle preferenze tra i vari stili cognitivi e d'apprendimento, e flessibilità e versatilità nell'uso delle diverse strategie, dimostrandosi capaci di utilizzare anche strategie tipiche dello stile d'apprendimento contrario a quello che è loro più congeniale. La vera meta educativa è, infatti, quella di rendere gli studenti in grado di utilizzare il più possibile un ampio spettro di strategie, pur nei limiti imposti dal loro stile d'apprendimento personale. Per quanto riguarda lo studen-

te, la conoscenza del proprio stile d'apprendimento – e delle strategie che si mettono abitualmente in uso – è di importanza tutt'altro che secondaria. Come è chiaramente comprensibile, nel processo verso l'autonomia diviene importante la consapevolezza dei propri punti di debolezza e di forza. Ciò è essenziale per prendere consapevolezza delle strategie da adottare così da rispondere meglio al proprio stile cognitivo, ma anche per comprendere quali aspetti del proprio apprendimento necessitino di particolare attenzione o di azioni migliorative. Lo studente deve mettere in atto la cosiddetta funzione di *monitoring*. Essa richiede, innanzitutto, che egli abbia piena coscienza tanto del proprio stile di apprendimento quanto delle strategie che gli riescono più naturali, ma anche che sia in grado di modificarle, comunque, o di applicare altri tipi di strategie. La conoscenza della propria personalità e delle proprie attitudini, inoltre, ha importanti conseguenze sull'abbassamento del filtro affettivo, necessario per un apprendimento efficace. Per fare un esempio pratico, gli studenti, una volta appreso il modo migliore di lavorare e rilevati gli aspetti cui fare attenzione, tenderanno a scoraggiarsi meno in caso di insuccesso, interpretandolo non come un fallimento – che denota l'impossibilità di apprendere una determinata disciplina nonostante gli sforzi fatti –, ma relativizzandolo alla luce delle conoscenze sulla propria personalità. Di conseguenza, ogni studente potrà dedicarsi al processo di apprendimento con minore ansia e maggior motivazione.

Dunque, davanti alla TAB. 2.3, atta a fare emergere alcune discrasie tra insegnamento e predisposizioni di apprendimento del proprio discente, i docenti non si sono arresi. È proprio questo che si voleva con il corso: “rivoluzionario” il loro agire. Si è così imboccata la seconda strada: se lo stile globale è deficitario tanto nei docenti quanto negli allievi, una delle cause può derivare dal fatto che nelle strategie didattiche tale stile, non essendo quello prevalente, non sia stato giustamente considerato. Nell'anno dell'indagine, tali difficoltà sono state rilevate negli studenti frequentanti sia la scuola primaria (della classe quarta) sia la scuola secondaria di I grado (della classe seconda). Si tratta di classi in cui i programmi ministeriali orientano ad una maggiore interazione tra le discipline. Gli alunni risultano meno rapidi nella costruzione di quadri di sintesi e più passivi agli stimoli di confronto con altre conoscenze e attività, meno reattivi a creare abilità di collegamento. Infatti, lo stile globale non è da intendersi semplicemente come la capacità di vedere l'insieme, ma di intuire il nesso logico ed essere capaci di tenere le relazioni strutturali che sono presenti nel compito.

2.1.3. TERZA ANNUALITÀ

Rimboccandosi le maniche i docenti hanno, quindi, lavorato alla costruzione di compiti prestando costante attenzione agli stili di apprendimento. Tutta l'attività di ideazione dei compiti è stata guidata dalla domanda: "che cosa funziona meglio?". Eliminati i fronzoli, le costruzioni a volte arbitrarie, i compiti didattici proposti in classe hanno potenziato i canali cognitivi prevalenti del discente, attivandone altri. È stato possibile realizzare, così, la proposta di compiti didattici quali costruzioni di senso. Anche per questa parte del percorso non sono mancate difficoltà ed esitazioni. Comunque, le attività realizzate hanno permesso di raggiungere una "nuova realtà d'essere" della relazione educativa, in quanto, proprio nella costruzione del compito, i docenti hanno rilevato la necessità di dover procedere alla "riduzione", intesa come "messa tra parentesi" di ciò che è superfluo, per poter giungere a fornire ai propri discenti l'essenza di un compito: favorire l'attivazione delle abilità di pensiero. In quest'ultima parte del percorso ha svolto un ruolo importante l'approfondimento con le discipline di indirizzo storico-pedagogico, di cui nella quarta parte si riporta un esempio. Tali approfondimenti hanno direzionato l'ideazione dei compiti didattici, quali cornici di senso, che effettivamente hanno attivato modalità di significazione nell'esperire. È cambiato, così, il modo di preparare l'ambiente di apprendimento, ponendo attenzione alle pre-rappresentazioni indotte, predisponendo e accompagnando il processo di comprensione dei concetti all'interno dello stesso compito didattico da proporre in aula. I docenti, nel procedere all'ideazione dei compiti, hanno tenuto conto degli stili cognitivi degli studenti e pensato di proporre modalità in grado di attivare le abilità del pensiero.

L'oggetto/contenuto disciplinare, proposto successivamente nelle classi, è stato strutturato tenendo conto:

1. della variabilità (della possibilità cioè di proiettare l'educando in sempre nuovi sistemi di attività, in modo da consentire allo stesso un nuovo e più utile riconoscimento dei *frames* dei suoi vissuti cognitivi);
2. delle abilità di pensiero, strutturando lo stesso contenuto in modo stratificato, e in grado di generare l'ambiente di esercizio delle stesse abilità;
3. del codice pragmatico-narrativo delle rappresentazioni mentali, capace di offrire nuove opportunità di sviluppo al sistema di attività, adottando l'agire riflessivo-generativo in modo ricorsivo.

I docenti hanno compreso, così, dopo indugi e anche resistenze, che a volte loro stessi rischiano di offuscare la visione del comprendere, invece di favorire l'incontro dell'alunno con l'oggetto dell'apprendimento; hanno preso

consapevolezza dell'importanza della relazione apprendimento/insegnamento e apprendimento/discernimento, hanno guardato al "come" si costruisce il compito didattico, abbandonando quelle abitudini che ostacolavano il loro obiettivo: educare al pensiero. Sperimentando in prima persona, e modulando il compito didattico per approssimazioni successive, i docenti hanno individuato i punti di criticità di un compito didattico e determinato le caratteristiche più efficaci dello stesso. Di ausilio per l'elaborazione di alcuni compiti svolti nella scuola media sono stati gli approfondimenti condotti sull'impiego delle nuove tecnologie, si rimanda, per questo, agli *Approfondimenti*.

Di seguito illustreremo il punto di arrivo di tale percorso nei tre ordini di scuola.

Prendiamo come primo esempio lo scambio di "vedute" sulla proposta dell'attività rivolta agli studenti della scuola secondaria di I grado. Le immagini in FIG 2.5 sono relative a tematiche ambientali.

FIGURA 2.5
Compito area scientifica

- Semplice ed essenziale



L'immagine di sinistra rappresenta la prima stesura, quella di destra la seconda, in quest'ultima vengono processati i suggerimenti e le idee proposte nel percorso. La prima scheda appare complessa e confusionaria, non emerge chiara l'intenzione di operare un confronto fra aspetti ambientali in miglioramento o in peggioramento, mentre è di gran lunga più evidente nella seconda scheda, in cui il lavoro è stato reso:

1. leggibile (con scritte ed immagini più congruenti);

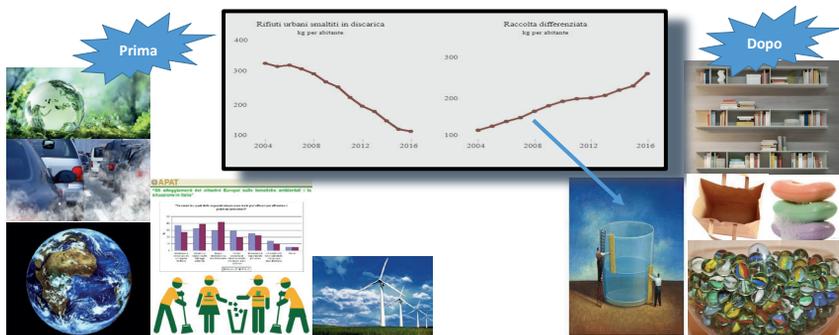
2. chiaro (con domande semplici e di immediata comprensione);
3. attrattivo (con impostazione di domande aperte);
4. dinamico (con la proposta di immagini per favorire il linguaggio metaforico).

In questo caso i docenti hanno notato come “il rafforzare”, con immagini di contenuto simile, porti l’alunno ad attenzionare il compito da un unico punto di vista, quello del docente stesso, facendo diventare i discenti “ciechi” verso una serie di affezioni diverse dalla tematizzazione strutturata nei rimandi del compito. Infatti, la direzione associativa, derivante dagli esempi vincolanti posti, determina in loro la protenzione che agisce selettivamente.

Una certa impostazione del compito fa perdere la possibilità di indagare altri aspetti dello stesso. Le relazioni di struttura rigide funzionano come “forma attiva del tener sotto presa”, direzionando e a volte bloccando il senso del lavoro educativo che deve sempre creare *movimento* di un esistere esperiente, dislocando il discente e ponendolo costantemente in nuovi orizzonti di senso. Nella convinzione che la comprensione è sempre anche *attuazione*, ciò che si comprende è inserito in una differente narrazione di senso.

È stato annotato, dai docenti, come proprio questo diverso modo di costruire il compito, volto a lasciare al proprio discente la libertà di potenziare lo stile cognitivo, di vedere l’insieme e proiettarsi in un “vedere altro”, abbia permesso ad una alunna di cogliere (come è stato confermato dalla stessa docente curricolare), con un colpo d’occhio, il rapporto di proporzionalità inversa, mettendo in relazione i due differenti grafici con l’immagine indicata dalla freccia (FIG. 2.6).

FIGURA 2.6
Grafici a confronto



Presentiamo un secondo esempio relativo alla proposta elaborata all'interno della scuola primaria. Per la costruzione del compito i docenti hanno fatto riferimento al testo della favola di José Saramago *Il fiore più grande del mondo*. Tale storia, già presentata ai bambini nell'ambito delle iniziative previste per il maggio dei libri "Libriamoci – vo(g)liamo leggere", è stata ripresa per gli alunni delle quinte classi. Come consuetudine, secondo quelle *epistemologie scolastiche* di nozioni abitudinarie che influenzano le scelte didattiche, la lettura è stata affidata alla maestra responsabile della biblioteca centrale e gli alunni hanno ascoltato la storia all'aperto, nel giardino della scuola. Nella convinzione delle insegnanti lo spazio all'aperto avrebbe dovuto agevolare l'attenzione dei bambini, ma il canto degli uccelli, il ronzio degli insetti e le stesse voci per la strada sono stati elementi di disturbo. Infatti, nel momento in cui, tornati in classe, si è chiesto loro di raccontare quanto ascoltato, i bambini non sono stati in grado di ricordare nulla. Ad acuire questa difficoltà rime-morativa ha contribuito anche la brevità del testo e il linguaggio non comune ai racconti favolistici, quindi insolito, a volte ostico, ricco di contenuti da scoprire.

Le maestre hanno deciso, così, di ripresentare la storia agli alunni seguendo le direttive avute durante il percorso di formazione, per verificarne la funzionalità in riferimento alla comprensione della storia da parte degli allievi. In altri termini hanno voluto testare la validità della proposta formativa.

Con interesse e ben motivate hanno costruito delle attività riprendendo le tematiche della storia. Dopo un incontro collegiale hanno individuato o, meglio, "deciso" quale fosse il messaggio veicolato dalla favola: il rispetto della natura e dell'ambiente e il riconoscimento dell'importanza dell'acqua per la vita degli esseri viventi. Quindi hanno elaborato delle schede operative che, però, ancora una volta, invece di rappresentare la storia, o, meglio, veicolare i contenuti, fornivano un messaggio "altro", per certi versi addirittura in contrasto con quanto scritto da Saramago. La scheda proposta non poteva mettere l'allievo nella condizione di vedere la vicenda secondo la struttura della stessa, in quanto veniva presentata in un blocco chiuso "senza finestre", come contenuto riscritto dai docenti da passare, non da far *abitare*.

Vediamo cosa è successo.

Nella scheda elaborata non vi era alcuna sezione in cui si portava il bambino a lavorare sul linguaggio polisemico della storia, rendendo i termini usati incomprensibili per i bambini; gli stessi, quindi, non pote-

vano comprendere tutti i termini, né tantomeno contestualizzarli nelle frasi ascoltate.

Tra le attività vi era, inoltre, la seguente proposta: “osserva le immagini e scrivi brevemente ciò che manca” (FIG. 2.7).

FIGURA 2.7
Sequenze *Il fiore più grande del mondo*



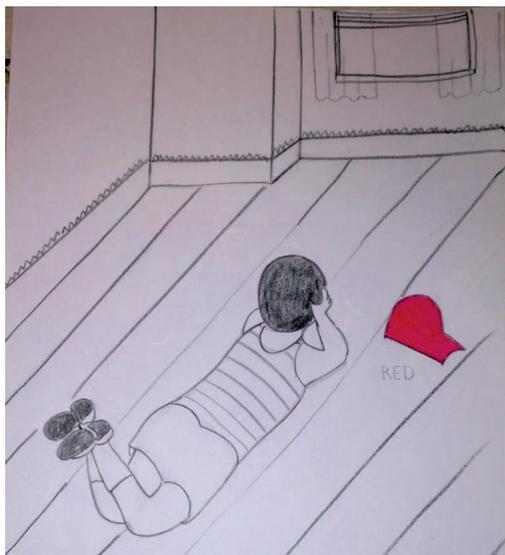
Se i bambini avessero ascoltato la favola con il libro in mano, guardando le illustrazioni, la proposta avrebbe potuto funzionare, essa sarebbe servita ad allenare le abilità di pensiero, sviluppando o potenziando gli stili cognitivi, ma i bambini non avevano il testo con le illustrazioni.

Quindi lavorare sui rimandi astratti, nei quali addirittura il bambino avrebbe dovuto individuare che nell’ultima immagine mancano delle scritte sul muro, non potendolo dedurre dal testo ma dovendolo elaborare nella propria fantasia, non avrebbe potuto favorire l’incontro con il testo. In altre parole, anche se il testo avesse verbalmente descritto il bambino sdraiato sul pavimento e asserito che sul muro c’erano delle scritte, i bambini avrebbero potuto non riscontrarne l’assenza nell’immagine, in quanto le stesse potevano essere poste su altri lati della stanza che non rientrano nella prospettiva visiva della figura. In altri termini l’esercizio proposto favoriva l’incontro con un artefatto e non con il testo narrato.

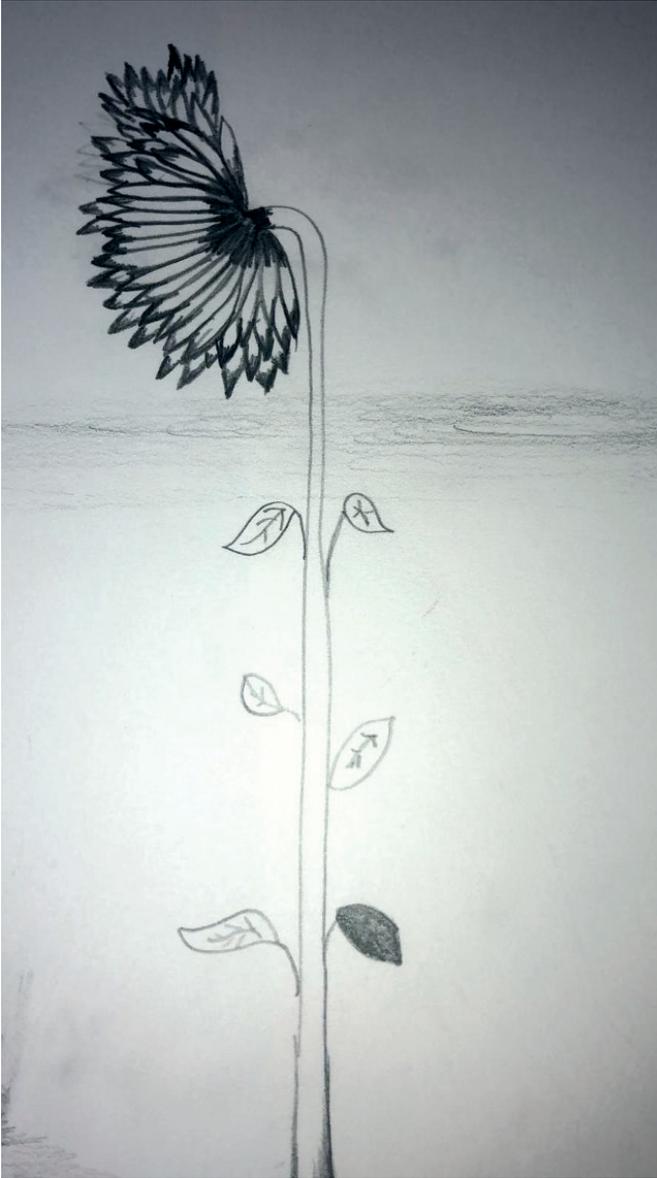
Bambino con fiore



Bambino steso



Fiore



Inoltre, sempre tra le prime attività della scheda proposta si legge:

1. “dai un titolo al testo”. Non è corretto dare questo “comando” all’inizio della riflessione sul testo, prima dell’analisi della storia;
2. “quale è l’azione importante che ha compiuto il bambino?”. Questa domanda è estremamente riduttiva e orienta verso una visione unidirezionale della storia, non permettendo la libertà di individuare la polise-mia di interpretazioni che la storia schiude.

Pertanto, proprio in considerazione di questo ultimo punto nella revisione della scheda, riportata integralmente nel PAR. 2.2, si è concordato di evidenziare, con aggiunte di ulteriori immagini, i vari sentieri di senso tracciati nella storia. Inoltre, si è recuperato l’oggetto che contraddistingue il protagonista della storia, il cappellino rosso, totalmente ignorato nella prima stesura della scheda, portando i bambini a lavorare sulla costruzione identitaria. È questo un modo per condurli in uno scenario immaginativo in cui l’immagine-guida (in questo caso il cappellino rosso), traspone in una situazione emotiva. È, questa, l’unica via d’accesso alla lettura del mondo favolistico. Nell’immaginazione proviamo delle emozioni vivide come se fossimo lì, come se fossimo quel personaggio o quei personaggi.

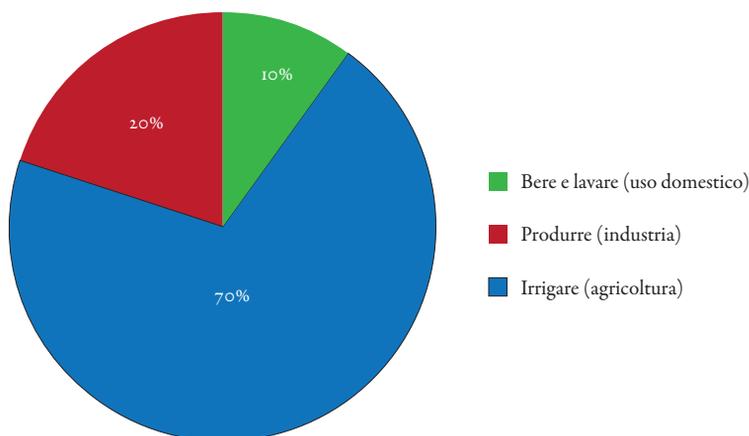
«Porsi “come-se”; questo, sin da principio, significa: fantasticando, variare immaginativamente se stessi, quindi disporre di se stessi come finzione»¹².

Una annotazione su cui, una volta evidenziata la svista, gli stessi docenti hanno concordato come a volte, presi dal voler “caricare” il compito di altri interessi, si formulano in esso richieste non congruenti: al termine della prima scheda sono state proposte, infatti, immagini, come quella successiva, riguardanti gli usi inadeguati che determinano il consumo dell’acqua.

Questo diagramma (FIG. 2.8) risulta completamente decontestualizzato dalla storia e fuori posto in quanto annovera l’irrigazione tra i consumi di acqua dolce nel mondo. Ciò è in netta contrapposizione con quello che fa il protagonista della storia, il quale inaffia in continuazione il suo fiore e viene premiato proprio per questa cura e attenzione.

12. E. Husserl, *Filosofia prima: teoria della riduzione fenomenologica*, introduzione e cura di V. Costa, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 152.

FIGURA 2.8
Azioni → Consumo dell'acqua



Nella prima stesura le maestre, preoccupate, dunque, per la dimensione multidisciplinare del compito didattico, hanno allontanato il discente da quella struttura di rimandi di senso che c'è all'interno della favola.

Partendo da tali criticità i docenti hanno, così, riformulato la scheda atenzionando il rimando intrinseco, i nessi interni presenti nel testo narrato, ponendo il bambino nella condizione di procedere attraverso una *concretizzazione* per gradi per comprendere l'intreccio. In altre parole, attraverso questo dipanare di rimandi, hanno messo in luce la connessione di senso dell'incontro tra i bambini e la storia narrata. Sono giunti, in tal modo, alla proposta finale, eliminando le domande o i diagrammi disorientanti e curando anche la presentazione dei termini sconosciuti ai bambini, avendo come unico obiettivo quello di "mettere in condizione" il discente di narrare e narrarsi nell'incontro con il testo.

Dunque, se con la scheda precedentemente somministrata l'obiettivo era limitato all'analisi del testo, ora, in quella finale si è lavorato sul "dettaglio" da curare, per permettere la comprensione *situata*, attraverso l'incontro con immagini significative (FIG. 2.9).

FIGURA 2.9
Compito area umanistica



Infine, riportiamo l'elaborazione dell'attività didattica nella scuola dell'infanzia. Il testo su cui proporre le attività è stato la favola del semino *Eusebio*, tratta dal libro di testo delle maestre. Anche in questo caso, per la prima proposta di scheda, le maestre hanno focalizzato l'attenzione non sull'incontro con la storia, ma su altre attività, nello specifico, su azioni laboratoriali. Nell'incontro di confronto e verifica è emersa la divergenza di impostazione: le maestre per far comprendere la storia narrata nel testo avevano deciso di portare i bambini in laboratorio, di contro era stato evidenziato loro che la storia poteva essere compresa soltanto attivando, nei discenti, la possibilità di mettere in relazione le strutture immaginative o di simulazione possedute sulla loro crescita (o altri tipi di crescita) per comprendere la storia della crescita del semino *Eusebio*. Il condurli in laboratorio avrebbe rappresentato un incontro con un altro testo. In altre parole, se si sceglieva di far lavorare i bambini con il "testo favola", è con la stessa che si doveva attivare l'incontro. Le maestre hanno concordemente compreso, quindi, l'importanza di incentivare, in tale fase, lo sviluppo della sintonizzazione con il testo, e solo in un secondo momento quella di portare i discenti in laboratorio, così da stratificare le loro conoscenze attraverso un ulteriore incontro.

L'inserimento nell'unità didattica di tre contenuti (favola/quadro/piantumazione), come abbozzato nella prima proposta di scheda, non agevolava la comprensione della favola, ma poteva comprometterla. Inoltre, facendo mente locale sulle attività svolte durante il percorso formativo le maestre stesse hanno voluto far analizzare la struttura della favola lavorando sugli stili cognitivi.

Ed ecco la trasformazione della proposta, da un prima a un dopo (FIG. 2.10).

FIGURA 2.10
Compito didattico Scuola dell'infanzia



Nella proposta finale la favola del semino è stata letta dalla maestra ad alta voce, con l'ausilio di immagini raffiguranti ogni frase. Le immagini sono state poste dinanzi ai bambini, affinché tutti potessero avere una visione d'insieme.

Ricordandosi che nei discenti della scuola lo stile globale è carente, si è proceduto con la lettura della favola, soffermandosi sulle frasi, facendo scegliere ai bambini l'immagine più adatta e attaccandola su di un cartellone. Inoltre, con l'intento di sviluppare le abilità di pensiero dei bambini, si è lavorato anche per potenziare gli altri stili.

FIGURA 2.II
La storia del semino Eusebio: fasi operative

Stile verbale-visivo



Domande di comprensione

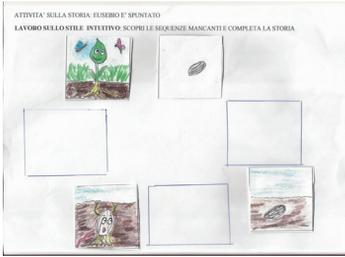
alla fine del racconto abbiamo rivolto loro delle domande:

Chi è Eusebio?	“Un semeel!” (gridano i bambini)
cos'è un seme?	“una cosa che man mano cresce” (risponde un bambino”
Cosa era successo al seme Eusebio?	“prima dormiva, poi gli sono spuntate le braccia e le gambe” (dicono i bambini)

(segue)

FIGURA 2.II (segue)

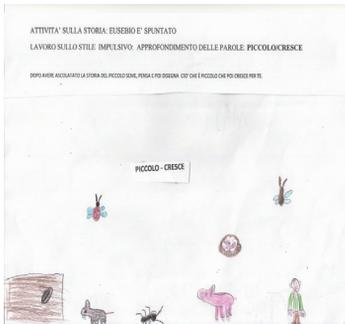
Stile intuitivo



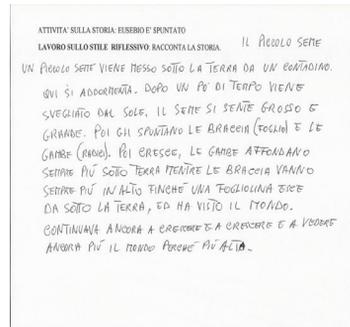
Stile sistematico



Stile impulsivo



Stile riflessivo



(segue)

FIGURA 2.11 (segue)

Stile globale

ATTIVITA' SULLA STORIA: EUSEBIO E' SPUNTATO
LAVORO SULLO STILE GLOBALE: QUALE TITOLO POTRESTI DARE ALLA STORIA?

CHI E' IL PROTAGONISTA?

PERCHE' E' STATA SCELTA QUESTA STORIA?

Stile analitico

ATTIVITA' SULLA STORIA: EUSEBIO E' SPUNTATO
LAVORO SULLO STILE ANALITICO: RILEVA LE CARATTERISTICHE DEGLI ELEMENTI INDICATI.

SEME		TERRA		 RADICE CHE COLORE E' ? CHE FORMA HA ?
DI CHE COLORE E' ?	_____	DI CHE COLORE E' ?	_____	
DI CHE FORMA HA ?	_____	DI CHE COLORE HA ?	_____	
E' PEGNATE O LUNGO?	_____	AL CENTRO O NEI BORDI?	_____	

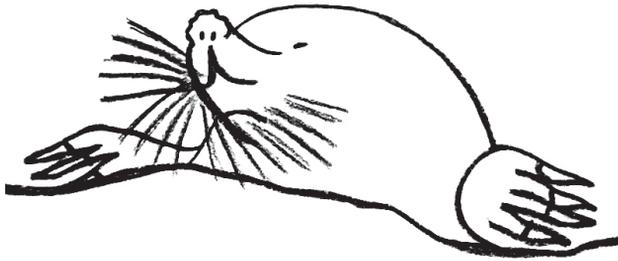
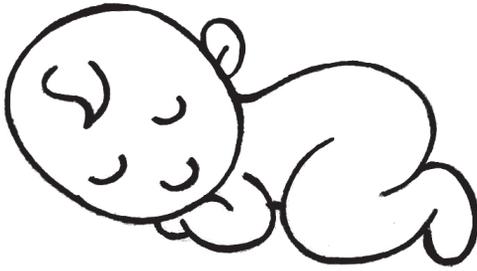
PIANTINA	
DI CHE COLORE E' ?	_____
DI CHE FORMA HANNO LE RADICI?	_____
DI CHE COLORE E' IL FUSTO?	_____
DI CHE COLORE E' LE FOGLIE?	_____

Infine, per lavorare attraverso l'analogia e attivare processi immaginativi, cioè facendo comprendere immaginando emozioni, le maestre hanno proposto di scegliere una delle figure seguenti, relative ai termini della favola -piccolo, crescita, sbucare, divenire (FIG. 2.12) – chiedendo al bambino: “quale immagine ti fa pensare al semino *Eusebio*?”. Attraverso la risposta, le maestre hanno potuto individuare quella rappresentazione immaginativa più ricettiva alla struttura della narrazione ascoltata.

Dopo l'analisi di queste tre schede operative, possiamo concludere questa seconda parte osservando che l'orientamento indicato ha portato i docenti, partecipanti al progetto, ad acquisire una maggiore consapevolezza della *struttura di compostibilità*, cioè di quell'organizzazione dei significati del mondo dell'allievo. E così il docente, partendo dalla prospettiva fenomenologica, ha riprogettato:

1. non per obiettivi, ma per esperienze educazionali;
2. per guidare alla ricognizione delle strutture di senso;
3. per allestire, strada facendo, pause di auto riflessività.

FIGURA 2.12
Immagini in analogia



(segue)

FIGURA 2.12 (*segue*)

2.2

Proposte operative

Al fine di dare un seguito al percorso formativo “Costruire uno spazio ermeneutico” abbiamo, in collaborazione con alcune maestre¹³ della scuola primaria e dell’infanzia, modellizzato delle schede operative di lavoro; una prima scheda riprendendo il racconto *Il fiore più grande del mondo* di José Saramago e una seconda scheda pensata a partire dal testo di Gianni Rodari intitolato *Il cane che non sapeva abbaiare*¹⁴.

Entrambe sono indirizzate agli alunni di scuola primaria e dell’infanzia, come attività trasversali sull’immaginario, per la costruzione identitaria del sè.

Nella realizzazione delle stesse schede le maestre hanno attinto dall’analisi comparativa proposta dalla collega Gabriella Armenise, relativa alla rilettura critica di Saramago e Rodari, presente nella sezione *Approfondimenti*.

13. Roberta Francioso, Manuela Mastria, Clara Russo e Paola Serio.

14. G. Rodari, *Il cane che non sapeva abbaiare*, in Id., *Tante storie per giocare*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2011, pp. 32-9.

SCHEDA 1

Il più grande fiore del mondo di José Saramago

I FASE: costruzione dei prerequisiti

La finalità è quella di far lavorare il bambino sulla costruzione del rapporto tra immaginazione e realtà, tra un io immaginato e un io che immagina la scena. La costruzione di tale scenario porterà il bambino, “come se” anche lui fosse parte della storia, a comprendere l’immaginazione letteraria del racconto carpendo le caratteristiche del protagonista. Così i significati e le emozioni immaginate vengono riempiti di immagini direzionate verso la costruzione del sé.

Per la difficoltà del testo occorre fornire ai discenti le premesse logiche necessarie per accedere alla storia attraverso la proposta di immagini esemplificative delle locuzioni usate nella narrazione.

Le immagini devono essere riprese dal vissuto dei bambini e lavorate con la seguente modalità:

– per gli ossimori (come «silenzio che ronzava») scomponendoli per far risaltare la differenza dei termini e metterli successivamente in relazione per far comprendere la possibilità di rimandi che tali locuzioni possono avere.



STILI: COLLABORATIVO E AUTONOMO

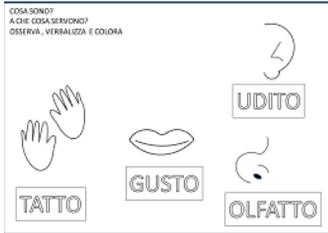
Lavorare sugli ossimori del testo
esempio «silenzio che ronzava»



  <p>Ascoltare, riprodurre, distinguere i rumori dai suoni</p>	<p>ALCHIMIA DI PAROLE</p>  <p>Organizzare esperienze di silenzio per permettere l’ascolto dei suoni/rumori provenienti dall’esterno</p>	<p>Associare una delle due immagini per spiegare l’ossimoro e motivare la scelta:</p>   <p>SPAZIO ALLA CREATIVITÀ Far ricreare l’ossimoro: – attraverso un disegno; – riproducendone il suono</p>
--	--	---

(segue)

– per i segni descrittivi del paesaggio (come «profumo di stelo spremuto di fresco come una vena bianca e verde») puntare sulla centralità della sensibilità sensoriale per farli esercitare nella costruzione immaginativa attraverso colori e odori.



Far acquisire dati attraverso l'uso dei sensi per descrivere una pianta o un ramoscello



ESPERIENZA DIRETTA

Associare una delle due immagini per spiegare la frase e motivare la scelta:



Far ricreare la frase:
– attraverso un disegno

– per la comprensione delle azioni compiute dal protagonista della storia si porterà il discente a descrivere se stesso, con particolare attenzione agli aspetti del proprio carattere, sollecitandolo con domande del tipo



“Ti senti forte come un leone?”,
“sei coraggioso?”, “sei astuto come
una volpe?”, “sei testardo/tenace?”.

La descrizione verrà, in seguito, fatta rappresentare dal bambino stesso con disegni o in forma di elaborato scritto.

(segue)

II FASE: presentazione della storia

Presentare il titolo del racconto *Il più grande fiore del mondo*, facendo osservare che il protagonista della storia è un bambino: quindi la relazione che si instaurerà nelle sequenze del racconto tra lui e il fiore.

Preparare lo spazio di lettura fornendo ai bambini le immagini del racconto, come ausilio per potenziare l'ascolto.

STILI: VERBALE E VISUALE

Leggere il testo

Piste di attività:

- recuperare il disegno prodotto nella I fase;
- portare il bambino alla descrizione delle caratteristiche del protagonista e farlo disegnare,
- mettere in parallelo le due descrizioni, facendo emergere analogie e differenze.



III FASE: emozioni immaginate

Per riempire i significati e le emozioni immaginate dal discente si riprendono le immagini raffigurate e descritte nel testo.

In modo da portare il bambino a lavorare nel testo e attraverso il testo, le immagini del racconto devono essere riproposte non in maniera sequenziale, ma in ordine sparso, chiedendo ai discenti di fornire una propria visione d'insieme della storia.

STILI: SISTEMATICO INTUITIVO

Esempio di immagini da somministrare

Si può anche lavorare, a seconda dell'età dei discenti, sulle frasi estrapolate dal testo, anche in questo caso costruendo un puzzle da ricomporre.

Esempi di frasi da considerare: "attraversa il mondo intero", "arriva al grande fiume Nilo", "si arrampica su per il pendio".



(segue)

IV FASE: *mondi possibili da narrare*

La proposta di lettura fin qui realizzata è stata accompagnata dalle immagini contestualizzate e non proposte in modo concettuale e astratto. E le attività di comprensione sono state direzionate ad attenzionare l'agire del protagonista per condurre il bambino ad immaginare. Ora in questa fase conclusiva si conduce il bambino a collocarsi al posto del protagonista alle "prese" con le sue imprese. In questo caso, l'immaginazione porterà il bambino a produrre immagini fantastiche, ad attivare il pensiero creativo, in cui le emozioni immaginate prendono forma.

Pertanto le proposte formative (compiti con questionari, tabelle da completare, schemi a risposte V/F) devono recuperare la descrizione identitaria del protagonista seguendo due direttive:

STILI: IMPULSIVO E RIFLESSIVO

- la descrizione particolareggiata del vestiario usato dallo stesso (esempio: il cappellino rosso presente in tutte le illustrazioni del testo);
- le caratteristiche del carattere manifeste nelle azioni compiute.

Il protagonista:
 è un bambino coraggioso V F
 ama la natura V F
 odia i fiori V F

?

Quale indumento indossa il protagonista in tutte le immagini che lo ritraggono?

Completa la seguente tabella collegando con le frecce immagini e parole:

raccogliere			
scavare			
irrigare			

Per rendere la descrizione della tessitura narrativa sempre più chiara al bambino, si può proporre di elaborare delle inferenze, come ad esempio:

METODO INDUTTIVO

Il protagonista è un bambino,
 il protagonista è coraggioso,
 tutti i bambini sono coraggiosi.



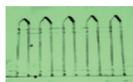
Anch'io sono un bambino,
 anch'io sono coraggioso.

METODO DEDUTTIVO

Tutti i bambini sono coraggiosi,
 Il protagonista è un bambino,
 il protagonista è coraggioso.

STILI: ANALITICO E GLOBALE

Infine per la chiusura della costruzione identitaria del sé, raggiunta attraverso il processo immaginativo compiuto, si possono proporre attività di associazione immaginativa, come ad esempio: Chiedere "quale tra le seguenti immagini caratterizza il protagonista della storia?". Motivarne la scelta.



SCHEDA II

Da *Il cane che non sapeva abbaiare* di Gianni Rodari:



STILI: COLLABORATIVO E AUTONOMO



I FASE: costruzione dei prerequisiti

La finalità di questa prima fase è quella di accostare i bambini alla riflessione sull'identità degli animali, sintesi delle loro caratteristiche manifeste.

Pertanto, occorre sollecitare l'osservazione diretta degli animali conosciuti (come es. animali domestici) con domande guida (quale è la specie di appartenenza?, quale è il suo habitat naturale?, come comunica?) e puntare l'attenzione verso la prospettiva di indagine sulla caratteristica del linguaggio proprio di ogni specie animale – che da una parte manifesta l'identità dell'animale, distinguendolo dall'altra specie – e al contempo assume una valenza comunicativa, schiudendo all'intersoggettività.

Tra le altre proposte operative:

– far disegnare l'animale che si è descritto, rappresentando sotto forma di fumetto il verso caratterizzante lo stesso,



II FASE: presentazione della storia

Presentare il titolo del racconto *Il cane che non sapeva abbaiare*, facendo attenzione che il protagonista della storia è un cane.



Due piste di attività possono essere seguite:

- recuperare il disegno prodotto nella I fase, qualora l'animale descritto e disegnato è un cane;
- portare il bambino alla descrizione delle caratteristiche di un cane, nello specifico del verso, e farlo disegnare.

Se si imbecca la prima pista, l'immagine e la descrizione saranno potenziate e particolareggiate. Lo stesso può avvenire con la seconda strada, in quanto il bambino ha già esperito come si descrive e quindi porterà tale competenza nella descrizione del cane.

(segue)

Dalla descrizione/rappresentazione grafica emergerà un cane che sappia abbaiare, differente dal protagonista della storia che non lo sapeva fare. Il bambino, seguendo nella storia il protagonista, è messo nella condizione di poter comprendere, nel raddoppiamento del proprio io (immaginario e reale), il racconto da diverse prospettive, identitaria e intersoggettiva, come i tre finali della storia proposti dallo stesso Autore lasciano intravedere.

I sequenza: il cane gira nel paese ma non trova cani come lui che possano insegnargli ad abbaiare;

II sequenza: il cane incontra un galletto che gli insegna a fare “chicchirichi”, convinto che fosse quello il verso dei cani;

III sequenza: il cane incontra una volpe che, avendo sentito da lontano il verso “chicchirichi”, giunse sul posto pensando fosse un galletto;

IV sequenza: il cane incontra un cuculo che gli insegna il suo verso;

V sequenza: un cacciatore spara al cane perché, avendo sentito il verso “cucù”, pensava ci fosse un cuculo dietro al cespuglio;

VI sequenza: l'ultima sequenza corrisponderà al finale che sceglieranno i bambini tra le tre opzioni che la storia propone.



III FASE: comprensione del testo

Lavorare alla comprensione del testo attraverso esercizi di sviluppo e potenziamento degli stili cognitivi. Di seguito alcuni esempi di attività.

STILI: VERBALE E VISUALE

Rivolgere ai bambini delle domande di comprensione: chi è il protagonista della storia, cosa fa, quali animali incontra, cosa succede quando incontra il cacciatore? Rappresentare la storia attraverso una drammatizzazione.

STILI: INTUITIVO E SISTEMATICO

Lavorare sulle sequenze della storia: per individuare quella mancante o riordinare le sequenze della storia.



STILI: IMPULSIVO E RIFLESSIVO

Far ascoltare ai bambini suoni di versi degli animali, chiedendo loro di individuarne l'identità e l'appartenenza.

Disegnare in degli insiemi gli animali incontrati nella storia, dividendoli a seconda delle loro caratteristiche (es. volatili, mammiferi).

STILI: GLOBALE ANALITICO

Produrre delle schede:

chiedendo di guardare le immagini rilevando se l'attenzione sia stata posta sulle parti o sulla forma. chiedendo di individuare “l'intruso” o “l'elemento mancante” in riferimento alla storia ascoltata.

(segue)

IV FASE: creatività

Leggere i tre finali previsti dall'autore, riportandoli schematicamente con l'utilizzo di un linguaggio verbale e iconografico essenziale.
Chiedere di sceglierne uno e motivarne la preferenza

Il protagonista impara i versi di tutti gli animali che incontra e va a lavorare in un circo, ha successo, diventa ricco e sposa la figlia del



Il protagonista non sa abbaiare accetta di fare la guardia ad un pollaio, ottenendo una scodella di zuppa tutti i giorni, ma perdendo la propria libertà

Il protagonista incontra il cane del cacciatore e impara ad abbaiare.

Per giungere alla meta: verificare il processo compiuto dai bambini nella costruzione dello scenario immaginativo della ricerca identitaria (della storia per i tre finali, del protagonista per il proprio linguaggio, della comprensione della narrazione da parte del bambino in relazione al proprio vissuto) attraverso elaborazione di inferenze.

METODO DEDUTTIVO

Tutti i cani imparano ad abbaiare,
il protagonista è un cane,
il protagonista impara ad abbaiare.



METODO INDUTTIVO

Il protagonista impara ad abbaiare, il protagonista è un cane,
tutti i cani imparano ad abbaiare.

Intersezioni narrative

3.1

La consapevolezza dell'agire

Nel 1986 Paul Ricœur pubblicava, per l'Éditions du Seuil *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, in cui erano raccolti degli articoli intorno alla funzione narrativa, interpretata secondo un metodo ermeneutico fenomenologico, passando, come si deduce dal titolo, dall'interpretazione del testo alla costruzione dell'azione.

Per presentare questa terza parte, pur mantenendo il modello interpretativo ricœuriano della costruzione dello scenario dell'immaginario, abbiamo deciso di ribaltare il titolo del libro sopracitato: *dall'azione al testo*, in quanto la scrittura di queste pagine si arricchisce di citazioni estrapolate dal *diario di bordo* che alcune maestre hanno stilato durante il corso di formazione. Questo *dire in prima persona* renderà la costruzione dell'intreccio narrativo un'unitaria vita di coscienza, fornendo al lettore un "modo di essere nel mondo della formazione". In queste pagine le maestre raccontano il percorso formativo e si raccontano avendo "agito" nel realizzare le attività, lasciandosi "agire" dalla proposta formativa.

«Agire, è sempre fare qualcosa in modo che qualche altra cosa accada nel mondo. Dall'altra, non vi è azione senza relazione tra il saper-fare (il poter fare) e ciò che questo fa accadere»¹.

L'aver permesso che qualcosa "accadesse" ha dato la possibilità di *constituire* quell'incontro triadico tra sapere (costruzione della proposta didattica), provocazione formativa (indagine sull'agire) e relazione educativa (il suo senso d'essere).

1. P. Ricœur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, Édition du Seuil, Paris 1986, p. 168.

Non solo a *livello ontologico*, individuando la realtà d'essere del sapere, della provocazione e della relazione, ma anche, se non soprattutto, a *livello metodologico*.

Dunque, in queste pagine è l'azione che viene descritta, quella di atti intenzionali, selezionati dal vissuto formativo. Si tratta di una descrizione del percorso compiuto in cui è ripensata la dialettica più originaria di ogni decisione tensionale compiuta, tra l'esperienza formativa e la proposta didattica.

L'intento è quello di rendere al lettore uno spazio di riflessione speculativa sul valore della formazione agita. Lo scorcio prospettico dal quale osservare questo spazio è il "vedere come" la proposta formativa ha interagito consentendo la raffigurazione di un nuovo scenario immaginativo dell'essere docente. I docenti hanno constatato sulla "propria pelle" come le pre-rappresentazioni rigide, con cui abitualmente si costruivano i compiti didattici, invece di agevolare l'apprendimento, lo ostacolavano, disorientando il senso dell'agire educativo.

Pertanto, per svincolarsi da questo modo di agire, a volte "calcificato" nelle loro quotidiane attività formative, i docenti hanno avvertito l'esigenza metodologica di non fermarsi alla fattualità empirica della somministrazione e valutazione del compito, per indagare il "come" della trasmissione del sapere, quindi descrivere, in maniera adeguata, le essenze costitutive dell'apprendere, gli stili cognitivi che ne permettono il processo.

Infatti hanno dichiarato che: "sperimentando in prima persona e modulando il compito didattico per approssimazioni successive abbiamo individuato i punti di criticità di un compito didattico e quindi ne abbiamo determinato le caratteristiche efficaci".

Nel paragrafo successivo sono riportate delle riflessioni formulate da alcune maestre in cui è descritta quella necessaria *rivoluzione* del pensiero che consente di ridelineare un nuovo e più adeguato scenario immaginativo dell'essere docente. Di quel "maestro" che riesce a mettere l'alunno nelle condizioni di imparare, che rivoluziona il suo modo di pensare, trovando sempre nuove strategie di costruzione del compito didattico, perché lo stesso non sia un passaggio di contenuti e il bambino un "secchio da riempire". "Quel maestro diviene costruttore di tracce da indagare, suggeritore di indizi utili per entrare dentro la narrazione testuale". Dopo una accurata *analisi intenzionale* del loro agire, in questi tre anni di formazione, ogni docente ha così annotato le proprie riflessioni conclusive.

Dalle testimonianze, si rileva chiaramente l'iniziale timore verso il nuovo. Molte di loro, palesemente condizionate dalle conoscenze pregresse o dai retaggi di un passato relativamente vicino, in ambito formativo (alcune di loro sono state palesemente condizionate dagli orientamenti vigenti tra la fine degli anni Ottanta e i primi decenni degli anni Novanta), hanno applicato i validi suggerimenti contenuti nei testi a cura del Gruppo Itard o, ancora, fatto tesoro degli insegnamenti rodariani e, altresì, guardato alle novità introdotte da Maria Montessori e Mario Lodi. Eppure, nonostante un ricco patrimonio culturale o l'esperienza pregressa, hanno maturato dubbi, perplessità, si sono rimesse in discussione. Anche i docenti più giovani, pur manifestando largo entusiasmo verso la novità del percorso proposto, sono spesso restati "ingabbiati" in strutture precostituite di un'agenzia educativa ancorata a forme di insegnamento standardizzato.

In generale, molti dei docenti frequentanti il corso formazione, hanno avvertito come "ingombrante" la proposta operativa universitaria. Alcuni hanno accettato le indicazioni fornite di buon grado, altri, invece, hanno abbandonato il percorso preferendo rimanere sulla propria strada, e considerando questo "scomodo" incontro solo uno dei tanti prodotti formativi da riporre in un cassetto.

Coloro che hanno accettato il "volgimento" verso questo nuovo modo di agire hanno invece imboccato la strada per una costituzione attiva del fare didattico esplicitando e tematizzando quanto offerto, come orizzonte indeterminato, scoprendo che più si procede nell'acquisizione del metodo fenomenologico, più lo stesso diventa costitutivo dell'agire. I docenti hanno, così, preso una maggiore consapevolezza della relazione insegnamento/apprendimento. In definitiva, gradualmente, hanno acquisito sicurezza nella ricerca-azione, sperimentando "in modo diverso" le pratiche educative.

Il grado zero di questa partenza è stato il momento in cui Alice si è stagliata contro il loro modo di vedere le storie. Non era l'Alice di Lewis Carroll, né quella di Rodari, ma l'Alice protagonista delle favole di Ermanno Bencivenga.

Alice è subito divenuta la loro compagna d'avventura. È stato l'incontro con questo personaggio a ricordare loro che per comprenderla dovevano conoscerla, giocare con il suo essere bambina, entrare nella sua storia e uscirne con la sua prospettica lettura del mondo, visione che accanto alla loro creava il campo intersoggettivo della relazione. Ecco l'intuizione: "Alice e noi e il mondo da conoscere, due prospettive di-

verse in relazione ad un oggetto conoscitivo". Tanto semplice ma altrettanto scontato da non vederla subito. Questa triadicità è la relazione educativa: educatore, educando e mondo. Due visioni che si confrontano e si arricchiscono in relazione, e quindi necessitano di un incontro diretto.

Questa immagine non si è formata immediatamente nelle loro menti e proprio per rispettare il percorso di ricerca-azione non è stata svelata all'inizio. I docenti sono stati messi in condizione di formare tale immagine lavorando pian piano nel percorso.

Nei primi incontri è stato loro proposto il seguente compito: "dopo aver letto la favola riportare una frase che ne sintetizzi il senso del testo; costruire delle inferenze deduttive e induttive usando le argomentazioni della favola".

Per alcuni giorni hanno letto e riletto la favola, ponendosi tanti interrogativi, proprio come fa Alice dinanzi alla pentola. Con stupore hanno scoperto che molte delle procedure solitamente adottate per la comprensione del testo non erano efficaci. Hanno quindi attivato lo spirito riflessivo e maturato gradatamente quello critico. Hanno così ripensato a quelle attività più volte da loro stessi proposti agli allievi, sempre uguali e ripetitive: domande sul titolo, batteria di domande per la comprensione del testo, domande aperte per un graduale intervento sul testo... Molto lavoro scritto che restava lì sul quaderno. A questo punto, hanno colto il messaggio, e si sono proposti di "andare oltre" le abitudini, le *routines* educative. Si sono, in definitiva, riscoperti capaci di costruire le proprie attività didattiche. Come fa Alice alla fine della favola si sono detti: prima dobbiamo capire quello che vogliamo ottenere e, solo dopo aver capito, dobbiamo muoverci "per cambiare il mondo"!

I docenti, per riuscire a fare meglio, hanno dovuto "rivoluzionare" il loro modo di agire, di guardare e di costruire il compito didattico. Hanno finalmente compreso l'opportunità di liberarsi da ogni forma precostruita di attività: protagonisti di un viaggio nelle parole, hanno dovuto indagare legami logici per giungere a scoprire nuove strategie, nuove possibilità didattiche. Hanno compreso la modalità del creare delle relazioni educative, ancor prima che, comodamente, "collocarsi" in esse. Seguendo l'esempio di Alice, hanno interrogato il testo, e spronato i discenti a fare altrettanto. Hanno svolto comparazioni, costruito similitudini, differenze e mappe concettuali e mentali, utilizzando vari testi narrativi e costruendo attività inferenziali. In definitiva, hanno compreso che facendo perno, nel momento educativo, sul coefficiente

di resistenza da parte dell'educando, occorre partire dalle *cose stesse*, secondo il monito husserliano. Esso, traslato nel sapere pedagogico, diviene “partire dal soggetto da educare”. E soltanto così si può realizzare un agire edificativo.

3.2

Riflessioni sull'immaginario docente

di *Roberta Francioso, Manuela Mastria, Clara Russo e Paola Serio*

Roberta Francioso: Il corso di formazione è stato da noi portato a termine dopo un primo periodo di grandi incertezze. Un caos di idee. Nei primi mesi del percorso di formazione siamo andate in crisi, così come abbiamo visto accadere ai nostri alunni dinanzi a un compito difficile, in tanti momenti scolastici. Al termine di ogni incontro formativo avevamo davanti consegne tanto chiare e scontate, ma che al tempo stesso, nel momento operativo, ci apparivano “incontrollabili”, tanto da mandarci in tilt. In tante scoprivamo di non riuscire a svolgere il compito... Ci sentivamo intrappolate non dalle consegne, anzi queste risultavano avere maglie troppo larghe, quasi evanescenti, ma eravamo bloccate nei nostri schemi precostituiti, nelle nostre abitudini metodologiche. Queste catene ci intrappolavano tanto da non permetterci di “andare oltre” quelle che erano le nostre certezze operative e didattiche di sempre. Ma la “provocazione formativa”, le nuove idee, le differenti prospettive di “vedere come” della comprensione in azione, erano state da noi avvertite, grazie al contrasto con le nostre abitudini erano risaltate dallo sfondo, stavano lì davanti a “interpellare” il nostro modo di insegnare. Questa presenza illuminava i ricordi: quante volte era accaduto a molte di noi di essere in difficoltà davanti a un testo da proporre agli alunni, nel formulare delle schede operative, non rinvenendo alcun suggerimento neanche nella guida, la nostra àncora in tante situazioni. L'abitudine a utilizzare solo le proposte di attività legate al testo in adozione o suggerite con competenza dalle guide e dalle riviste del settore, con il tempo ci aveva portato a ragionare con schemi di interpretazione “rigidi”, quasi immo-
dificabili perché condizionati dal timore di sbagliare.

Soprattutto dalla mia visione il corso ha fornito la possibilità di fermarsi a riflettere sul modo di insegnare: mi ha fatto confrontare e discutere per raggiungere una visione dell'insegnamento più nitida e semplice senza quelle rigide sovrastrutture che impediscono l'apertura alla conoscenza. Durante gli anni di insegnamento la dimensione dell'apprendimento è stata sempre, da parte mia, motivo di studio e di sperimentazione. La discontinuità didattica data dal cambiamento continuo del contesto scolastico lavorativo, mi ha costantemente rimesso in discussione dinanzi a sfide e sollecitazioni nuove. Co-

me insegnante specializzata nel sostegno, ho sempre agito nel rispetto e nella valorizzazione delle caratteristiche personali dell'alunno, attivando metodi diversi a seconda delle necessità dell'allievo e adattandoli a contesti educativi differenti. Il tutto finalizzato a sviluppare processi di apprendimento diversi e più autonomi. L'apprendimento è qualcosa sempre in divenire, flessibile e dinamico, che considera l'allievo nella sua totalità e co-costruttore della relazione educativa. I metodi di insegnamento hanno subito una notevole evoluzione attraverso le epoche storiche. I progressi recenti nel campo delle tecnologie della comunicazione hanno arricchito il patrimonio di strumenti sempre più all'avanguardia. E tutte le strategie concorrono ad avvicinarsi in maniera sempre più adeguata alla sfera dell'alunno, e anno dopo anno ho sempre cercato di sperimentarle. Infatti utilizzo spesso una didattica flessibile, basata su una relazione dialogica/affettiva con la classe, che garantisca la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali: valorizzare le differenze individuali, modificare il proprio modo di comunicare e di strutturare le lezioni, creare spazi di apprendimento significativo. Anche se il mio agire è intenzionalmente rivolto a costruire relazioni empatiche, a porre attenzione alle necessità degli allievi, continuo a pormi le seguenti domande: la mia didattica è funzionale, le strategie che utilizzo sono sempre adeguate ai contesti?

Dopo aver seguito il percorso formativo sono riuscita a dare risposte più concrete a tali quesiti. Volgendo uno sguardo più attento al mio agire quotidiano di insegnante ho osservato meglio la rappresentazione percettiva dell'allievo su cui costruire i compiti da assegnare. Ho compreso, sperimentandolo in prima persona, con la somministrazione e validazione di schede, che la trasmissione del sapere deve avvenire attraverso una presentazione dell'argomento in maniera accattivante e attiva, chiara e immediatamente comprensibile, libera da inutili sovrastrutture. Sono giunta alla conclusione che la relazione insegnamento/apprendimento deve sempre tenere conto di sviluppare e potenziare gli stili cognitivi propri e degli allievi, in quanto risulta necessario adattare l'insegnamento allo stile di apprendimento degli alunni e, allo stesso tempo, promuovere la consapevolezza critica del proprio stile, per un effettivo sviluppo dell'intelligenza e della competenza metacognitiva. Diventa necessario perciò creare un contesto in cui lo stile di insegnamento e di apprendimento devono essere considerati in interazione. Su queste certezze, consolidate durante il percorso formativo, si rinsalda il mio agire educativo.

Manuela Mastria: È avvenuto tutto in breve tempo... due anni di incarico annuale e poi il ruolo! Ma ne erano trascorsi molti di più sui libri tra il conseguimento dell'abilitazione e la specializzazione sul sostegno, motivo per il quale, quando mi ritrovai per la prima volta in mezzo ai bambini, quasi stentavo a credere di aver raggiunto quella meta tanto ambita. Ricordo ancora il mio anno di prova, che è stato tale in tutti i sensi... difficile per la grave disabilità di cui era

affetto l'allievo che seguivo, ma nello stesso tempo stimolante per le soluzioni didattiche che mi ha spinto a ricercare nel tentativo di superare le difficoltà di tipo cognitivo presenti e tutta una serie di problematiche comportamentali che, in determinati momenti, impedivano il sereno svolgimento della *routine* scolastica. Il canale senso-percettivo è stato la chiave per avviare il bambino, a piccoli passi, verso un apprendimento efficace, capace di valorizzarne le peculiarità. Dopo quell'anno, sono giunta da titolare a San Cesario sicuramente con un bagaglio di conoscenze e un'esperienza maggiori che in passato, ma pur sempre consapevole di avere ancora tanto da imparare non solo dal contatto quotidiano con i bambini e dallo scambio di esperienze di vita "scolastica e non" con le nuove colleghe, ma anche mediante la formazione e l'aggiornamento continui. E così è stato... Il secondo banco di prova era lì ad attendermi: un percorso di ricerca-azione sul "pensiero", proposto al nostro Istituto comprensivo dall'Università del Salento e nel quale erano state coinvolte alcune sezioni di scuola dell'infanzia, tra cui la mia, insieme ad altre degli ordini di scuola successivi. Il progetto era stato avviato nel precedente anno scolastico e il fatto di ritrovarmi inserita "in medias res" mi aveva creato non poche preoccupazioni. In realtà, dopo i primi incontri questo mio stato d'animo ha lasciato spazio all'interesse per un argomento che davo quasi per scontato, quando non lo era affatto, avviandomi verso un percorso di riflessione sul mio *modus operandi* e sulla sua validità ai fini dell'insegnamento/apprendimento. Prima di allora, infatti, non mi ero mai posta il problema se il mio stile cognitivo fosse globale o analitico... verbale o visivo... impulsivo o riflessivo... intuitivo o sistematico... né che tale stile si riflettesse sul mio modo di insegnare.

Ma quanti di noi ne erano pienamente consapevoli prima di quel percorso formativo? E quanti si erano resi conto dell'impatto che ciò ha sui propri allievi, portatori anche loro di un proprio stile cognitivo, che va individuato, sviluppato e valorizzato mediante una didattica *ad hoc*? A questa domanda non posso che rispondere evidenziando cosa è cambiato in me e nel mio modo di insegnare in seguito a tale proposta formativa. Certamente, l'anno di prova di per sé mi aveva già stimolato a muovere i primi passi verso una didattica attenta, in piena sintonia col mondo dell'allievo in difficoltà e con il suo modo di apprendere. Ma la formazione è stata ancor più determinante in quanto, se da un lato ha fatto emergere dubbi, contraddizioni, difficoltà, catapultandomi in una sorta di "crisi formativa", dall'altro mi ha fornito gli strumenti necessari per superare tale crisi, portandomi ad una conoscenza più profonda del mio essere docente e potenziando il mio bagaglio strumentale e professionale. In altre parole, mi ha reso un'insegnante più "consapevole".

Consapevole dell'importanza di dover tenere sempre in considerazione gli stili cognitivi degli allievi, avendo cura di scegliere contenuti, attività e materiali, nonché le modalità più corrette nel proporli, per far sì che diventino essi stessi gli attori del processo di apprendimento e, conseguentemente, della

propria crescita personale. Nel caso dei bambini in difficoltà, poi, tale attenzione deve essere maggiore, in quanto, oltre alle loro peculiarità, occorre saper cogliere tutti quegli *input*, a volte “velati”, che ci inviano direttamente ed indirettamente e trasformarli in una didattica costruita “a misura” loro. Certa che dovrò scontrarmi anche con alcune realtà scolastiche poco inclini ad abbandonare le prassi didattiche, collaudate da tempo, a favore di altre che, seppur comportano tempi di elaborazione e sforzi maggiori, sono certa possano condurre gli allievi a trovare la chiave giusta lungo il cammino verso una adeguata conoscenza del mondo e di se stessi.

Perché è troppo comodo e riduttivo pensare che, se il nostro modo di insegnare va bene agli studenti più dotati e perspicaci, non dobbiamo preoccuparci di includervi i rimanenti. Invece, anche se difficile e tortuoso, il cammino tracciato dalla proposta formativa va verso la meta della costruzione di un apprendimento significativo, perché, parafrasando quello che Daniel Pennac affermava “ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare e occorre, anche se è difficile, conoscere bene i nostri musicisti per trovare nella relazione educativa l'intonazione armonica”. Allora ho deciso di fare la differenza, lavorando per valorizzare gli stili dei miei allievi al fine trovare questa *armonia*.

Clara Russo: “Ricomincio da qui!”

Ho trascorso l'intera giornata, e non è la prima, a muovere le carte che erano sulla scrivania. Erano lì immobili, così come le ho lasciate negli ultimi giorni di scuola. Erano piene di polvere e la polvere ha annerito le mie mani. Immagini, parole, scritti, segni, tracce del mio lavoro. Ho toccato con cura ogni foglio e ho cominciato a leggere. Quanto tempo è passato. Quanta storia della mia vita si perde fra quei disegni che ancora mi sembrano belli e non riesco ad accartocciare per far pulizia.

Andare in pensione dà a molti l'idea che tutto ciò che fa parte del passato si debba accantonare. Io non ci riesco. Forse non sono ancora pronta a lasciare andare via la mia storia di insegnante. Personalmente ho dedicato i miei anni allo studio. Non mi è mai bastato quello che sapevo fare. Mi sono sempre informata sulle varie correnti, a volte con fatica. Ho ricercato risposte ai problemi che vivevo nella classe, anche quando bisognava ricorrere direttamente agli articoli pubblicati su riviste specialistiche e non solo quelle scritte in italiano. Allora c'era l'entusiasmo dei vent'anni. Dopo qualche anno ho indirizzato le mie letture alle pubblicazioni scientifiche di settore. Non mi sono mai attardata davanti ad una vetrina di abiti, ma non sono mai riuscita a non entrare in una libreria o nell'edicola sul viale. Affascinata dagli anni Settanta nella scuola, ho finalmente letto Piaget, Petter, gli scritti di Parisi sul linguaggio, le analisi di Vygotsky. E poi Maragliano e l'esame con lui a Lecce, Vertecchi... Dallari, Canevaro, Mario Lodi, Rodari, Don Milani... E poi la formazione e l'aggiornamento degli anni Ottanta-Novanta... il piacere grande di lavorare con i bambi-

ni, di tirar fuori il meglio di ciascuno... nessuno escluso. La scuola che cambia, MCE (Movimento di cooperazione educativa), il rifiorire di riviste specializzate. Cercavo risposte dopo aver indagato su ogni mio alunno. Ho preparato attività, ma solo dopo aver visionato per alcuni anni le proposte interessanti che trovavo su libri e riviste... a un certo punto è cominciata la fase della creatività: mi preparavo i materiali, spesso li costruivo con i bambini, in classe non ho mai riproposto le stesse attività. Ho sempre riflettuto sui risultati di quello che facevo, sugli esiti che ho monitorato nel tempo. Negli ultimi anni ho iniziato ad osservare con attenzione i processi di trasformazione degli ambienti di apprendimento. L'avvento del digitale ha reso impellente questa necessità: qualcosa non andava come prima, i bambini sapevano tanto e al tempo stesso erano meno pronti per fare alcune cose, infatti gli esercizi di pregrafismo, l'orientamento spaziale costituivano per loro degli ostacoli. La corretta prensione della matita... l'ascolto e poi la comprensione del testo e l'uso del linguaggio: non più un codice comunicativo "ristretto", sempre più un codice povero di parole... parole che diminuiscono ad ogni nuovo ciclo scolastico. Bambini che formulano domande, ma non attendono risposte!

Sono andata in crisi. Mi sono chiesta se avevo sempre sbagliato tutto. Ed eccomi catapultata in una nuova esperienza formativa: il corso "Costruire uno spazio ermeneutico". Ho scoperto o, meglio, riscoperto il piacere del "mettersi in gioco", della fragilità delle certezze, della forza delle proprie idee e del valore delle persone che abbiamo accanto. E da questo percorso ho avuto conferma di aver investito bene i miei quarant'anni di servizio, avendo come pensiero costante i miei alunni. Li prendevo in prima, piccoli e spauriti e li portavo in quinta. Nei cinque anni osservavo ognuno con quell'attenzione che ora era al centro del percorso di ricerca-azione: prima di ogni valutazione dei livelli generali della classe occorre mettere a fuoco le situazioni particolari e cominciare a studiare attentamente lo stile di apprendimento di ogni singolo studente. Mettere a fuoco le lacune; dunque intervenivo con attività diversificate, con moduli di schede e attività organizzate tenendo conto degli obiettivi da raggiungere...

Ho lavorato così negli anni, superando faticosamente quello che considero il periodo delle "controriforme". Mi sentivo sola e mi aggrappavo disperatamente ai docenti che incontravo lungo il mio percorso. Da ognuno ho imparato tanto e ad ognuno ho cercato di dare un "pezzo della scuola in cui credo".

Ho compreso che l'apprendimento si costruisce come un puzzle, dove alcuni pezzi sono dati da noi e altri richiamati alla mente dal discente perché già in suo possesso. Un sapere fatto di legami fra conoscenze. Questo significa anche dare più tempo all'attesa della risposta e considerare sempre valida ogni risposta. Significa anche ulteriore riflessione e apertura a un apprendimento in continuo divenire. L'immaginario che la formazione mi ha restituito è quello di un docente osservatore di fasi e operatore di associazioni, la cui azione es-

senziale è la formulazione di idee sempre nuove su cui lavorare. In sintesi: un apprendimento che include. Ora sono certa, dopo aver completato questo percorso formativo, che si debba lavorare *step* dopo *step* per individuare l'attività giusta in ogni situazione di apprendimento. E se qualche passaggio è sbagliato essere pronti a ricominciare. L'importante è avere chiaro, tutti, dove si vuole arrivare. E allora classi poco numerose, ottimo clima all'interno della classe e ottime relazioni fra i discenti. Cosa farebbe oggi la Montessori? Con i più piccoli costruirebbe forse un reticolo sul pavimento dell'aula e delle grandi frecce in legno colorate per segnare gli spostamenti, con i più grandi userebbe la LIM (lavagna interattiva multimediale) per ricostruire la giornata scolastica... Scherzo ma da persona preparata quale era, sicuramente scoprirebbe la parte umana del digitale, per permettere ai bambini di farne un uso attivo e non passivo. Quando io ero bambina giocavo con la terra del mio giardino, avevo una capanna con i miei fratelli, un vecchio bidone, ormai in disuso che serviva a fare scorta di acqua alla fontana e che aveva per porta un pezzo di vecchia tovaglia ricamata, dove noi ci rifugiavamo e raccontavamo storie. Sul viale di casa, giocavamo ai quattro cantoni e seduti per terra con le cinque pietre. Eravamo abilissimi a mandare in buca le biglie di vetro. Sapevamo contare con le dita e ripetere conte, cercando spesso di imbrogliare. Ancora piccoli sapevamo distribuire in modo equo le caramelle, perché tutti avessimo ciò che ci spettava, nessuno escluso. Non sorridete! Oggi in classe i bambini trovano perfino difficile distribuire le fotocopie: c'è sempre qualcuno che rimane senza. Colorare era un piacere grande, anche se i colori erano pochi. Leggere era una conquista. E poi c'era un adulto sempre pronto ad ascoltare, a raccontare, a rincuorare e rassicurare. Nella corte non si era mai soli e nemmeno in giardino o sulla strada. Ora il mondo si offre al bambino per intero quando ha fra le mani un *tablet*. Un oggetto magico che mette tranquillità in casa, che calma il bambino. Il *tablet* o qualsiasi altro dispositivo digitale abbia fra le mani lo bombardava di immagini e di suoni. Abituato come è il bambino ad avere risposte dalle immagini, che si susseguono senza sosta, formula all'adulto domande senza attese. Il suo linguaggio si abbrevia. Diviene monco e l'adulto non ascolta, distratto. La scuola purtroppo fa la sua parte quando, gravata di progetti e indicazioni, davanti alla genialità del nativo digitale dimentica l'operatorietà di ogni azione che, interiorizzata costruisce schemi e diviene pensiero. E allora trasforma ogni esperienza in schede che vanno completate, colorate ecc... Qualcuno in questi giorni mi ha detto: "La tua idea di scuola non c'è più!" Ma il cerchio si è chiuso quando, ora, mi trovo a scrivere queste riflessioni, avendo vissuto in modo partecipativo il percorso formativo. All'improvviso tutto mi è stato più chiaro. La proposta formativa e gli approfondimenti in essa sviluppati potevano rivoluzionare le menti di noi insegnanti. La mia idea di scuola non era solo una utopia. Ho realizzato il valore della ricerca, della sperimentazione con l'Università, che valida o falsifica con fermezza quanto nella scuola si fa. Perché

l'idea di scuola, quella che ha la forma e il colore di tutti coloro che negli anni l'hanno costruita, continui ad esserci e a caratterizzare un processo da cui dipende il futuro di tutti!

Paola Serio: Giugno, ultimo collegio a chiusura di un anno scolastico ricco di impegni e attività, con tutto il corollario connesso che caratterizza l'organizzazione di un comprensivo dinamico e in continua costruzione di percorsi. Si svolgono, come di consueto, gli atti formali di fine anno, ma già la mia mente è sotto l'ombrellone sulle spiagge salentine, gli occhi carichi di azzurro, la pelle baciata dal sole e poi tempo libero... tanto e neuroni a riposo.

Come? Proposta *shock!* Con fare serio, ma un po' furbetto, ci viene proposta, in collaborazione con l'Unisalento, una formazione su, udite udite, filosofia, pensiero, ricerca, azione, confronto, verifica.

Le mie orecchie si drizzano: come? Cosa? Quando? Si scherza, vero? Ma i miei neuroni si collegano e prospettano nuovi scenari scolastici.

"Nuovo" è la parola che inizia a ronzarmi nella testa... nuova possibilità, nuove esperienze, nuova organizzazione scolastica, nuova opportunità di uscire da schemi consolidati e poi... l'Università ci offre una formazione.

Vuoi vedere che si può fare?

A dire il vero, non è che mi fosse tutto chiaro, né quale fosse concretamente la proposta... e intanto i concetti di spiaggia, filosofia, mare, pensiero, sole, ricerca si alternavano e spesso si sovrapponevano.

Ci lasciamo sfuggire un'occasione del genere?

È successo!

Trascorro l'estate pensando ad un percorso didattico per il prossimo anno scolastico che mettesse insieme il tutto in modo chiaro; sotto l'ombrellone inizio a leggere quello che già avevo in casa, frutto di un vecchio interesse su *Philosophy for Children*, internet poi... aiuta!

Domanda... esistenziale: come strutturare una ricerca-azione e una didattica quotidiana? Tra un bagno, una lettura, un pisolino ecco l'idea: "La bellezza intorno a noi"!

C'è una struttura per il prossimo anno scolastico su cui delineare una programmazione efficace e su cui, pensavo, costruire percorsi efficaci, stimolanti e motivanti?

Certo... pensavo! In me si faceva strada il desiderio di iniziare e di sperimentare queste "nuove" proposte che intanto iniziavo a percepire come familiari ed entusiasmanti.

La formazione ha finalmente inizio...

Eccomi pronta, con le mie colleghe, con quaderni e penne ascoltiamo la prima lezione, prendendo appunti e scrivendo frasi del tipo: "individuare modelli didattici finalizzati al pensare", "percorsi didattici, percorsi di apprendimento, emozioni + apprendimento", "atteggiamenti proposizionali, associa-

zioni di concetti tra di loro”... Apparentemente tutto chiaro, ma in noi inizia a crescere la preoccupazione di non avere del tutto capito la struttura del progetto e la finalità della proposta. Si spera nel materiale, che aspettiamo con ansia e che dovrebbe dare indicazioni precise e coerenti con la proposta. Tutto si intreccia con la quotidianità e il susseguirsi delle attività della prassi didattica. Il secondo incontro scambussola ancora la nostra idea di corso di formazione: dobbiamo confrontarci con il nostro stile cognitivo e... di insegnamento. Prima di poter osservare gli stili cognitivi dei nostri bambini, dobbiamo ricercare ciò che facciamo e come apprendiamo noi insegnanti. Questo fa traballare le certezze costruite in tanti anni di esperienza didattica. Prendere coscienza che il proprio stile cognitivo può condizionare l'apprendimento del discente crea qualche preoccupazione interiore e accresce l'incertezza educativa che quotidianamente siamo chiamati a controllare. Saliamo, così, il primo gradino di verifica del campo didattico: per poter soddisfare le esigenze di apprendimento occorre muoversi su più piani didattici, attivando i diversi stili cognitivi! Sembra facile: termini come “visivo”, “globale”, “analitico”... cominciano ad essere le ansie che accompagnano ogni attività, ogni scelta di scheda operativa, ogni immagine, ogni racconto.

Il secondo gradino di cambiamento del campo didattico riguarda proprio le schede operative: non dobbiamo più “usare” le schede riportate nelle nostre guide, ma dobbiamo costruirle realizzando una vera trasformazione nella preparazione delle singole attività. Inizia allora una nuova fase della formazione che ci porta a guardare le “guide didattiche” con occhi e mente diversi. Lo sviluppo del pensiero richiede uno sforzo ulteriore: occorre organizzare attività che integrino la prassi scolastica, pensando agli stili che vengono un po' messi in secondo piano. I percorsi didattici non devono avere come obiettivo il semplice apprendimento, ma l'obiettivo di apprendimento integrato dagli stili cognitivi e supportato da diverse proposte didattiche in grado di stimolare tutte le dimensioni del bambino.

Molti aspetti della proposta sembrano “normali” perché da sempre gli insegnanti sono attenti a proporre attività didattiche che stimolino le diverse aree intellettive e rispondano agli stili diversi... piano piano iniziamo a comprendere il senso vero della proposta: cambiare l'ottica delle scelte, mettendo al centro di ogni azione i diversi stili cognitivi. Non una semplice alternanza delle tecniche, ma l'utilizzo sincronico delle stesse per garantire a tutti un adeguato apprendimento.

A questo punto diventa indispensabile fermare la propria attenzione su come aiutare un bambino di 3/4/5 anni a gestire il proprio pensiero e a riflettere sulle cose. Tenendo ben presente che in questa fase dell'età il pensiero non è ancora strutturato, ma si costruisce attraverso gli stimoli offerti, l'attenzione al linguaggio globale, alle singole parole, alle domande, costruire una corretta relazione tra i pensieri aiuta a prendere coscienza della realtà e a interagire con

ciò che ci circonda. La parola come via per dare significato non è un concetto nuovo, ma sicuramente va organizzato in percorsi adeguati che rendano efficace l'insegnamento.

Abbiamo compreso dall'agire in questo percorso che costruire "menti ben fatte" è la sfida del nuovo sistema educativo; è necessario, però, fare in modo che "nessuno resti indietro", attivando percorsi e prestando attenzione a ogni bambino e al suo stile cognitivo. Abbiamo aggiunto un nuovo gradino alla scala della nostra formazione ma ora ci aspetta il difficile compito di far diventare "quotidianità" tutto ciò che abbiamo appreso e fatto nostro.

Approfondimenti

Per un approccio ai percorsi narrativi dell'immaginario:

José Saramago e Gianni Rodari

di *Gabriella Armenise*

Gli studi storico-educativi si sono evoluti nel corso del tempo con inevitabili ricadute, di ordine qualitativo e quantitativo, sul piano della ricerca. Sono sensibilmente mutate le modalità di approccio al sapere, che necessita di essere "riconsiderato" come disciplina formativa e come campo di indagine.

La definizione di storia dell'educazione e il conseguente studio, come è noto, sono il risultato della disamina di differenti modelli storiografici, che hanno posto sempre al centro la storia della pedagogia. La storia dell'educazione, pur riconoscendo il ruolo della teoria, focalizza la propria attenzione su differenti punti di vista e su diverse prospettive storiche. Queste ultime, indentificandosi con le cosiddette "storie", forniscono nuova linfa vitale ad altrettanti e variegati indirizzi di ricerca. Gli studi più recenti si preoccupano di analizzare non solo territori noti ma anche quelli di frontiera, al fine di testare le potenzialità della storiografia attuale, sempre più protesa all'interdisciplinarietà e sottoposta ad una inevitabile contaminazione sotto il profilo metodologico. La pedagogia comparata, nello specifico, fornisce strumenti utili per dar spazio alla progettualità, anche in ambito didattico. Tale progettualità, sempre più richiesta ai giorni nostri, non intendendo primeggiare per esemplarità, suole fornire semplicemente delle indicazioni in merito alla possibilità di tracciare percorsi di formazione nuovi o rinnovati.

La società contemporanea si caratterizza per la complessità e, pertanto, coloro che abbiano a che fare con il processo formativo devono necessariamente ripensare, e in maniera continuativa, sia le modalità di approccio alla prassi educativa sia le finalità proprie di un dato processo di apprendimento.

In ambito accademico, una comparazione adeguatamente condotta, sotto il profilo scientifico, richiede la messa in atto di veri e propri progetti che contemplino al contempo collaborazioni pluridisciplinari ed internazionali.

L'ipotesi di lavoro proposta, ai fini di un aggiornamento della professionalità docente, intende far comprendere agli insegnanti l'approccio del "fare ricerca", consentendo loro di potenziare delle *capacità* proprie del metodo comparativo tradizionale: *a*) descrizione; *b*) interpretazione; *c*) giustapposizione; *d*) comparazione di concetti pedagogici¹. Ne consegue la palese proposta metodologica sperimentata nel progetto "Costruire uno spazio ermeneutico" e comprendente quattro fasi: *a*) lettura; *b*) ricerca di concetti, corrispondente alla capacità descrittiva; *c*) contestualizzazione storico-geografico-culturale, corrispondente alla fase interpretativa; *d*) giustapposizione.

In definitiva, deve essere riconsiderata la "modalità del fare" le proprie attività, prestando la dovuta attenzione a due aspetti essenziali che contraddistinguono lo sviluppo della facoltà immaginativa: *a*) la lettura "praticata"; *b*) l'approccio ludico creativo, facendo ampio uso della ragione. Evidentemente, risulta fondamentale la valorizzazione di una dimensione propriamente creativa², che interessa l'intelligenza emotiva e, al contempo, incoraggia la naturale capacità dell'apprendere, stimolando il bisogno delle *mirabilia* e della scoperta di mondi nuovi.

Ci si può efficacemente avvalere della storia delle idee così come della storia della pedagogia comparata, per fornire un metodo di comprensione delle problematiche educative. Si tenga conto, tra l'altro, che lo studio di qualsivoglia disciplina dal sostrato storico-educativo non è rivolto in maniera esclusiva agli specialisti di settore tradizionalmente intesi, ovvero maestro e pedagogo. Occorre, infatti, potenziare le competenze, in generale, di tutti coloro che agiscono nella scuola o nell'extra-scuola, di coloro che operano nel sociale o intendano progettare delle tecniche di intervento educativo, non solo in veste di formatore o educatore. Senza la pretesa di fornire una soluzione definitiva a questioni di ampia portata, le attività di comparazione hanno sempre cercato di chiarire una categorizzazione e anche delle specifi-

1. Cfr. C. Callegari, *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2012.

2. Cfr. B. De Serio (a cura di), *Costruire storie. Letture creative a scuola*, PROGEDIT, Bari 2012. Per approfondimenti sulla creatività, nei nuovi paradigmi di apprendimento, sul riconoscimento delle competenze, la didattica narrativa cfr., tra i tanti, M. E. De Carlo (a cura di), *Competenze e biografie in azione*, FrancoAngeli, Milano 2012.

che antinomie o polarità educative, evidentemente connesse alla formazione (umana e sociale) e in aggiunta al ruolo dell'educatore e dell'educando.

Ogni provocazione formativa dà ragion d'essere ad una *pedagogia iuxta propria principia*. Si può pensare, allora, ad una pedagogia quale sapere progettuale, che non può prescindere dalla consapevolezza di base secondo la quale nell'interazione con altre discipline occorra pur sempre stabilire con chiarezza l'oggetto di indagine e porre in risalto la conoscenza critica del sapere, che si concretizza, di fatto, per il tramite della comparazione (di teorie, strutture educative, sistemi scolastici o metodi).

L'azione formativa proposta, basata sulla rilettura di "classici" (nel caso specifico Saramago e Rodari), consente di porre in essere delle strategie didattiche che, partendo dalla pratica narrativa, pongano sempre al centro la promozione della riflessione critica, i cui frutti, risultato di feconde attività e tecniche di discussione collettiva svolte, sono sottoposti all'attenzione del lettore interessato, anche il meno esperto sulla questione. Questi potrà farne l'uso che desidera, aprendosi alle infinite possibilità offerte da proposte personalizzate, evidentemente modulate sugli interessi e le capacità dell'allievo o dei gruppi di allievi³.

I docenti, opportunamente motivati, possono rispondere responsabilmente alle richieste di una didattica operativa, agita e, quindi, concreta, diretta non solo alla promozione di competenze critiche divergenti e creative, da intendere quali meta-competenze sempre più necessarie ai fini dell'assunzione di un sapere che ottiene la doppia veste della professionalità e dell'operatività, ma, soprattutto, alle sfide lanciate dall'autonomia democratica della scuola contemporanea; una scuola che è sempre più attenta alla qualità dell'istruzione, costantemente ripensata, monitorata e documentata.

È evidentemente mutata, rispetto al passato, la visione del concetto di "mente" dell'insegnante, poiché essa deve essere elaborativa ed interpretativa, sempre. Essa è critica, progettuale, deve adoperarsi sui contenuti, sulle relazioni e sui fini. L'insegnante, in definitiva, è un gestore di conoscenze e risorse umane, non una guida assoluta, ma un punto di riferimento. Egli non può essere dogmatico o prescrittivo nella somministrazione delle conoscenze; e queste devono sempre essere proposte in maniera critica, lasciando al discente la possibilità di maturare una propria visione, improntata ad un adeguato rigore sia nell'acquisizione delle conoscenze teoriche sia

3. Per approfondimenti sull'epistemologia pedagogica, la logica formativa e la pratica educativa, si rinvia, tra i tanti, a L. Agostinetto, *Educare*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013.

nell'applicazione e nello sviluppo autonomo delle stesse⁴. Occorre, allora, insegnare a pensare, in maniera critica, promuovendo attività centrate sulla valorizzazione della capacità simbolica ed immaginativa⁵. Aspetto, questo, compreso e valorizzato dai docenti che hanno responsabilmente “ripensato” le loro attività didattiche, nell'ambito del progetto “Costruire uno spazio ermeneutico”.

Intellettuali della levatura di Saramago e Rodari, seppur in maniera differente, hanno tracciato il campo d'azione della storia pedagogica ed educativa così come quello della cultura e della formazione umana, diretta pur sempre ad incentivare il processo di costruzione dell'identità personale, senza rinunciare, in alcun modo, alla rispettiva memoria individuale e collettiva del paese di origine. Entrambi sono stati proposti durante il percorso formativo per promuovere la cultura e orientare l'autonomia nell'accrescimento di un sapere, ma, soprattutto, per agevolare nei docenti la maturazione dello spirito della ricerca⁶. In tal senso, si fornisce una rilettura storico-critica, intesa quale approfondimento del percorso di ricerca-azione avviato, sicuramente utile alla disamina e alla comprensione delle storie – *Il più grande fiore del mondo* di J. Saramago e *Il cane che non sapeva abbaiare* di G. Rodari – presenti nella sezione del volume *Proposte operative*.

La storia dal titolo *Il più grande fiore del mondo* (2011, edito nella collana “Kids”), del premio Nobel per la letteratura *José Saramago* (1922-2010), diviene prezioso strumento di attivazione della competenza riflessivo-metaforica. Ancor prima di addentrarci nella disamina della storia così da delinearne gli aspetti della funzionalità, con riferimento alla costruzione della

4. Dagli insegnamenti cambiani si rilevano delle interessanti riflessioni in proposito: «il paradigma dell'interpretazione può essere indicato come la *forma mentis* dell'agire (e pensare) del docente, nella quale l'interpretare guida sia la competenza scientifica (sui saperi: che vanno posseduti in modo ampio, organico, sicuro, aperto), sia quella didattico-relazionale (che è sempre “in situazione” e sempre dinamica, sempre imprevedibile), sia quella formativa (che è relativa a soggetti, a *quei* soggetti e alle specifiche dinamiche che li connotano)», cfr. F. Cambi, *I fondamenti pedagogici della cultura dell'insegnante*, in C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professione docente. Cultura competenza deontologia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 38.

5. Cfr. De Serio (a cura di), *Costruire storie. Letture creative a scuola*, cit.

6. Come “spiegazione”, “carattere attivo e produttivo della cultura”, “metodologia” (cfr. Callegari, *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, cit., p. 112). Per ulteriori approfondimenti su tali aspetti si cfr., tra i tanti, M. Bray, B. Adamson, M. Mason, *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2009; L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, PROGEDIT, Bari 2018.

relazione educativa, occorre guardare, pur sommariamente, agli altri testi che servono ad intendere lo sfondo ideologico di partenza, delineando una cornice di senso diretta ad agevolare l'attivazione della modalità di significazione nell'esperire conoscitivo.

Ai fini della nostra riflessione su José Saramago ricordiamo i testi (editi in traduzione): *Cecità* (2013), *Di questo mondo e degli altri* (2013), *Il viaggio dell'elefante* (2015), *La caverna* (2016)⁷.

Saramago concepisce, in maniera magistrale, delle micro-storie come attestano, del resto, le sue *Cronache*. Si pensi, per comprendere tale aspetto, a *Di questo mondo e degli altri*, che accoglie in sé la maggior parte degli scritti di cronaca pubblicati in due volumi negli anni Settanta (in maniera specifica nel 1971 e nel 1973) e precedentemente stampati su note testate giornalistiche di Lisbona ("A Capital" e "Journal do Fundão") tra il 1968 ed il 1969.

Nelle *Cronache*, ripresentate sotto forma di storie brevi, pubblicate nell'arco temporale di un anno, vi rintracciamo allo stato embrionale tutti quegli elementi che l'intellettuale svilupperà nei romanzi successivi. Esse si caratterizzano per il fatto di non seguire un indirizzo tematico stabilito. Saramago spazia da un nodo narrativo all'altro soffermandosi su realtà, immagini, situazioni, arricchendole con un linguaggio che poi riprenderà nella scrittura successiva – romanzesca, e non solo – infarcendola di colore, inventiva e fantasia, per perseguire la via del senso, andando oltre ogni forma di pregiudizio, servendosi spesso della rappresentazione simbolica.

Bellissimo è il romanzo *Cecità*, contraddistinto da una struttura che è tipica di un racconto fantastico. In esso è rappresentata con acume la reazione psicologica di una popolazione in un luogo non definito, dinanzi alla presenza e al dilagarsi di un male indecifrabile. Il lettore, posto davanti a una impeccabile metafora dell'umanità, è accompagnato, per mano, nello sviluppo dello spirito critico, giacché è gradualmente avvicinato alla rifles-

7. Tra le opere pubblicate, sempre in traduzione, dalla casa editrice Feltrinelli, che si sta occupando della pubblicazione di tutte le opere di José Saramago, risultano degne di nota (non solo per l'alternanza dei differenti stili ma anche per lo spessore dei contenuti narrativi): *Tutti i nomi* (2010), *L'anno della morte di Ricardo Reis* (2010), *La zattera di pietra* (2010), *Una terra chiamata Alentejo* (2011), *Saggio sulla lucidità* (2011), *La seconda vita di Francesco d'Assisi e altre opere teatrali* (2011), *Don Giovanni o il dissoluto assolto* (2012), *Lucernario* (2013), *L'anno mille993* (2013), *Le intermittenze della morte* (2013), *Il Vangelo secondo Gesù Cristo* (2014), *Viaggio in Portogallo* (2015), *Caino* (2015), *Memoriale del convento* (2017), *Storia dell'assedio di Lisbona* (2017), *Il quaderno* (2018), *L'uomo duplicato* (2018), *Diario dell'anno del Nobel* (2019).

sione su questioni universali: la ferocia dell'umanità giunta ad un degrado irrazionale, ormai abbruttita e crudele; la pietà; l'istinto di sopravvivenza.

Domina un sostanziale pessimismo, che affonda le proprie radici nella crudeltà dilagante, nel prevalere dell'ingiustizia, nell'attitudine di ogni singolo individuo a voler istigare la guerra con i propri simili, nella concreta assenza di razionalità in relazione alla valutazione della patologia e delle vicissitudini che compromettono il benessere dell'intera umanità. Tutto ciò si ripercuote negativamente finanche sulla convivenza sociale. Eppure, si intravede un barlume di speranza, che affievolisce quel senso di smarrimento e generale pessimismo presente non solo sullo sfondo di questo testo ma anche su quello degli altri (venuti alla luce nel corso del tempo per merito della sua abilità scrittoria).

Sicuramente più incisivo, per l'attitudine dell'essere a non reagire dinanzi alla brutalità di un potere dalle sembianze ambigue, è, invece, il testo *La caverna*. In esso è ben tratteggiata la propensione del nostro essere a lasciarsi condizionare da quei principi che interessano il processo di globalizzazione e da quelli che regolano il potere della burocrazia.

Saramago, prescindendo dal genere narrativo proposto, è ispirato dalla volontà di schiudere il proprio sguardo, e anche quello del potenziale lettore, sulle sfaccettature dell'esistenza, su quei temi che spaziano dalle nefaste conseguenze del terremoto all'ecologia. Colpisce per il suo stile raffinato attraverso il quale intende proporre con tono, in taluni tratti, anche ironico e umoristico finanche l'allegoria del potere. In tal senso può essere apprezzato *Il viaggio dell'elefante*: pregevole metafora dell'esistenza.

Inoltre, meritevole di peculiare attenzione è l'opera *Di questo mondo e degli altri*, già ricordata, rappresentante una sorta di summa del suo dire. Contiene ben settantatré momenti di vita concreta, presentati in veste di racconto, che si palesano quale fedele rappresentazione di luoghi, personaggi, situazioni, stati emotivi e stati psicologici. Vi sono bozzetti splendidi di vita privata. Basti pensare all'immagine dei nonni, alla foto dei genitori, alla rappresentazione di sé da bambino a piedi nudi; non mancano ritratti particolareggiati della gente comune – l'arrotino, i contadini, giusto per fare degli esempi tra i più suggestivi – e affascinanti scorci paesaggistici abilmente tratteggiati.

È riportato, in questo lavoro, non solo gran parte del Saramago uomo, in termini biografici, ma anche una rappresentazione dell'intera umanità. Verità è la parola chiave, nella visione di un mondo dove l'intreccio tra il presente e le note del passato è costante. Uno spazio nel quale ogni rappresentazione simbolica attraversa le stazioni del concreto – elemento tipico

della cronaca – si arricchisce di *pathos* – di cui sono fortemente intrise le sue pagine a carattere memorialistico – per ricercare con acume il senso più profondo delle cose stesse, delle immagini, delle atmosfere, dei ricordi infantili (anche i più nostalgici).

E l'autore, con *Il più grande fiore del mondo*, nello specifico, sembra fortemente ispirato dalla volontà di iniziare il lettore all'incontro con il testo narrativo e con l'immagine, ma anche, e soprattutto, con ciò che si camuffa dietro quest'ultima. L'architettura complessiva della narrazione, nel far sì che i lettori si immedesimino con il personaggio principale e riconoscano un problema di vasta portata per la comunità, è funzionale allo sviluppo dello spirito critico e parimenti alla riflessione sulla morale esplicita; inoltre, instrada concretamente ogni lettore al più vero e sentito senso dell'esplorazione e della ricerca. La sua composizione si contraddistingue per la voce intensa, eppur sottile, con la quale fornisce ritmo, senso, addirittura suono all'istante emozionale caratterizzante il momento concreto della lettura o dell'ascolto.

José Saramago introduce la vicenda in una cornice che assume le sembianze della realtà. Si tratta di un racconto originale, ingegnoso, ricco di sentimento, nel quale il protagonista subisce, nel corso della narrazione, delle trasformazioni significative. Al principio è un semplice ragazzino, quindi si trasforma in eroe-bambino, successivamente diviene il "frutto di un miracolo" degno del "massimo rispetto", un esempio da seguire: colui che effettua un percorso, fatto anche di regole, per realizzare qualcosa che è addirittura più grande "della sua altezza e di tutte le altezze". È questa la morale esplicita con la quale si chiude il suo racconto⁸.

Tuttavia, le buone norme – come il prendersi cura degli altri (in questo caso del fiore) –, unitamente al viaggio intrapreso dal protagonista – nelle sue differenti fasi e soste –, non sono altro che la riproduzione degli stadi attraversati dall'intera umanità una volta abbandonato lo stato di ferinità che purtroppo la contraddistingue. Ciò consente di avviare o proseguire il processo di umanizzazione tanto del singolo quanto dell'intera specie. Regole e comportamenti eticamente giusti, quindi, risultano necessari a tutti quei soggetti che intendano contribuire al processo di evoluzione umana partecipando fattivamente alla costruzione della propria storia.

8. Saramago ci introduce ad una narrazione lineare, dotata di ritmo ed essenzialità. Aspetti sui quali focalizza la propria attenzione anche I. Calvino: «Mi interessa della fiaba il disegno lineare della narrazione, il ritmo, l'essenzialità, il modo in cui il senso d'una vita è contenuto in una sintesi di fatti, di prove da superare, di momenti supremi...» (cfr. I. Calvino, *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino 1980, p. 5).

Il bambino, nel caso specifico, si distanzia dal mondo delle certezze aprendosi al multiforme universo delle possibilità nel quale l'attività ludica diviene strumento privilegiato del suo agire. Il gioco è lo spazio nel quale ciascuno può muoversi. Esso è infinito, perché ciò è concesso da «quel tempo sublime, ampio e profondo dell'infanzia [...] a noi tutti»⁹.

Il gioco è anche un viaggio che conduce in terre inesplorate. La scelta è: vado o non vado? Non si tratta di un semplice quesito. È il principio di un viaggio iniziatico, verso un mondo sconosciuto. Il modello narrativo proposto segue un determinato impianto, che possiamo sinteticamente indicare con una sequenza di termini immediatamente individuabili, a seguito di una attenta lettura o dopo l'ascolto: dimora-viaggio-dimora. Il protagonista è alla ricerca di un equilibrio perduto che, come vedremo, al termine dell'avventura si ristabilisce mediante il ritorno nella sua abitazione e la compartecipazione della ricchezza acquisita con i suoi cari, mentre i compaesani lo prenderanno come modello comportamentale.

Si potrebbe ravvisare nella scelta del viaggio, da parte del protagonista, anche quello dell'umanità verso una conoscenza superiore. Vi è una continua scoperta di elementi nuovi – colori e profumi della vegetazione nei quali l'umanità sembrerebbe non aver lasciato traccia – che offuscano le competenze e gli interessi pregressi (simboleggiate dal villaggio e dalla dimora). La felicità del ragazzo appare chiara a seguito della contemplazione dei nuovi scorci paesaggistici che incontra sul suo cammino¹⁰.

Centrale diviene la sequenza narrativa nella quale si arrampica su un pendio e, giunto in cima, non scorge nulla di metafisico. Forse, in questo, si può rintracciare una critica verso tutto ciò che è proprio del pensiero occidentale, sovrastrutturato e raggiunto con fatica, e probabilmente inefficace. Sul pendio non vi è «né la sorte né la morte, e neppure le tavole del destino»¹¹.

9. J. Saramago, *Il più grande fiore del mondo*, trad.it. di R. Desti, collana "Kids", Feltrinelli, Milano 2011, p. 13.

10. Risulta evidentemente attratto da ciò che non è conosciuto. Del resto, «Senza il contributo dell'ignoto non si può andare da nessuna parte. Dove non c'è rischio e prova non c'è mutamento. Se si rimane fermi nella propria casa e condizione si resta senza storia e senza racconto». Cfr. M. Rak, *Logica della fiaba. Fate, orchii, gioco, carte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 112. Per un approfondimento sui luoghi e sugli scenari della fiaba, si rinvia, fra i tanti a: A. Danisi, *Lo specchio velato, viaggio nel racconto fiabesco*, Levante Editori, Bari 1991; S. Calabrese, *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

11. Saramago, *Il più grande fiore del mondo*, cit., p. 20.

Vi è solo un fiore «abbacchiato e appassito»¹²: figurazione delle difficoltà e dei problemi esistenti nel mondo. Egli si assume la responsabilità di risolverli mediante la ricerca dell'acqua; se ne occupa in quanto eroe della storia. Potremmo dire, analizzando il suo comportamento in senso lato, che ognuno diviene eroe quando si preoccupa di risolvere un qualsiasi problema di interesse dell'umanità tutta, senza curarsi delle difficoltà.

Il bambino-eroe, infatti, deve raggiungere il fiume che è distante, ma ciò non lo angoscia. Questo viaggio è un'odissea piena di difficoltà, che anche nella fantasia del racconto sembrano insormontabili. Egli supera montagne, raggiunge il Nilo, attraversa il mondo intero, raccoglie l'acqua con le mani a conca (perdendo la maggior parte della stessa). L'impresa viene ripetuta infinite volte, con evidente sofferenza fisica («sangue sui piedi scalzi»)¹³, ma quelle poche gocce di acqua che riesce a portare di volta in volta riescono a far riprendere il fiore. Questo è un manifesto "politico" sulla grandezza degli ideali che si realizzano con grande sforzo e piccoli risultati, ma sempre appaganti per chi li ottiene.

Infatti, nel racconto, il fiore profuma l'aria e le sue dimensioni sono tali da dare ristoro al piccolo eroe, che, oramai stremato dalla fatica, si addormenta sotto un petalo e questo si differenzia rispetto agli altri per la sfumatura dei colori rispondente a quella dell'arcobaleno.

Il riposo diviene il giusto premio dell'eroe. I familiari, nel frattempo, lo cercano e si disperano per la sua scomparsa, ma il fiore, visibile per le sue nuove ed enormi dimensioni, che lo fanno notare anche a grande distanza, permette il suo ritrovamento. La meraviglia nel costatare il miracolo compiuto dal bambino – aver salvato un fiore – e la conseguente ammirazione, dimostrano che anche una piccola azione, in grado di produrre qualche miglioramento nel mondo dell'indifferenza, sia qualcosa di nobile da perseguire. Ciò si potrebbe definire "vero obiettivo del progresso": rendere tutti partecipi, anche nel loro piccolo («la piccola altezza» dell'eroe), per realizzare il bene comune («qualcosa di grande», più grande della «sua stessa altezza»)¹⁴.

Il racconto di Saramago sembra ricco nella sua simbologia, funzionale alla rappresentazione di un preciso tracciato ideologico. È, evidentemente, il risultato di una cultura personale nutrita di racconti specifici, nella quale si sono sedimentati elementi mitologici, detti, immagini, memorie, convin-

12. Cfr. *ibid.*

13. *Ivi*, p. 23.

14. Cfr. *ivi*, p. 28.

zioni del paese d'origine. Non si dimentichi che nella produzione letteraria saramaghiana, caratterizzata da differenti registri narrativi, ricoprono un ruolo specifico le attività svolte durante l'esistenza: giornalista, poeta, romanziere, narratore, drammaturgo.

Efficaci risultano le parole espresse da Giulia Lanciani per descriverlo:

Saramago crea le condizioni oniriche per rivoltare il mondo e raccontare, con amarezza, con ironia, con tenerezza, gli scambussolamenti derivanti dagli errori e dalle certezze, dagli inganni e dai disinganni; la faccia volutamente nascosta delle cose. Il mondo messo a rovescio di se stesso e delle sue certezze apparenti e reali si apre allora all'avventura romanzesca della decostruzione delle certezze delle parole e degli oggetti, si lascia viaggiare nello straniamento che ne deriva, reincontra in segni antichi e cristallizzati nuovi segni per riscrivere la propria storia¹⁵.

Lo scrittore riesce a fare dei suoi testi, in generale, strumento di lettura; e questa assume le sembianze di vera e propria musica per il lettore, il quale non può limitarsi al semplice ascolto. I suoi scritti, sicuramente funzionali alla costruzione della coscienza morale, richiedono un preciso sforzo da parte di colui che gli si accosta sul piano letterario. Il lettore deve guardare e comprenderne la profondità, proprio per poter osservare ed ascoltare diversamente il proprio mondo e quello degli altri, schivando l'abitudine e non accontentandosi di ciò che semplicemente appare. Il lettore deve riuscire, altresì, a rintracciarne anche la sottile ironia, di là dalle note più tristi, e, in tal senso, viene stimolato a crescere, a comprendere, a procedere nella costruzione di senso dell'esistenza.

Saramago propone cronache e immagini di vita che conducono all'immedesimazione e all'esperienza. Si pensi, per fare l'esempio più evidente, al momento in cui il bambino nel *Più grande fiore del mondo* parte dal villaggio per iniziare la sua avventura. Si rileva facilmente come la fase di allontanamento dal villaggio rappresenti non solo il momento della piena realizzazione ma anche quello in cui il protagonista diventa autonomo e può iniziare, pertanto, a prendere le decisioni da sé. Infatti, ad un certo punto della storia il ragazzino si porrà il quesito se andare o meno avanti nel suo cammino, verso un mondo che non conosce e, quindi, verso l'ignoto; e, nuovamente, sarà posto nella condizione di imparare dai propri errori, per fare esperienze nuove e imbattersi in differenti avventure.

15. G. Lanciani, *Nota*, in J. Saramago, *Di questo mondo e degli altri*, trad. it. di G. Lanciani, Feltrinelli, Milano 2013, p. 10.

Il bambino, mediante la lettura, riesce ad immedesimarsi nelle convinzioni, nelle difficoltà, negli stati d'animo del protagonista¹⁶. Può apprendere le modalità di gestione dell'imprevisto, del mettersi in gioco per superare le difficoltà e pervenire alla felicità, proprio come il protagonista del racconto, raggiungendo grandi obiettivi, il che vuol dire compiere, nel caso specifico, "qualcosa che è più grande di tutte le altezze" e, soprattutto – è bene non sottovalutare tale aspetto –, prepararsi alla conquista concreta dell'individualità e dell'indipendenza.

Saramago dichiara nella morale il suo ammaestramento derivante dalla simbologia utilizzata, ma ciò che veramente colpisce è la semplicità con la quale spinge i suoi lettori, indipendentemente dall'età, a riconoscere un problema, a riflettere sulla morale, a comprendere il senso dell'esplorazione ed il valore della ricerca e della tutela ambientale. Il suo più grande merito, con ogni probabilità, risiede nell'essere riuscito a catturare l'interesse fino all'ultima parola, attivando nel lettore i processi di immaginazione e di identificazione con il piccolo eroe. Per effettuare una giusta interpretazione dell'opera saramaghiana non si deve partire dalla morale, ma dalla storia.

La fiaba, in generale, è esoforica, poiché, nel raccontare una realtà straniata e straniante, tende ad allontanare l'individuo da se stesso. Saramago si serve di questo genere letterario per raccontare una realtà della quale concepisce con estrema fantasia le figure metaforiche, le coordinate spaziali e temporali, non sottovalutando la forza di un bambino-eroe che, con il suo corpo e le sue facoltà, non intende lasciarsi condizionare in alcun modo dal contesto in cui cresce o agisce.

Eppure, l'essenzialità racchiusa nelle parole, unitamente al legame che intercorre tra scrittura e racconto, fa accostare questa produzione anche alla favola classica. D'altro canto, il modello narrativo della favola antica sembrerebbe il più adatto tra i generi cui ispirarsi, poiché può agevolare la fase di attribuzione di senso a quei contenuti ideali che danno spessore morale ad una storia improntata da un narratore adulto che intenda scrivere per l'infanzia. Il mezzo espressivo della favola fornisce gli strumenti teorico-pratici per capovolgere anche il messaggio morale, che, in taluni casi, finisce con il rispondere ad esigenze utopiche.

Cambia, evidentemente, l'oggetto di riflessione connesso alle cose umane, mentre i protagonisti e la simbologia morale in essi racchiusa assume sembianze differenti, in grado, cioè, di dar vita ad una nuova scrittura

16. D. Giancane, *Leggere che passione!*, Cacucci, Bari 2005.

ra, anche divergente, imperniata sulla rielaborazione delle simbologie, che possono condurre perfino il meno allenato dei potenziali fruitori del testo a provare la sperimentazione: dalla scrittura alla ri-scrittura e, ancora, dalla tradizione alle nuove potenzialità del contenuto proposto.

Saramago, pur non ricoprendo in maniera mirata il ruolo di scrittore per l'infanzia, rileva l'ingiustizia sociale del mondo in cui il bambino vive e, con la voce calda e rassicurante dell'adulto, la divulga. Si serve di uno stile linguistico chiaro per frazionare quelle narrazioni che non vogliano semplicemente consolare o offrire un lieto fine. Egli riesce ad avviare un vero e proprio dialogo con il mondo giovanile, spingendolo a riflettere finanche sugli errori, le distorsioni e l'artificiosità di una ragione troppo sicura di sé, che si rivela apparentemente logica. Basti pensare, per il "buio" della ragione umana, all'opera dal titolo *Cecità*, già ricordata, dove ne emerge una severa denuncia.

Saramago ha piena consapevolezza delle potenzialità delle fiabe e delle favole, anche sul piano formativo, mentre ogni formatore/educatore non può far altro che focalizzare la propria attenzione su quegli aspetti essenziali degli ambiti disciplinari entro i quali utilizzarle, proprio per la messa a punto di un rapporto relazionale efficace. Del resto, ogni disciplina, per consentire ai destinatari del processo formativo di affrontare tutte le questioni vitali, promuove specifici atteggiamenti comportamentali e stimola l'accrescimento di conoscenze ed abilità, che consentono all'individuo di pensare l'avvenire in termini innovativi per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e, ovviamente, verificare.

Il testo saramaghiano ci fornisce uno strumento efficace d'indagine poiché, fruendo delle risorse insite nei processi di osservazione e sperimentazione, e nel mentre l'azione formativa prende forma, desta interesse e curiosità verso abilità da rinnovare, come la lettura, appunto, il cui valore è acclarato in termini di crescita progressiva ed è connesso al livello culturale maturato da parte del lettore. Con Saramago la lettura diviene inoltre una proposta ludico-creativa: l'autore chiude il racconto con l'auspicio di poter leggere, un giorno, la sua stessa storia resa "più bella" da colui che avrà il tempo e la possibilità di riscriverla.

Anzi, essa, deve essere intesa quale pretesto per poter improntare l'agire creativo del lettore-bambino, così come l'agire del formatore/educatore nella relazione educativa e spingere alla conseguente co-costruzione. E, in tal senso, il rapporto relazionale docente-discente o genitore-figlio si spera possa avvenire sempre su basi salde, che necessariamente coinvolgono il piano affettivo e relazionale di coloro che intervengono nell'intero processo.

Saramago risulta consapevole della necessità di tener sempre ben chiara la distinzione esistente tra testo fiabico¹⁷ e favolistico¹⁸. All'occorrenza, risulta opportuno far rilevare le distinzioni anche ai bambini. Una schematizzazione, in tal senso, molto semplificata, da sottoporre agli allievi per una adeguata meditazione su tali generi letterari, potrà esser utile, ancora prima della proposta di riflessione sul modello letterario scelto a campione e l'eventuale avvio del lavoro di riscrittura creativa o di altre attività, che possono essere sicuramente svolte con questo testo. Entrambi i generi letterari (fiaba e favola) aiutano a far riflettere sullo sviluppo dell'azione rappresentata e sulla qualità della stessa, prescindendo dalla collocazione temporale.

Interessa qui rilevare il ruolo del testo finzionale proposto in generale da Saramago ai fini dello sviluppo della personalità e del carattere, poiché è proprio attraverso la lettura, e la conseguente immedesimazione con il protagonista, che il bambino potrà essere aiutato nello sviluppo e ricevere dallo stesso testo dei suggerimenti sui passaggi evolutivi che contraddistinguono il processo di costruzione della sua identità.

Il più grande fiore del mondo di Saramago è solo un esempio tra i tanti di cui la letteratura, pensata direttamente o indirettamente per l'infanzia, dispone per costruire la relazione educativa e porre in atto un approccio "situazionale" in termini formativi. Mediante la proposta di tale lettura, a seguito dell'incontro tra costrutti esplicativi di ordine teorico e rappresentazioni personali condivise – riguardo al concetto di educazione ambientale, ad esempio –, si può incentivare nell'allievo un percorso di destrutturazione della narrazione o, ancora, una co-costruzione, con una serie di in-

17. Cfr., fra i tanti, V. J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Newton Compton Editori, Roma 1976; I. Calvino, *Sulla fiaba*, a cura di M. Lavagetto, Einaudi, Torino 1988; A. Cumella, *La fiaba nello sviluppo mentale del bambino*, Terzo Millennio Editore, Caltanissetta 2002; F. Cambi, G. Rossi (a cura di), *Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi*, Armando Editori, Roma 2006; B. Bettlheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2013; S. Calzone, *Di fiaba in fiaba*, Edisco Editrice, Torino 2014; A. Cagnolati, A. Articoni (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca 2019.

18. Cfr., fra i tanti, T. Ancona, C. Scarpellini, *Favole e fantasia come terapia*, il Formichiere, Milano 1977; P. Paolicchi, *La morale della favola. Conoscere, narrare, educare*, ETS, Pisa 1994; N. S. Barbieri, A. Contini (a cura di), *La fantasia del reale. Esopo e la favola*, Diabasis, Reggio Emilia 2005; L. Rodler, *La favola*, Carocci, Roma 2007; E. Bencivenga, *La filosofia in cinquantadue favole*, Mondadori, Milano 2011; G. Armenise, *Funzionalità educativa della favola e del fumetto*, in D. De Leo, *Il compito didattico: costruzione di senso*, Carocci, Roma 2016, pp. 149-78; G. Armenise, *The Fable as a Relational Key*, in "Toyot", Special Issue *Inte*, 2016, pp. 860-9.

contri finalizzati, evidentemente, all'esplicitazione di un sapere personale e comune.

Il testo di Saramago è un racconto "fiabico", sospeso tra tradizione e innovazione. Sotto il profilo morale risulta strettamente connesso a importanti elementi rappresentati dalla cognizione, dall'immaginazione e dalla familiarizzazione con il mondo fantastico. *Il più grande fiore del mondo* contribuisce ad agevolare la relazione educativa secondo un'ottica positiva in termini di socialità. Saramago riesce, del resto, a dosare in maniera appropriata le sue proposte narrative, i metodi e le tecniche di utilizzo delle stesse, ponendo in relazione anche i differenti campi del sapere, senza porre nell'ombra i diversi itinerari che la relazione educativa potrebbe assumere.

Il più grande fiore del mondo racconta in modo unico e speciale la quotidianità di colui che deve prendersi cura dell'ambiente naturale che lo circonda. La vicenda, argutamente tratteggiata, può essere rivisitata, contemplata con occhi differenti. Sotto tale profilo, un ruolo essenziale ricopre la curiosità. Essa spinge l'eroe-bambino saramaghiano a lasciare il giardino di casa e ad avventurarsi verso l'ignoto rappresentato dalla natura, dal limite delle terre, dal pianeta Marte.

La curiosità assume le sembianze di una pagina vuota da riempire con un nuovo sentire, ovvero parole e concetti che diversamente, senza il modulo espressivo proprio del modello narrativo proposto, non potrebbero essere formulate. In sostanza, il mondo rappresentato da Saramago intende avvicinare ad una nuova percezione del reale, ad un modo differente di vedere o intendere lo stesso, che risulta utile e congeniale in ogni epoca.

Il giovane lettore, e non solo, è accompagnato per mano nel caos dell'esistenza umana e condotto dinanzi ai problemi che la riguardano, come la questione dell'educazione ambientale, mediante la fantasia e l'immaginazione. Non si dimentichi che questi due elementi sono degli "ingredienti" indispensabili per la capacità umana di intendere l'esistenza e per la comprensione del cammino compiuto dal soggetto, finalizzato alla costruzione della sua storia.

Saramago non preoccupandosi in maniera specifica dell'oggi, del domani o di ciò che è stato, guarda, piuttosto, ai luoghi nei quali si sviluppa la vicenda narrata, facendo transitare l'idea che la nostra esistenza, di là dalla collocazione temporale e dalle difficoltà e dalle ingiustizie, di là dall'alternarsi del bene e del male o, ancora, del *bios* e *thanatos*, può condurre alla felicità e alla gratificazione personale.

Le micro-storie saramaghiane contenute in *Di questo mondo e degli altri*, unitamente al *Più grande fiore del mondo*, sono efficaci sul piano for-

mativo perché, a seguito dell'incontro tra costrutti esplicativi di ordine teorico e rappresentazioni personali condivise, possono essere facilmente utilizzate per incentivare il percorso di destrutturazione della narrazione o di co-costruzione.

I contenuti trasmessi, attraverso il testo e la sua lettura, aiutano il fruitore a modellare la visione che lo stesso ha di sé e del mondo, anche in prospettiva interculturale. Evidentemente, la storia di sé e la vicenda narrata rappresentano lo sfondo preferenziale per un incontro tra biografia adulta e storia d'infanzia.

Non si dimentichi, tra l'altro, che dal confronto tra culture differenti può nascere la condivisione. Essa, alla quale segue la progettazione, è ispirata, come quest'ultima, dal desiderio della scoperta e della partecipazione di idee e sentimenti in un orizzonte comune, per una conseguente costruzione di senso. La distanza può diventare occasione di curiosità e scambio reciproco di esperienze tra culture differenti, mentre la vicinanza opportunità di incontro-confronto per consolidare idee e luoghi o esperienze di vita, in taluni casi anche poco perlustrati o del tutto sconosciuti.

Si tenga presente, tra l'altro, che narrazione, racconto popolare, fiaba o favola, possono essere utilizzati nella relazione educativa per lavorare in ambiti disciplinari differenti¹⁹.

Ogni storia, a prescindere dal fatto che si prenda in considerazione una fiaba o una favola, necessita di essere accortamente svelata sul piano valoriale e, prima ancora, sul piano contenutistico. Dopo questi due momenti, la storia può essere riprodotta in forma di gioco²⁰ o in altre forme di attività. Efficaci, in tal senso, risultano gli insegnamenti di rodariana memoria, dai quali si deduce che una volta fatta la storia si può fornire il messaggio educativo, ammesso che essa lo contenga, e non partire da quest'ultimo per giungere alla formulazione di una storia. E Saramago, pur rammaricandosi del fatto di "non saper scrivere storie per ragazzi", ne scrive una, spingendo i suoi potenziali lettori a riscriverla. Da qui la speranza che questi ultimi possano rimaneggiare il racconto in maniera differente per renderlo più bello,

19. Potrebbe essere funzionale, per esempio, prendere le mosse dai racconti di animali diffusi nei differenti paesi per risalire ai vizi e alle virtù dei protagonisti, così come alle analogie e differenze tra quelle storie che hanno segnato la storia di ognuno di noi, e, quindi, rilevare le connessioni linguistiche, geografiche e sociali. Cfr. I. Calvino, *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino 1992; G. Favaro (a cura di), *Alfabeti interculturali*, Guerini, Milano 2002; D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2002.

20. T. Bruno, *Insegnare con la letteratura fiabesca*, Raffaello, Monte San Vito 2018, p. 7.

magari, con un linguaggio semplice, pensato appositamente per i bambini o per i ragazzi²¹.

L'aspetto più interessante del racconto saramaghiano è fornito dalla conclusione nella doppia veste linguistica e contenutistica. Si tratta di una storia con una morale esplicita, che si sviluppa secondo un preciso stile. Infatti, vi è una riflessione sullo stile di scrittura che Saramago, in realtà, propone già nelle prime righe di apertura della storia. In particolare, evidenzia la necessità dell'utilizzo di parole semplici, anche se non è sicuro di averlo fatto nel miglior modo possibile. Si comprende, attraverso le righe della sua produzione, come uno scrittore si distingue dall'altro, non solo per i contenuti, che spesso possono ripetersi nel tempo, ma anche per lo stile letterario utilizzato nel quale le parole sono centrali.

Alcuni passi del racconto non sono necessariamente semplici alla prima lettura, ma risultano comunque gradevoli per chi li legge o ascolta. Quindi, con parole dirette o frasi ordinarie si può scrivere qualcosa di piacevole e interessante, mentre con termini complessi si può scrivere qualcosa che a volte risulta apparentemente vuoto di significato. Nel giusto equilibrio tra tali elementi si rintraccia la cifra del valore di uno scrittore.

Saramago accetta la sfida della scrittura e la ripropone al lettore e a un qualunque potenziale autore. Quindi, da autore è conscio di poter ricoprire le vesti – anche involontarie – di riferimento quale maestro-modello per futuri scrittori, che si augura possano allontanarsi, tuttavia, dal suo stile linguistico nella produzione di testi, dimostrandosi capaci di superarlo in eleganza ed efficacia. Il linguaggio diviene un fattore di imprescindibile valore, secondo la teoria saramaghiana, nel rapporto dialettico che si instaura tra autore di un testo e destinatario dello stesso.

Ogni testo narrativo, nel suo complesso, può fornire delle risposte a dei quesiti non pensati direttamente per l'infanzia. Attraverso la lettura della narrazione saramaghiana avviene proprio questo. Tra l'altro, anche gli adulti possono recuperare una parte dell'infanzia trascorsa o chiarire dubbi frutto di una realtà culturale che interessa inevitabilmente l'individuo e la sua esistenza.

L'individuo è abituato a vivere, giocare e pensare in un mondo "reale", che è abilmente dipinto verosimilmente da Saramago attraverso la storia "possibile" vissuta dal suo eroe-bambino. La storia di Saramago consente di formulare idee, dar voce alle emozioni, riscrivere un mondo possibile, ap-

21. Cfr. Saramago, *Il più grande fiore del mondo*, cit., pp. 6; 30.

punto, che qui è descritto sommariamente, aiutandoci con parole schiette a comprendere noi stessi.

La vicenda saramaghiana, ispirata sicuramente dall'intento di agevolare il lettore bambino nel riattivare il pensare, spinge anche il lettore adulto ad esprimere i propri desideri e sentimenti, così come il proprio stato d'animo, di là dall'evolversi del tempo e, soprattutto, a riprendere quel mondo verosimile, qui ed ora, per esprimerlo nuovamente in modo diverso e del tutto personale, secondo il proprio vissuto.

Mediante la lettura di questa storia il bambino, nello specifico, può comprendere il sé e riuscire a farsi comprendere dall'altro, ma anche recuperare il senso delle parole in essa espresso, a volte posto in secondo piano se non addirittura dimenticato, per tornare al presente²². Passando attraverso le postazioni assunte dalla curiosità e dall'immaginazione, egli può guardare al tempo corrente con occhi nuovi, mai dimentico della tradizione della saggezza insita nei racconti popolari.

La relazione educativa può essere attivata mediante la costruzione di strumenti linguistici e comunicativi improntati secondo regole condivise o condivisibili, messe a punto per produrre o riuscire ad interpretare differenti eventi comunicativi.

Il linguaggio non può essere inteso solo quale strumento funzionale allo scambio di contenuti disciplinari o informazioni, giacché la comunicazione, nel contesto in questione, deve essere finalizzata alla realizzazione di una situazione rispondente ad una struttura condivisa dalle parti interessate, che richiede, per la sua realizzazione, di essere pensata e creata sul piano temporale e spaziale.

Mediante la concretizzazione di tale struttura spazio-temporale, che si riconnette all'intersoggettività – ossia, quell'insieme delle forme e strutture del rapporto tra soggetti-, si può dar vita alla relazione educativa, facendo tesoro finanche del cosiddetto decentramento dei punti di vista, che diviene punto focale per la messa in atto dell'interazione stessa.

Tenuto conto delle domande, spesso ripetute e riformulate, si dovranno fornire degli strumenti o, per meglio dire, delle fonti di riflessione comportamentale e interpretativa, funzionali tanto alla liberazione delle conoscenze quanto allo sviluppo del senso critico e della recettività del pensiero altrui, per incentivare il dibattito ed il confronto, senza perdere il ruolo di mediatore nel processo di interazione con il gruppo classe.

22. Per approfondimenti cfr. G. Genovesi, *L'educazione alla lettura: libri e fumetti nell'età evolutiva*, Le Monnier, Firenze 1977.

Evidentemente, in relazione alla funzione comunicativa dominante, i testi da scegliere per le attività formative possono essere classificati in quattro categorie riconosciute sul piano teorico: descrittivo, espositivo, argomentativo e narrativo²³.

Nel contesto scolastico o extrascolastico può essere avviato, per il tramite del testo finzionale, un peculiare processo educativo basato sull'empatia tra bambini e adulti; ma il vero successo di un percorso formativo, così impostato, risiede nell'accortezza di non far vivere la lettura come dovere. Essa deve essere un piacere, sempre. Tra l'altro, si deve rintracciare, e rinnovare nel tempo, una corrispondente strategia per accompagnare il bambino nelle differenti fasi di crescita; e, soprattutto, nel più complesso percorso di scoperta/sperimentazione e, poi, rielaborazione, anche in "veste" fantastica.

Il testo saramaghiano diviene utile e strategico in tal senso. Ci pone dinanzi ad un viaggio iniziatico, alla raffigurazione del mondo intero e alla sua grandezza – con tutti i suoi risvolti etici, i suoi problemi ecologici e quant'altro –, ai pericoli e, infine, al traguardo. La sua narrazione trattiene straordinariamente, facendole transitare nell'immaginario, le azioni di accesso alla maturità.

La produzione saramaghiana, in definitiva, esprime pienamente il mondo interiore di un intellettuale, che, mediante modalità e forme espressive non intenzionalmente scritte per l'infanzia, si svela anche per il tramite di un linguaggio poetico veramente autentico nel suo genere. *Il più grande fiore del mondo*, nello specifico, è aperto all'arbitrarietà interpretativa dell'adulto, ma è commisurato anche al mondo dell'infanzia, che può positivamente riviverne i contenuti, i valori, gli ideali, così come i sentimenti o le costruzioni fantastiche rappresentate attraverso le sequenze di una narrazione che appare magnificamente concepita.

Maestro di strategie per accompagnare il piccolo lettore nelle differenti fasi di crescita è Gianni Rodari²⁴ (1920-1980)²⁵, premio Andersen (1970). Egli

23. Cfr. C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma 2004.

24. Cfr. M. Argilli, *Gianni Rodari, una biografia*, Einaudi, Torino 1990.

25. Tra le sue opere più significative, in ordine cronologico, sono degne di nota: *Le avventure di Cipollino* (1959, già stampato con il titolo *Il romanzo di Cipollino*, nel 1951), *Gelsomino nel paese dei bugiardi* (1958), *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), *Favole al telefono* (1952), *Il pianeta degli alberi di Natale* (1962), *Il libro degli errori* (1964), *La torta in cielo*

ha tracciato un percorso e lasciato un segno indelebile nella cultura italiana che contraddistingue la seconda metà del secolo scorso. Si tratta, infatti, di una cultura:

caratterizzata dalla fine della dittatura politica fascista e da quella culturale dell'idealismo di Benedetto Croce: tutte e due consideravano bambini e ragazzi come oggetti di educazione e non come individui capaci di partecipare al proprio sviluppo psichico e sociale. Rodari ha proposto un nuovo modo di rapportarsi con il mondo dell'infanzia, ma anche dimostrato concretamente la possibilità di realizzarlo, *La grammatica della fantasia* [...] è la testimonianza di un lungo e approfondito lavoro che ha consentito una vera e propria rivoluzione culturale in un settore determinante nella vita di ciascun individuo per la conquista della propria libertà²⁶.

Quando Gianni Rodari, nel 1973, pubblica questo testo vi riporta sostanzialmente la sua linea programmatica sull'immaginazione, sul pensiero divergente, sul rapporto esistente tra scienza e fantasia, sul concetto di creatività²⁷. Da qui lo "sbocco logico" delle riflessioni rodariane su tali aspetti, affrontati in copiosi articoli apparsi su "Paese sera", poi proposti in maniera unitaria ed organica in *Grammatica della fantasia*²⁸, testo da includere tra i cosiddetti "classici" della letteratura per l'infanzia²⁹.

Rodari si rivela principalmente quale intellettuale, e lo è: «nella misura in cui per quello che ha fatto e rappresentato diviene una sorta di guida o di esempio nella società»³⁰. Egli ha assolto in maniera esemplare al ruolo di «guida e critico», pensando «in pubblico», orientando ver-

(1966), *C'era due volte il barone Lamberto* (1978), *Il gioco dei quattro cantoni* (1980). Tale produzione letteraria, rivolta palesemente all'infanzia, è stata tutta pubblicata da Edizioni EL-Einaudi Ragazzi, EMME Edizioni.

26. R. Detti, *Il ricordo degli amici*, in G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2013, pagina priva di numerazione.

27. F. Cambi, *La ragione divergente nella «Fantastica» di Rodari*, in "LG Argomenti", 5, 1983, p. 5.

28. M. Di Rienzo, *Il ricordo degli amici*, in Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pagina priva di numerazione.

29. Come, del resto, fa notare anche Tullio De Mauro in una recensione apparsa nel 1974 – per essere precisi il 25 gennaio – su "Paese sera" (cfr. T. De Mauro, *Il ricordo degli amici*, in Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pagina priva di numerazione).

30. In questo si ravvisa il superamento della definizione limitata attribuitagli di poeta, scrittore, pedagogista, finanche giornalista, C. Rodia, A. Rodia, *L'evoluzione del Meraviglioso*, Liguori, Napoli 2012, p. 133. Cfr. anche F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari 1985, p. 119.

so determinati valori la collettività³¹; ma è anche un autore “d’eccezione” in grado di spezzare la continuità con il passato e inserire nella letteratura per ragazzi problemi e protagonisti del mondo reale tipico dell’Italia a lui contemporanea³².

Rodari si rivolge a tutti coloro che abbiano a che fare con la cultura e la formazione. Nel far questo, finisce con l’assumere le vesti di “timoniere” nei meandri di una disciplina in divenire, nella quale sapere critico ed emancipativo diventano bersagli facili delle tensioni proprie dell’utopia.

Grammatica della fantasia, «espressione della cui contraddizione parla lo stesso Rodari, è un ossimoro»³³; se vi è una grammatica della fantasia, esistono delle regole, degli stimoli per potersi incamminare e muoversi nel mondo dell’altrove e della fantasia, nel quale si può dar sfogo all’inventiva e alla creazione³⁴.

Rodari, in sostanza, ci pone dinanzi ad un contesto nuovo di possibilità, nel quale la crescita dello stadio di coscienza individuale, il riconoscimento dei diritti del singolo e, ancora, il ruolo dei bambini rivestono

31. *Ibid.*

32. La questione più interessante da rilevare risiede nel fatto che la pedagogia rodariana sia legata al dissenso e alla divergenza, benché si manifesti in un dato contesto epocale di cui l’intellettuale ne accetta i connotati più evidenti. Rodari diviene, allora, promotore di una pedagogia “nell’epoca”, ispirata dalla volontà di non rinunciare alle attese del futuro così come a quei principi di uguaglianza ed emancipazione, che il contesto storico-ideologico richiede (cfr. *ibid.*).

33. Ovvero, accostamento di parole che svelano concetti opposti o, meglio: «uno dei modi che la lingua creativa, in particolare la poesia, usa per produrre “sorpresa intelligente”, “comprensione arricchita e ironica”. [...] Rodari ha aperto il discorso sulla necessaria (e giocosa) “grammatica della poesia”, in un contesto educativo che trattava la poesia come feticcio autoritario, ingiocabile e inautentico» (cfr. Piumini, *Il ricordo degli amici*, in Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, cit., pagina senza numerazione). Significativa risulta anche l’osservazione di Scaramuzzino, che intende *Grammatica della fantasia* quale testo essenziale o, meglio, “fondamentale” per chi si occupa di educazione, giacché il piccolo, giocando con le parole, può prendere una consapevolezza da non sottovalutare: le parole possono contribuire alla sua crescita permettendogli di diventare un “bambino tutto d’un pezzo” (cfr. G. Scaramuzzino, *Il ricordo degli amici*, in Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, cit., pagina senza numerazione).

34. Marzia Corraini, con particolare riferimento alla grandezza dello scrittore, afferma che la stessa si possa rintracciare nella sua attitudine a far prendere visione delle modalità di utilizzo dello “strumento testa” senza costrizioni, così da procedere gradualmente verso la conoscenza, partendo da una “strada tracciata”, per poi trasgredire accostando “opposti e lontani” o, ancora, immaginando delle “sintesi o soluzioni”, neanche pensate o ipotizzate (cfr. M. Corraini, *Il ricordo degli amici*, in Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, cit., pagina priva di numerazione).

una notevole importanza. E il bambino, nello specifico, assume un valore filosofico. Aprirsi al dialogo, in particolare con il mondo dell'infanzia, significa parlare al bambino "possibile"; espressione di quello che Cambi definisce, a ragione, "paradigma strategico" di un rinnovamento dalla natura antropologica. Del resto, nel bambino, in qualche maniera, si "giocano" le trasformazioni dell'intera società³⁵.

Basti guardare a *Il bambino come protagonista*³⁶ per comprendere l'idea del bambino rodariano. In tale contesto vi è una autentica rappresentazione del dialogo madre-figlio, dove questi utilizza l'imperfetto per avviare un gioco con la propria madre. Tutte le mamme sono solite narrare storie in cui il bambino è protagonista perché, come sottolinea Rodari, ciò serve per soddisfarne l'egocentrismo; ma ogni madre, mediante l'uso di questi costrutti narrativi, ne approfitta per inculcare delle nozioni dal punto di vista educativo, spendibili anche sul piano didattico³⁷.

L'utilizzo dell'imperfetto con finalità provocatoria o intimidatoria non è ben accetto da Rodari, che, anzi, ritiene essenziale un linguaggio atto a porre il piccolo a proprio agio in situazioni piacevoli; in tal modo questi potrà comprendere imprese straordinarie e proiettarsi idealmente in un futuro ricco di soddisfazioni, che l'educatore/genitore avrà cura di proporgli secondo la tecnica del "come se fosse", in questo caso, una fiaba. L'intento è quello di accostare il bambino al mondo possibile, poiché egli è consapevole, e ciò lo sottolinea anche Rodari nella sua produzione, che il domani non potrà mai essere bello per come appare nel mondo fiabico³⁸.

In fondo ogni bambino, nonostante le differenti sfaccettature dell'esistenza e i momenti di dolore che la contraddistinguono, ha bisogno di maturare il senso dell'ottimismo e della fiducia, così da poter sfidare più agilmente le prove a cui lo sottopone la vita. Un ruolo determinante, al riguardo, ricoprono l'utopia e la speranza, a dispetto di tutto³⁹. Ogni madre, nel riproporre al figlio la propria "esperienza e persona", come "oggetto", lo pone nella condizione di chiarire a se stesso il ruolo assunto tra le cose, permettendogli di afferrare il senso concreto delle relazioni⁴⁰.

35. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, cit., p. 137.

36. G. Rodari, *Il bambino come protagonista*, in Id., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pp. 127-9.

37. Cfr. *ivi*, p. 127.

38. Cfr. *ivi*, p. 128.

39. Cfr. *ibid.*

40. Cfr. *ibid.*

Per conoscersi al meglio occorre dar sfogo all'immaginazione ed ecco che, a tal proposito, diventa essenziale stimolare e incoraggiare all'immaginazione del sé e del proprio destino nel mondo, sfuggendo da vuote ed inutili fantasticherie. Diviene essenziale costruire una storia verosimile, nella quale il bambino possa immedesimarsi, dove le parole siano ricche di allusioni familiari e le ambientazioni descritte possano essere luoghi nei quali riconoscersi in maniera naturale⁴¹.

Si comprende, a questo punto, il ruolo ricoperto dalla fiaba nella relazione educativa, alla luce degli insegnamenti rodariani. Nel *Bambino che ascolta le fiabe*⁴², questo genere letterario viene descritto quale strumento ideale per trattenere con sé gli adulti, che raramente hanno il tempo di giocare con i propri figli e per come gli stessi desidererebbero, ovvero, con piena partecipazione, dedizione e senza distrazione dovuta agli impegni lavorativi o ad altro.

Attraverso la lettura del testo fiabesco ogni madre partecipa attivamente al processo di crescita del proprio bambino. Ella può essere punto di riferimento per proteggere, consolare e assicurare. Il piccolo ascolta e si distrae volentieri dall'ascolto per osservare o, per meglio dire, studiare l'adulto che, in tale circostanza, finisce per parlare anche di sé, mentre legge una fiaba. Il bambino, allora, non è interessato esclusivamente al contenuto o alle forme della fiaba e, ancora, alle sole forme dell'espressione verbale. Ciò che conta è la sostanza dell'espressione: la voce materna con le sue «modulazioni, sfumature e musicalità»⁴³.

L'ascolto della fiaba consente di prendere piena padronanza dei termini di un discorso, di acquisire le modalità di utilizzo dei verbi, di comprendere la funzione delle preposizioni, mediante quel che viene definito assorbimento. Quindi, a ragione, Rodari considera che la fiaba sia un "rifornimento abbondante" di informazioni linguistiche. Da qui l'impegno rivolto alla comprensione dei contenuti e al valore da attribuire alle analogie esistenti tra i termini. Diventa essenziale, mediante queste fasi (comprensione dei contenuti e delle analogie), stimolare la capacità deduttiva. Decisiva è l'attività rivolta ad accrescere, rimpicciolire, puntualizzare e anche rettificare il campo d'azione di un significante.

41. Cfr. *ivi*, p. 129.

42. G. Rodari, *Il bambino che ascolta le fiabe*, in *Id.*, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pp. 150-3.

43. La voce materna trasmette tenerezza, scioglie ogni forma di inquietudine e riduce, facendo talvolta scomparire, i timori con i suoi fantasmi (cfr. *ivi*, pp. 150-1).

Mediante l'ascolto o la lettura di una fiaba si può individuare la sfera d'azione di un aggettivo o di un sinonimo. Si lavora molto sull'attività di decodifica e discernimento, prendendo dalla realtà, oltre che dalle situazioni fiabiche, ciò che maggiormente cattura l'attenzione, interessando. Quindi, secondo gli insegnamenti rodariani, la fiaba può essere intesa quale utile mezzo per la «costruzione delle strutture mentali»⁴⁴ e per l'impostazione dei rapporti relazionali con l'altro, con le cose, con ciò che corrisponde al vero o è frutto di pura invenzione. La fiaba permette di prendere le distanze nel tempo e nello spazio⁴⁵.

Dirà Rodari:

la fiaba rappresenta un'utile iniziazione all'umanità: al mondo dei destini umani, come ha scritto Italo Calvino nella prefazione alle *Fiabe italiane*; al mondo della storia. [...] le fiabe offrono un ricco repertorio di caratteri e destini, nel quale il bambino trova indizi della realtà che ancora non conosce, del futuro a cui ancora non sa pensare. [...] costituiscono per il bambino un mondo a parte, un teatrino da cui ci separa un consistente sipario. Non sono oggetti di imitazione, ma di contemplazione⁴⁶.

Su questo concetto occorre soffermarsi perché la contemplazione diventa veramente attiva se conduce all'ascolto degli interessi di colui che ascolta o legge la fiaba/storia. Non è importante imporre i contenuti, ma dalla struttura della narrazione si può contemplare, come sostiene Rodari, finanche la struttura dell'immaginazione, che viene eretta nella sua architettura contemporaneamente alla narrazione. In tal modo, si pone nelle mani del soggetto (bambino o adulto) uno strumento veramente "indispensabile" affinché questi possa pervenire alla piena conoscenza del reale e al conseguente dominio dello stesso⁴⁷.

Aggiungerei, tra l'altro, che questo genere letterario si caratterizza per il suo costruito metaforico ed allusivo. Esso consente all'autore di raccontare, descrivere e costruire, sollecitando nel destinatario dell'opera il processo di straniamento; gli permette, altresì, per il tramite dell'intuizione,

44. Cfr. *ivi*, p. 151.

45. Interessanti risultano le sue digressioni in merito all'utilizzo dell'*incipit* "c'era una volta". Non vi rintraccia alcuna differenza tra l'utilizzo di tale espressione nella fiaba o nella storia, benché sia palese la differenza esistente tra mondo fiabesco e realtà in cui l'uomo vive, cresce e, ovviamente, contribuisce alla costruzione della propria storia e di quella dell'umanità (cfr. *ibid.*).

46. *Ivi*, p. 152.

47. Cfr. *ibid.*

di pervenire al mondo dell'altrove, che risulta visibilmente aperto a una miriade di possibilità. Per il tramite di questo costruito narrativo possiamo avvicinarci ad un mondo che, talvolta, sembra anche più reale del quotidiano. L'«ascolto» della fiaba, dirà ancora Rodari, è un «allenamento»⁴⁸. Esso, assumendo la medesima importanza e autenticità delle attività ludiche⁴⁹, occorre per impegnarsi, conoscersi e misurarsi, finanche con i differenti volti assunti dal sentimento della paura⁵⁰.

Il bambino del mondo rodariano si svela in quanto essere a sé stante, con specificità proprie che devono essere rispettate durante il suo percorso di crescita. Per tale motivo diventa importante l'interazione con i differenti contesti familiari, sociali e culturali.

In testi come *Il pianeta degli alberi di Natale* (1962) o *La torta in cielo* (1966), vengono sviluppati argomenti contro il razzismo, il nazionalismo e il militarismo. Ogni produzione rodariana, nell'affascinante complessità che la caratterizza, contiene una forte carica pedagogica, che passa attraverso differenti stadi (la dissacrazione dei luoghi comuni, gli stravolgimenti linguistici, l'umorismo dell'assurdo), finalizzati alla liberazione da tutto ciò che può essere circoscritto in uno schema, condizionato dal pregiudizio, etichettato come conformista. Egli intende percorrere il cammino coraggioso della protesta civile, rendendosi portavoce dell'inquietudine, del-

48. Cfr. *ibid.*

49. Cfr. *ibid.*

50. Rodari sembrerebbe non condividere nella maniera più assoluta quanto è stato detto sui presunti orrori del mondo fiabesco o su quanto questi ultimi abbiano potuto influenzare in maniera negativa la crescita dei bambini in formazione. Sono da ritenere negative solo le condizioni dell'incontro – e, aggiungerei anche scontro – con ciò che produce o potrebbe produrre timore. Si pensi, ad esempio, alla figura del lupo. Dalle digressioni rodariane sulla questione risulta che questi possa essere sintomo e non causa dello stato di angoscia (cfr. *ivi*, p. 153). Infatti, quando un personaggio malvagio viene evocato dalla madre con la propria voce, nell'ambiente confortevole e sicuro della casa, il bambino gioca ad aver paura. Invece, nel momento in cui il bambino manifesta un timore dal quale non riesce a difendersi in alcun modo, assumendo atteggiamenti comportamentali guidati dal sentimento di angoscia, allora, la paura è già presente (e, nello specifico, ancora prima dell'apparizione del lupo). Si comprende, a questo proposito, l'importanza dell'«ascolto» in un dato rapporto relazionale, sul quale Rodari spinge a far riflettere. Del resto, su tale fattore si proiettano timori inconsci o esperienze di solitudine con la conseguente codifica di un contenuto, che può assumere le forme più varie (cfr. *ibid.*). Per approfondimenti su Calvino e Rodari cfr., fra i tanti, S. Barsotti, *Le storie usate: Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, UNICOPLI, Milano 2006. Interessanti anche i volumi: P. Boero, S. Ferrari, *Gianni Rodari e la scuola della fantasia*, il Ponte Vecchio, Cesena 2012; P. Boero, W. Fochesato, *L'alfabeto di Gianni*, Coccole books, Belvedere Marittimo 2019.

le esigenze concrete di una società nella quale tutti i punti di riferimento sembrano smarriti.

Rodari individua nella lettura il mezzo più idoneo per condurre i giovani sulla strada della tolleranza, del rispetto altrui e dell'amicizia. Significative risultano, in proposito, le sue *Tante storie per giocare*⁵¹ pubblicate sul "Corriere dei piccoli" nel 1970-71 (poi apparse in volume grazie agli Editori Riuniti nel 1971, con illustrazioni di Paola Rodari)⁵². *Tante storie per giocare* rappresenta, sostanzialmente, una raccolta di quelle "avventure letterarie" che l'intellettuale propone ad un gruppo di bambini, in occasione di un programma radiofonico; si tratta di "storie aperte", ovvero incomplete o con più finali a scelta. Come lo stesso Rodari afferma in *Grammatica della fantasia*⁵³:

Le storie "aperte" [...] hanno la forma del problema fantastico: si dispone di certi dati, bisogna decidere sulla loro combinazione risolutiva. In questa decisione entrano calcoli di varia provenienza: fantastici [...]; morali [...]; del sentimento [...]; ideologici [...]. Può accadere che si incominci col discutere il finale della storia e si scopra invece, cammin facendo, un argomento di discussione che non riguarda più la storia [...] bisogna sentirsi liberi, allora, di abbandonare la storia al suo destino e di accettare il suggerimento del caso⁵⁴.

Esempio di storia con tre finali a scelta ci è fornito da *La grande carota*⁵⁵; in essa viene confermata la volontà rodariana di rendere il lettore soggetto attivo nella fase di trasformazione della vicenda. In breve, viene narrata la "storia della carota più grande del mondo" e delle modalità attraverso le quali un ortolano tenti di sradicarla dal terreno. Nel primo finale, tanto l'aiuto della moglie quanto quello del figlio e del nonno o, ancora, dei vicini e, per finire, di tutta la gente dei paesi vicini e lontani, non porterà ad alcun risultato. Dall'altra parte del globo vi è, infatti, un altro ortolano, aiutato dalla folla, che tira la carota: «è tutto un gran tiro alla fune che non finirà mai»⁵⁶. Il secondo finale conduce all'estrazione dal terreno di una grande zucca al posto della carota. Si tratta di una zucca nella quale vivono

51. G. Rodari, *Tante storie per giocare*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2011.

52. Tra il 22 ottobre del 1969 e il 25 marzo del 1970 *Tante storie per giocare* sono state proposte dalla RAI in 23 puntate.

53. G. Rodari, *Storie per giocare*, in Id., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pp. 162-5.

54. Ivi, p. 165.

55. G. Rodari, *La grande carota*, in Id., *Tante storie per giocare*, cit., pp. 141-7.

56. Ivi, p. 144.

sette nani ciabattini, che al loro apparire spaventano la gente. Tutti scappano, all'infuori dell'ortolano e della sua famiglia. Il nonno, in particolare, fa amicizia con i sette nani e propone loro di accoglierlo nella zucca; alla medesima richiesta, ricevuta da parte di tutti i componenti della famiglia dell'ortolano, i nani si innervosiscono e ritornano sotto terra con tutta la zucca. Il terzo finale, nel quale emerge la morale («Non ci sono imprese impossibili, quando gli uomini lavorano insieme, d'amore e d'accordo»)⁵⁷, sembrerebbe il più plausibile e, per certi aspetti, paragonabile in termini stilistici e strutturali al *Più grande fiore del mondo* saramaghiano.

Le venti storie presenti nella raccolta hanno sempre tre finali, anche se in alcune, come nel *Gatto viaggiatore*⁵⁸, emerge il carattere dell'"incompiutezza" – sviluppato nella *Grammatica della fantasia* – poiché non c'è ancora un finale; e, in tal caso, la storia è aperta al "problema fantastico" così come alle possibilità risolutive che il lettore agente potrà attivare basandosi sul puro evolversi delle immagini o, ancora, facendo tesoro dei contenuti e dei sentimenti connessi all'esperienza vissuta, concentrandosi solo sui messaggi (espliciti o impliciti) da chiarire.

Particolarmente efficace, per contenuto, morale, stile e linguaggio, risulta la storia dal titolo *Il cane che non sapeva abbaiare*. Dalla lettura dei tre finali emerge l'idea che sia veramente importante trovare un maestro adeguato (terzo finale) piuttosto che arricchirsi imparando il linguaggio di tutti gli animali e lavorare in un circo (primo finale) o, ancora, avere ogni giorno la zuppa in una scodella, senza abbaiare, in cambio di servigi che consistono nel puntare ed azzannare i ladri del pollaio di un contadino (secondo finale)⁵⁹.

Nelle ultime due pagine della raccolta intitolata *Tante storie per giocare* sono presenti *I finali dell'autore*, nei quali, sinteticamente, vi sono riportate anche delle osservazioni sulle tre opzioni di chiusura della vicenda⁶⁰. Nell'esempio offerto dalla *Grande carota*, già ricordato, si evidenzia il variare dei tempi unitamente al motivo del "come" le storie non prevedano più una morale; ma se ne sostiene, comunque, la percorribilità della scelta di poter inserire la stessa, ancora "per una volta". Il primo finale è espressione della sua volontà di far sorridere i lettori, mentre il secondo non è altro che un rovesciamento della storia.

57. Ivi, p. 147.

58. G. Rodari, *Il gatto viaggiatore*, in Id., *Tante storie per giocare*, cit., pp. 155-60.

59. G. Rodari, *Il cane che non sapeva abbaiare*, in Id., *Tante storie per giocare*, cit., pp. 32-9.

60. G. Rodari, *I finali dell'autore*, in Id., *Tante storie per giocare*, cit., pp. 161-4.

Occorre, in ultima istanza, soffermarsi, seppur brevemente, sul valore formativo del mondo fiabesco rodariano, che fa da sfondo anche alla costruzione di tali storie. Non si dimentichi, infatti, che le fiabe hanno a che fare sia con la dimensione dell'utopia sia con quella della nostalgia. Rodari crede e fa credere al valore educativo di questa utopia. Il lettore è stimolato, infatti, a superare la tendenziale attitudine ad accettare passivamente le cose; è guidato al fine di attivare la propria capacità critica nel trasformare il mondo. La visione rodariana del mondo fiabesco è argutamente espressa in taluni paragrafi veramente significativi della più volte ricordata *Grammatica della fantasia*⁶¹.

Le fiabe popolari sono “materia prima” per differenti manovre fantastiche compiute nel corso dei secoli (con Straparola o Perrault, e, ancora, mediante i filoni di pensiero romantico o positivistico, per arrivare fino alla filologia fantastica propria di Italo Calvino). Interessanti e sicuramente degni di nota risultano gli esiti dei percorsi narrativi offerti da un Andersen⁶² e da un Collodi⁶³, diversamente ispiratisi al mondo fiabesco classico, e dalla

61. Si guardi, per approfondire tale aspetto: Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit.; *Le fiabe popolari come materia prima* (cfr. ivi, pp. 68-9), *A sbagliare le storie* (cfr. ivi, pp. 70-1), *Le fiabe a rovescio* (cfr. ivi, pp. 74-5), *Che cosa accadde dopo* (cfr. ivi, pp. 76-7), *Insalata di favole* (cfr. ivi, pp. 78-9), *Fiabe a ricalco* (cfr. ivi, pp. 80-4), *Le carte di Propp* (cfr. ivi, pp. 85-93), *Fiabe in «chiave obbligata»* (cfr. ivi, pp. 96-8). A questi interessantissimi scritti si aggiunga il già citato *Il bambino che ascolta le fiabe* (cfr. ivi, pp. 150-3).

62. Andersen, prendendo spunto dalle fiabe della sua tradizione culturale, e rifacendosi alle fiabe della memoria, finisce per riaccostarsi alla sua infanzia, riscattandola. Egli, in pratica, senza preoccuparsi di dar voce al popolo resta fedele al binomio io-le fiabe. Successivamente, prenderà le distanze dalla fiaba tradizionale, per dar nutrimento e vita a fiabe nuove – non a caso è riconosciuto tra i creatori della fiaba contemporanea, se non addirittura il primo –, nelle quali si alternano personaggi romantici ed oggetti personali. Non mancano le vendette personali. La lezione offertagli dalla fiaba popolare gli consente di dar libero sfogo alla fantasia, conquistando le competenze linguistiche più appropriate per riuscire a comunicare con il mondo dell'infanzia. Egli riesce ad animare anche gli oggetti più insignificanti mediante effetti di estraniamento ed amplificazione (cfr. Rodari, *Le fiabe popolari come materia prima*, cit., pp. 68-9).

63. Collodi, riprendendo paesaggi, toni e colori della fiaba popolare della propria terra natia, va ben oltre il percorso tracciato da Andersen, soprattutto per il ruolo attribuito ai paesaggi e al bambino, che rispetto ai ruoli assunti nella fiaba classica seguono un percorso evolutivo differente e, soprattutto, ricoprono un ruolo del tutto rinnovato. Basti prendere ad esempio la figura della Bambina, poi fata dai capelli turchini, che può essere indicata quale “parente lontana” delle fate descritte nella fiaba tradizionale (cfr. *ibid.*). Cfr., fra i tanti, per approfondimenti sull'evoluzione di tale genere letterario: V. J. Propp, *Le radici storiche del racconto di fate*, Einaudi, Torino 1948; G. Cocchiera, *Genesi di leggende*, Palumbo, Palermo 1949; Id., *Storia del folklore in Europa*, Einaudi, Torino 1952; W. J. Ong, *Oralità e*

cui conoscenza l'educatore non può prescindere, prima di addentrarsi nel gioco fantastico. Occorre, quindi, conoscere bene "la materia prima" con la quale si andrà a giocare insieme ai bambini.

Un gioco fantastico, adoperato per scrivere *Favole al telefono*, è offerto dallo «sbagliare la storia»⁶⁴. Si tratta di un gioco estremamente serio, da proporre nel momento opportuno, considerato che i bambini, rispetto alle storie, risultano essere dei veri e propri "conservatori" nel lungo periodo. Fa notare Rodari, alla luce della propria esperienza, che i bambini tendono a voler riascoltare le storie con le medesime parole della prima volta, per il piacere di riconoscerle, memorizzarle, dal principio alla fine, secondo la giusta sequenza della narrazione. Ciò serve loro per rinnovare le emozioni del primo incontro: stupore, timore, gratificazione. Del resto, hanno bisogno di ordine e di ricevere continue rassicurazioni senza subire brusche variazioni. Questo gioco, al principio, può innervosirli poiché sentono minato l'equilibrio pregresso, già acquisito; sono inquieti per l'apparizione del nuovo e di ciò che non conoscono. In sostanza, hanno difficoltà nello stabilire cosa contraddistingua il bene rispetto al male o, ancora, non riescono ad individuare nell'immediato il loro nemico. Solo nel momento in cui si sentono veramente pronti a separarsi dal protagonista, allora, possono anche accettare che dalla vicenda narrata prenda forma la parodia, evidente espressione di distacco e di apertura al nuovo. E, al contempo, il rinnovato punto di vista diviene per loro estremamente attraente, in quanto fonte di interesse aggiunto nei confronti di una vicenda che di base già conoscono.

A questo punto, il mondo fantastico può essere finalmente rivissuto, attribuendo ad esso valore e significato da impostare secondo binari differenti rispetto al noto. I bambini comprendono a pieno il valore del gioco, così come quello delle sfide. Passando attraverso queste fasi potranno affrontare la libertà senza paura, preparandosi all'assunzione di responsabilità, e, quindi, pensare di effettuare anche il grande salto nel mondo dell'assurdo. In queste pagine Rodari rileva con acume la funzionalità del gioco: condurre per mano i bambini nella crescita, consentendogli di sbloccare le ossessioni, di sdrammatizzare le paure, di stabilire un confine tra mondo reale e mondo dell'immaginario, di comporre e ricomporre al contempo le situazioni⁶⁵.

scrittura. Le tecniche della parola, il Mulino, Bologna 1986; J. Zipes, *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*, trad. G. Grilli, Mondadori, Milano 2004; Id., *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli, Roma 2012; C. Marazzini, *La fiaba*, Carocci, Milano 2012.

64. Cfr. Rodari, *A sbagliare le storie*, cit., pp. 70-1.

65. *Ibid.*

Una valida alternativa al gioco dello sbagliare le storie è rappresentata dal cosiddetto “rovesciamento del tema fiabesco”, che segue un procedimento più organico. La tecnica dell’errore sembrerebbe seguire un vero e proprio progetto, totalmente o parzialmente inedito – in base al numero degli elementi fiabeschi chiamati in causa –, ai fini della sua applicazione. Rodari rileva che il risultato della tecnica di rovesciamento potrebbe essere rappresentato da una situazione di partenza, piuttosto che da una parodia. In sostanza, il racconto è libero di svilupparsi con una certa autonomia verso direzioni completamente distanti o differenti rispetto a quella iniziale.

Particolarmente interessante risulta la fase del dopo, a fiaba terminata. L’introduzione di un solo elemento può riattivare l’intero meccanismo fiabesco. Ciò comporta, sul piano intuitivo, una analisi nuova della fiaba che, ovviamente, è stata oggetto di una vera e propria trasformazione strutturale. La nuova fiaba, come fa giustamente notare Rodari, prende le mosse da un processo di razionalizzazione della volontà dell’uomo intenta ad individuare, proprio in quel meccanismo riavviato, uno slancio costruttivo; e ciò secondo direzioni differenti, che non pongano al margine l’immaginazione connessa alla rinnovata sintassi assunta dai termini.

Degna di nota è anche la “tecnica dell’ibrido”, caratterizzata dalla compresenza “fantastica” di personaggi che i bambini possono miscelare per gioco dando vita alla cosiddetta “insalata di fiabe” o favole⁶⁶. Interessanti risultano, poi, la “tecnica del ricalco”⁶⁷, della “chiave obbligata”⁶⁸ o del “gioco per niente”⁶⁹.

66. Rodari, *Insalata di favole*, cit., pp. 78-9.

67. Rodari, *Fiabe a ricalco*, cit., pp. 80-4. Il ricalco è un’operazione che si rivela, al contempo, analitica e sintetica; va dal concreto all’astratto e dall’astratto ritorna al concreto. Quest’operazione, apparentemente complicata, prende linfa vitale dalla natura e struttura stessa della fiaba, così come dalla presenza, il ritorno o il ripetersi dei temi che la contraddistinguono. Si ricorda che con il termine “temi” Rodari intende richiamare quegli elementi compositivi che Propp definisce “funzioni” (cfr. Rodari, *Le carte di Propp*, cit., pp. 85-93).

68. Rodari, *Fiabe in «chiave obbligata»*, cit., pp. 96-8. Sul concetto di “chiave obbligata” diventa sicuramente importante segnalare l’importanza dell’introduzione di una chiave, che spinge a individuare i punti di una fiaba vecchia o nota dai quali può prender forma la successiva modulazione. E, dirà Rodari in proposito: «La vecchia fiaba, suonata nella nuova chiave, adattandosi alla nuova esecuzione, renderà suoni inattesi. Potrà addirittura avere una “morale”, che accetteremo se sarà implicita ed autentica, senza mai cercare di imporgliene una con un atto della volontà» (cfr. *ivi*, p. 97).

69. Cfr. sulla questione G. Rodari, *Storie in tavola*, in *Id.*, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, cit., pp. 110-2. Il “gioco per niente” lo fanno tutti ed ha la funzionalità di “dar corpo alle cose”, anche ad occhi chiusi. Pensiamo ad un oggetto

Rodari, recuperando la fiaba e, in maniera più ampia, il fantastico, cerca di creare una realtà opposta rispetto a quella attuale (il presente) e, quindi, anche una realtà desiderata (o desiderabile), nella quale possa regnare sempre il senso di giustizia. In ogni suo discorso, espresso sotto forma di fiaba e/o filastrocca, si rintracciano delle costanti: l'aspetto ludico, l'etica sociale, il senso dell'utopia. Esempio ineccepibile della compresenza di questi elementi ci proviene dalle *Avventure di Cipollino* (1951), dove si palesa finanche uno spiccato senso di solidarietà, in un mondo diviso tra oppressi ed oppressori. Nel *Libro degli errori* (1964) lancia la sua accusa nei confronti di una scuola più attenta alle questioni formali, piuttosto che allo sviluppo concreto delle idee. Sul tema degli errori bellissime risultano le pagine contenute in *Grammatica della fantasia* (1973), nelle quali viene spiegato in maniera efficace che ridere dell'errore significhi sostanzialmente rintracciare il modo più opportuno per potersi distaccare dallo stesso⁷⁰. La parola giusta esiste in opposizione a quella sbagliata, ma è altrettanto vero che da una sola parola possano ricavarsi molte storie. Di effetto è la sua conclusione: «Sbagliando s'impara, è un vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s'inventa»⁷¹. Con *La torta in cielo* (1966), giusto per fare un altro esempio, viene alla luce un messaggio di considerevole spessore: meglio fabbricare "torte" anziché strumenti bellici.

Rodari è evidentemente un intellettuale aperto alla sperimentazione sul piano contenutistico e formale, che prende in carico le attese e i compiti della contemporaneità, senza perdere di vista il retaggio del passato che lui cerca di "riattivare" sapientemente nell'opera letteraria del presente. Si possono sottolineare, allora, alcune linee guida, alle quali si ispira l'intero pensiero rodariano, sempre attuali: ideali, valori e temi propri della Resistenza, elementi democratici, pace, libertà, giustizia, lotta contro lo sfruttamento o la schiavitù e ogni altro atteggiamento di natura bellicosa⁷².

sul quale si posa lo sguardo, immaginando di osservarlo per la prima volta, così da constatarne l'esistenza, senza soffermarsi sul concetto di apparenza. Rodari rileva, con arguzia, che anche il filosofo, nell'interrogarsi sull'essere e sul nulla, riprenda questo gioco, a livelli sicuramente più elevati di quanto normalmente potrebbe fare un bambino nelle differenti fasi di crescita. L'intuizione del rapporto esistente tra il non essere e l'essere può avvenire già in tenera età (cfr. *ivi*, p. 112).

70. G. Rodari, *L'errore creativo*, in *Id.*, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., pp. 50-2.

71. *Ivi*, p. 52.

72. F. Rotondo, *Da «Edmondo dei languori» al «Favoloso Gianni»*, in "LG Argomenti", 1-2, 1982, p. 30.

Per Rodari risulta essenziale la concretezza verso le cose del quotidiano o del contesto familiare, mentre la fantasia diviene la strada preferenziale per accedere alla realtà in modo divertente ed utile, oltre che produttivo. Non minore importanza ricopre la “grammatica della creatività”, unitamente all’obbligo morale, civile e culturale di fornire regole comportamentali, indicazioni e possibilità. Ovviamente, non occorre essere un artista; eppure, la creatività, la conoscenza della stessa e dei suoi mezzi, può consentire a tutti e a ciascuno di dar vita a delle vere e proprie rivoluzioni dell’esistente. E, in tal senso, il modo più efficace per trasformare, innovare ed inventare ci è offerto dall’utilizzo delle parole, con le quali si può addirittura giocare.

Di evidente derivazione surrealista – surrealismo, dadaismo, futurismo – per reinterpretarla alla luce di una neoavanguardia dettata da un preciso fine (ovvero, sovvertire il linguaggio affinché possa essere il rispecchiamento della rivoluzione in corso sul piano sociale)⁷³, risulta la sua apertura poetica⁷⁴. Essa è caratterizzata da un costante utilizzo di immagini. Basti pensare, tra i tanti esempi, alla poesia intitolata *Il cappello a cilindro* (1968)⁷⁵, nella quale un cappello manifesta il desiderio di farsi riempire di cioccolata. Rodari sembrerebbe riprendere, qui come altrove, i punti cardine delle avanguardie primonovecentesche, credendo vivamente nel potere del termine in sé, senza collegarlo al significato della parola stessa o alla questione sociale.

In sostanza, guarda alla poesia e alla sua dimensione ludica, oltre che al ruolo ricoperto dalla stessa nel rivelare delle questioni esistenziali sulle quali il lettore è chiamato a riflettere⁷⁶.

73. Cfr. D. Giancane, *Inventare la poesia. La grammatica di Gianni Rodari*, in M. Argilli, L. Del Cornò, C. De Luca (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Roma 1993, p. 80; F. Califano, *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell’opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1998.

74. I primi scritti poetici per bambini sono pubblicati su testate giornalistiche con le quali il nostro collabora o delle quali si assume la responsabilità della direzione. “l’Unità” riserverà una rubrica domenicale ai bambini titolata “La domenica dei piccoli” affidata a Rodari. Nel 1950, Rodari riceve l’incarico di impostare e dirigere nella capitale il “Pioniere” (settimanale per bambini). Nello stesso anno prenderà vita *Il libro delle filastrocche*, che raccoglie dei componimenti pubblicati sull’“Unità” e su “Via Nuova”. Nel 1953 dirige “Avanguardia” (organo della Federazione giovanile comunista, chiusa nel 1956). Ritorna nel 1956 a “l’Unità”, poi, nel 1958, passa a “Paese sera”. Del 1960 sono le sue *Filastrocche in cielo e in terra*, volume poi ripubblicato nel 1990 con una introduzione di P. Boero.

75. Cfr. G. Rodari, *Il cappello a cilindro*, in “il Caffè letterario e satirico”, bimestrale, 2, aprile 1968, pp. 3-34.

76. Cfr. Giancane, *Inventare la poesia. La grammatica di Gianni Rodari*, cit., p. 80-1.

Rodari è affascinato dalla funzione del gioco come forma principe della realizzazione umana e non sembrerebbe essergli estraneo il senso dell'arte per l'arte, forma di espressione della coscienza che precede la fase della concettualizzazione. Considerato che anche la poesia sia una forma di arte, ritiene che si possa giocare con la poesia non per diventare poeti, ma per far emergere e conservare il nostro bisogno di poesia. Mediante il "giocattolo poetico" il bambino compie dei veri e propri esercizi di libertà e, quindi, si educa alla libertà i cui frutti continueranno a perdurare nel tempo⁷⁷.

Ogni attività proposta da Rodari è diretta sostanzialmente all'elaborazione di tecniche poetiche o di scrittura espletate sempre attraverso il gioco, affinché ognuno possa acquisire fiducia in se stesso. Egli mira a liberare la creatività utilizzando il gioco, dietro al quale si celano il "farsi" e il "modellarsi" dell'intelligenza umana.

Un contributo essenziale per lo sviluppo dell'animazione creativa è da lui ricavato dal campo artistico. Basti pensare che il dadaismo, prima, e il surrealismo, poi, hanno esaltato la funzionalità del gioco, la combinazione casuale di oggetti e parole, la libera immaginazione come abilità creativa, tutto ciò che è contrario alla logica comune ed è inquadrato sotto la definizione di non senso⁷⁸.

77. Cfr. *ivi*, p. 88. Dirà Giancane, in proposito: «In questo oscillare fra gioco e poesia sta il segreto della poesia dei bambini. Rodari coglie perfettamente il nucleo fondante del discorso, anticipando la posizione precisa di tutti coloro che sperimenteranno la scrittura creativa dei bambini nelle aule scolastiche: fare poesia coi bambini significa educarli alla libertà, significa giocare assieme, scoprire aspetti di sé e della realtà che possono far riflettere; non significa per nulla – come ancora avviene in molte scuole – spingere i bambini alla competizione, alla caccia al premio di poesia, all'esibizione più vacua ed anzi nociva, alla recitazione "coram populo" nel famigerato saggio di fine anno, all'illusione che sia stata intrapresa una strada che conduce alla fama ed al successo letterario» (*ivi*, pp. 88-9). Per approfondimenti sul concetto di poesia da destinare all'infanzia cfr. I. Drago (a cura di), *La poesia per ragazzi in Italia*, Giunti, Firenze 1971; L. Renzi, *Come leggere la poesia*, il Mulino, Bologna 1991; G. Conte, *Manuale di poesia*, Guanda, Parma 1995; G. Tanzi, *Laboratorio di poesia*, La Scuola, Brescia 1998; F. D'Aniello, *Per educare alla poesia*, Pellegrini, Cosenza 2004; D. Giancane, *Scrivere poesia – Essere poeti*, Genesi Editrice, Torino 2011; L. Sossi (a cura di), *Cieli bambini – Antologia della poesia italiana contemporanea per ragazzi*, SECOP Edizioni, Corato 2012.

78. E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2002; G. Massini, *La poetica di Rodari. Utopia del folklore e nonsense*, Carocci, Roma 2011; M. Rossito, *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*, Bulzoni, Roma 2011.

Le opere rodariane, nel loro complesso, derivano dall'applicazione di differenti percorsi di animazione. Il paradosso (ciò che va al di là della logica), i mimetismi fonetici (trasformazione dei suoni), i neologismi (vocaboli utilizzati secondo una nuova accezione o da poco introdotti nella lingua) rappresenteranno sempre un modello da imitare.

Tra le novità apportate da Rodari spiccano sicuramente il gusto per l'assurdo, per il non senso e per le costruzioni ludiche. Inoltre, attraverso il suo operato si riafferma la funzione basilare della fiaba: essere il luogo preferenziale di elaborazione della fantasia infantile. Si pone l'accento, altresì, sull'importanza di uno stile di scrittura semplice, facilmente comprensibile, benché la sua opera sia stata spesso etichettata come «grande metafora», proprio per la presenza di un linguaggio allusivo, con ampio «uso di figure»⁷⁹. Non minore rilievo assume l'utilizzo del “dialogo paritetico con i lettori”, al fine di interpretarne gusti, interessi e aspettative, orientandone emozioni e idealità o, addirittura, i bisogni.

Gianni Rodari crede fermamente nel valore formativo dell'assurdo, ossia ciò che appare contro ogni logica. Da Carroll, nello specifico, gli derivano alcune tecniche di scrittura. Basti far riferimento al cosiddetto errore creativo (ossia, lo sbagliare le parole) o, ancora, all'importanza attribuita all'intervento dell'autore, ispirato dalla volontà di render più vivace la narrazione.

L'abilità rodariana di riuscire a giocare con la lingua, affiancata alla sua capacità di manipolare e utilizzare il testo narrativo finzionale e il mondo in esso rappresentato, quale materia prima dello scrivere e del narrare, appaiono utilissimi punti di partenza per chi voglia avventurarsi nel mondo della scrittura da destinare all'infanzia⁸⁰. Non si dimentichi, tra l'altro, che Rodari presenta un'idea di bambino per la cui crescita un ruolo essenziale ricopre il gioco, come libero sviluppo fantastico, progresso cognitivo ed esperienza fruitiva; e ciò anche in considerazione del riconosciuto ruolo attribuito alle attività ludiche al fine dell'interiorizzazione della dimensione etico-sociale e personale.

Centrale, nel gioco, diviene la fantasia: attività in grado di “manipolare” la realtà, modificandola e riscrivendola. Si comprende, a questo punto, l'attenzione prestata da Rodari alle tecniche di stimolazione della creatività, per ricercare la cosiddetta “logica fantastica” senza la quale non

79. Rodia, Rodia, *L'evoluzione del Meraviglioso*, cit., p. 139.

80. C. I. Salviati, *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Einaudi Ragazzi, Torino 2002, p. 9.

si potrebbe dar vita alle storie. Rodari, ispirato dal desiderio di dar voce alla logica fantastica, aggiorna il suo “quaderno di fantastica” con esperienze vissute su campo e condotte nelle scuole, che rappresenteranno il corpo della sua *Grammatica della fantasia*.

Grazie a Rodari termini come “creatività” ed “immaginazione” sono entrati nell’uso comune delle attività svolte presso le differenti agenzie educative, perdendo l’accezione negativa di “fantasticheria”, per essere rivalutate e intese come strumento preferenziale ai fini dello sviluppo della capacità creativa, e, ancora, essere riqualficate quale mezzo più idoneo atto a promuovere nel soggetto in formazione: l’elaborazione di una data ipotesi, il potenziamento del processo intuitivo, la stimolazione dell’attività di ricerca e lo sviluppo della capacità di sintesi.

In *Grammatica della fantasia* Rodari riporta le modalità per inventare storie da rivolgere ai bambini⁸¹ e indica il modo per aiutare questi ad inventare da soli le proprie storie. A suo parere possono essere descritte e trovate molte e differenti modalità di creazione delle storie; e, anzi, le sue tecniche si potrebbero facilmente trasferire a linguaggi diversi. Tra l’altro, una storia può essere raccontata da un gruppo di persone, e non da un solo soggetto, purché si continui a credere fermamente nella necessità dell’immaginazione e nel valore di “liberazione”, pur sempre “democratica”, assunto dalla parola⁸².

Nelle opere rodariane, come già accennato, rivestono un ruolo determinate i neologismi, i paradossi e i mimetismi fonetici, che sono evidenti in *Novelle fatte a macchina* (1973): serie di storie che prendono spunto dal “che cosa succederebbe se”⁸³, ovvero, quella chiave magica di apertura alla logica del “mondo altro”, proposta da Rodari, per consentirci di accedere con disinvoltura al mondo dell’immaginazione e dell’infanzia.

Ogni suo testo è contraddistinto dall’utilizzo della metafora. In tal senso, risulta bellissima la vicenda dal titolo *Gli affari del signor Gatto* (1972), nella quale un gatto ambizioso pensa ad avviare un’impresa di topi in scatola, sfruttando i suoi simili pur di ottenere un tornaconto economico.

In definitiva, ci troviamo dinanzi ad uno scrittore e intellettuale che ha saputo interpretare magistralmente aspettative e gusti del mondo

81. Cfr. G. Rodari, *Antefatto*, in Id., *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, cit., pp. 21-4.

82. Ivi, p. 24.

83. G. Rodari, *Che cosa succederebbe se...*, in Id., *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, cit., pp. 42-4.

dell'infanzia; e, soprattutto, orientarne i bisogni, le idealità e il nascente interesse nei confronti delle questioni socio-esistenziali, rispondendo all'inquietudine, al bisogno di giustizia, alla propensione verso il conseguimento del bene.

E, come sostiene Nobile, «lo ha fatto chinandosi al loro livello di comprensione, in posizione di affettuoso e indulgente ascolto, avviando [...] un dialogo paritario e fecondo»⁸⁴. Nel far questo ha compiuto una vera svolta, elevando il bambino a profondo interprete della realtà. Ogni bambino è valorizzato nella rispettiva autonomia, ritenuto in grado di decodificare la complessità. I suoi testi, intesi dall'autore come dei veri e propri giocattoli – anche se in veste di versi o prosa –, sono offerti al lettore affinché lo stesso possa crescere, sperimentare, comprendere la diversità o l'apparente illogicità e, quindi, apprezzare e ricercare soluzioni, abituandosi a pensare⁸⁵, per migliorare il proprio mondo.

Rodari, autore amato da tutti i bambini – e non solo –, rimasto alla storia per il suo approccio didattico e letterario, si contraddistingue, altresì, per la presenza di campi ancora poco esplorati dai critici, che meritano di esser pur sommariamente ricordati in tal sede: la sensibilità dimostrata nei confronti dell'educazione di genere e la presenza di figure femminili forti e, quindi, capaci di emergere per il carattere autonomo ed indipendente⁸⁶.

84. Cfr. A. Nobile, *Rodari scrittore per ragazzi e saggista*, in "LG Argomenti", 1, 2010, pp. 12-3; C. Rodia, *La narrazione formativa. Dai classici ai nuovi indirizzi di scrittura*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2010, pp. 131-8; Rodia, Rodia, *L'evoluzione del Meraviglioso*, cit., pp. 133-9; C. Rodia, *La poesia per l'infanzia in Italia. Dal Novecento a oggi*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2013, pp. 123-36. Nonostante la scomparsa, i suoi libri continuano ad essere pubblicati e ben presto, già a pochi anni dalla morte (1980), veniva riconosciuto come autore dei "classici" di letteratura per l'infanzia. Ricordiamo, fra i tanti: *Filastrocche lunghe e corte* (Editori Riuniti, 1981); *La filastrocca di Pinocchio* (Editori Riuniti, 1985); *Il secondo libro delle filastrocche* (Einaudi, 1985); *Filastrocche per tutto l'anno* (Editori Riuniti, 1986, a cura di M. Argilli); *La freccia azzurra* (Editori Riuniti, 1990, a cura di C. De Luca); *Prime fiabe e filastrocche*, a cura di M. Argilli e P. Boero (Einaudi, Torino 1990).

85. Cfr. G. Merlo, *Gianni Rodari: fantasia, gioco e creatività per il cambiamento*, in A. Nobile, *Pedagogia della letteratura giovanile*, ELS-La Scuola, Brescia 2017, p. 192.

86. Basti pensare ad eroine come Atalanta, Sabina o Alice, modelli di anticonformismo, intente a tracciare la strada in un percorso nel quale lo spirito di uguaglianza sociale e universale possa avere un ruolo centrale. Per approfondimenti su tali aspetti si cfr. M. Camarda, *Una «savia bambina»*. *Gianni Rodari e i modelli femminili*, Settenove Edizioni, Città di Castello 2018.

L'intera produzione rodariana⁸⁷ ha segnato un vero e proprio capovolgimento sul piano del gioco dialogante con il mondo dell'infanzia, oltre che sul piano stilistico formale e, nell'intento di portare responsabilmente avanti il ruolo di educatore, non si può sottacere come egli abbia cercato soluzioni rispettose delle urgenze pedagogiche del suo tempo, indirizzando gli stessi lettori – adulti e bambini – alla ricerca di spiegazioni e approcci didattico-formativi che, sotto taluni profili, risultano ancora attuali. Le soluzioni proposte rispecchiano a pieno il valore di un educatore ed intellettuale a tutto tondo, cosciente della propria missione umanitaria, che appare profondamente ispirata da un forte e sempre più sentito sentimento di uguaglianza a livello sociale e planetario⁸⁸.

Saramago e Rodari, con la progettualità ideologico-educativa insita nelle rispettive scritture – se adeguatamente comparate per rilevarne gli elementi di originalità –, offrono una ricca occasione di riflessione critico-metodologica alla quale ispirarsi, per l'attivazione di futuri progetti educativi o per l'ideazione e la relativa costruzione di compiti didattici, con riscontri efficaci sul piano cognitivo ed emozionale.

La competenza culturale, declinata in termini di capacità ermeneutica, non deve mai essere avulsa dall'intenzionalità teoretica e dalla collocazione storica⁸⁹.

A noi sembra, altresì, che una formazione autentica sul piano delle competenze professionali non debba limitarsi semplicemente all'acquisizione di teorie e pratiche del passato. Partendo dalla conoscenza del sapere storico, infatti, si può approdare alla comprensione di un metodo utile ad affrontare anche questioni professionali attuali, le quali richiedono, inevitabilmente, specifiche capacità di riflessione critica, perché sempre più rivolte ad una concreta ricostruzione del sapere e al superamento di tutte quelle condizioni che hanno generato le nuove esigenze formative o richiesto, con sempre maggiore vigore, una rinnovata professionalizzazione.

87. Cfr. P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, San Dorlingo della Valle 1992; Id., *Per un Rodari "completo". L'attualità del lavoro intellettuale di un grande scrittore*, in "Andersen", 365, settembre 2019, pp. 7-8.

88. Per ulteriori approfondimenti sul pensiero dell'autore si rinvia a G. Bini (a cura di), *Leggere Rodari*, supplemento a "Educazione oggi", Amministrazione provinciale di Pavia, Ufficio Scuola 1981; F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni: Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, Nuova Guaraldi, Firenze 1982.

89. Cfr. De Serio (a cura di), *Costruire storie. Letture creative a scuola*, cit.

In sostanza, anche la storia della pedagogia può essere intesa come fase costitutiva di un “momento creativo”. Essa, infatti, rispondendo pienamente al bisogno di formazione della persona, può agevolare la trasmissione della cultura e dei valori. Storia pedagogica e comparazione educativa⁹⁰, in particolare, diventano un imprescindibile quadro di riferimento per la formazione professionale, anche nel presente.

Insegnando a pensare criticamente si garantisce lo sviluppo autonomo dell'apprendimento (fatto di conoscenze, competenze e abilità) oltre che la stimolazione del pensiero divergente o utopico, che dir si voglia; e quest'ultimo si esplica nella tendenza ad elaborare ipotesi alternative, in grado di infrangere il preconstituito, la schematizzazione delle definizioni aprioristiche o, ancora, la ripetizione non ragionata del sapere acquisito in quanto tale, aprendosi alle opportunità del mondo.

La mente e gli orizzonti culturali devono schiudersi sempre più alla pluralità, alle variegate manifestazioni e possibilità dell'immaginazione che si palesa per il suo essere dinamico e aperto al decentramento cognitivo. Ogni docente, nell'atto del promuovere una riflessione criticamente concepita, deve apprendere per primo il “congegno” della narrazione⁹¹ per poi riproporlo consapevolmente e permettere ai fruitori di riprodurlo.

Del resto, l'insegnamento deve poter generare le condizioni per la riuscita dell'apprendimento. L'allievo, allora, apprende “dal fare” e il docente deve porre l'allievo nelle condizioni di “poter fare”, e, soprattutto, comprendere la funzionalità del pensiero, in questo caso, narrativo⁹², os-

90. Cfr. Bray, Adamson, Mason, *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, cit.; Callegari, *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, cit.; Id., *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Anicia, Roma 2016; H. A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2016; Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, cit.

91. Per approfondimenti sulle tematiche oggetto di riflessione si rinvia a: F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, ETS, Pisa 1996; F. Cambi, *Immaginario e formazione: tra società, soggetto e scuola*, in R. Certini (a cura di), *L'immaginario: una “frontiera avanzata” della formazione e della scuola*, Carocci, Roma 2004, pp. 27-43; D. Felini, *Educazione e simboliche culturali: i dispositivi pedagogici dell'immaginario*, in “Orientamenti pedagogici”, 53, 4, luglio-agosto 2006, pp. 651-67; F. Cambi (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, ETS, Pisa 2005; Id., *I fondamenti pedagogici della cultura dell'insegnante*, in Xodo (a cura di), *Dimensioni della professione docente. Cultura competenza deontologia*, cit., pp. 36 ss.; M. Piccinno, *Imparare a conoscere per imparare a pensare*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016.

92. Cfr. C. Lepri, *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Anicia, Roma 2013; F. Melis, *Narrazioni fantastiche. Da Gianni Rodari alla scrittura creativa*, Santelli, Cosenza 2019.

sia, quella risorsa cognitiva che influisce profondamente sulla formazione dei significati in termini di senso.

Ripensare la relazione educativa alla luce delle nuove tecnologie
per l'apprendimento e l'integrazione
di *Siegrid Agostini*

Se è vero che è già a partire dalla seconda metà degli anni Novanta che la scuola italiana è stata destinataria di una serie di iniziative volte all'introduzione e all'integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento, è solo nel 2015 (legge 13 luglio 2015, n. 107 – “La buona scuola”) che il MIUR ha lanciato il Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD), dando così il via – con l'applicazione delle nuove tecnologie (NT) alla didattica, tramite le opportunità offerte dall'educazione digitale – a quel processo, irreversibile, tutt'oggi in corso, di innovazione del sistema scolastico e di promozione di nuove pratiche di insegnamento.

Sebbene il PNSD non possa essere pensato se non all'interno di un'idea di scuola profondamente mutata e rinnovata – cioè, una scuola nella quale le tecnologie divengono parte integrante dell'attività scolastica quotidiana – esso deve, al contempo, essere pensato all'interno di una scuola nella quale il rapporto docente/discente non ha perso il suo ruolo fondamentale, ma lo ha, semmai, visto rafforzato: una scuola che è il riflesso della società cui appartiene, una scuola in continuo cambiamento, non più solo edificio adibito ad una mera trasmissione di “saperi”, ma spazio aperto e inclusivo che si struttura progressivamente come *learning organization* (OCSE, 2002).

Questo processo irreversibile ha comportato, da parte dei docenti, l'ideazione, la progettazione, lo sviluppo e l'attuazione di nuovi percorsi didattici attraverso l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC – ICT in inglese)⁹³.

Si è trattato, dunque, per i docenti, di mettersi in gioco, servendosi di approcci didattici totalmente differenti, che potessero adattarsi ai nuovi studenti della scuola dell'era digitale, i cosiddetti *digital natives*. È questa

93. Sull'importante, quanto necessaria e, a volte, trascurata distinzione terminologica tra “tecnologie didattiche” e “tecnologie dell'informazione e della comunicazione”, cfr. S. Pascoletti, *Tecnologie per l'inclusione*, in L. Cortini (a cura di), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017, pp. 286-8.

una fortunata espressione⁹⁴, non scevra tuttavia di ambiguità, parzialità – in particolare il non aver tenuto conto del fatto che a partire dal 1985 la tecnologia avesse conosciuto una massiva diffusione solo nei paesi sviluppati e, in ogni caso, neppure significativa – e complicazioni⁹⁵, coniata nel 2001 dallo scrittore americano Marc Prensky che, in un articolo che è stato a lungo di riferimento⁹⁶, distingueva opportunamente i ragazzi nati e cresciuti nell'epoca di massimo sviluppo delle tecnologie digitali (di fatto, secondo il suo campione, tutti i giovani nati dopo il 1985) dai cosiddetti *digital immigrants*, ossia gli adulti che, nati e cresciuti nell'era dell'analogico, sono chiamati a confrontarsi con le nuove tecnologie e che, come immigranti in un paese straniero, le comprendono male e, ancor peggio, le padroneggiano male⁹⁷.

94. Cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano 2011, p. 18: «I nativi sono differenti da noi perché vivono in un ecosistema mediale che co-evolve più con la loro vita familiare e sociale, che con la scuola e i sistemi formativi, dove l'utilizzo delle tecnologie risulta meno produttivo, probabilmente per due ordini di ragioni: in primo luogo le difficoltà degli insegnanti "immigranti" a maneggiare le tecnologie in modo "significativo" per gli apprendimenti, in secondo luogo perché il setting in presenza della formazione vicaria i saperi in maniera abbastanza efficiente e spesso migliore della formazione abilitata dalla tecnologia. Tuttavia la tecnologia conta soprattutto in un ecosistema ormai completamente transitato da Gutenberg al digitale, come quello in cui nascono i nativi. La tecnologia digitale è cioè per loro il naturale ambiente di svago, socializzazione, formazione e divertimento».

95. Gioverà qui ricordare che, in seguito al dibattito generato e alle numerose critiche ricevute, l'autore sia stato indotto a rivedere e a mutare le espressioni utilizzate fino a ricorrere, negli anni successivi, a quelle di "residente digitale" e di "visitatore digitale". Cfr. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*, in "On the Horizon", 9, 6, 2001, pp. 1-16. In merito al dibattito, cfr. almeno S. Bennett, L. Kervin, K. Maton, *The "Digital Natives" Debate. A Critical Review of the Evidence*, in "British Journal of Educational Technology", 39, 6, 2008, pp. 775-86; A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento 2010.

96. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants Part I*, in "On the Horizon", 9, 5, 2001, pp. 1-2.

97. Al proposito, cfr. anche le altre, suggestive, espressioni coniate al fine di sottolineare queste specifiche caratteristiche delle nuove generazioni di giovani cresciuti nell'epoca digitale: *net-generation* o anche *NETGEN* (D. Tapscott, *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, McGraw-Hill, New York 2008; trad. it. *Net Generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, FrancoAngeli, Milano 2011), *Internet-Savvy Students* (D. Levin, S. Arafeh, *The Digital Disconnect: The Widening Gap Between Internet-Savvy Students and Their Schools*, American Institutes for Research for the Pew Internet & American Life Project, 2002; http://www.pewInternet.org/PPF/1/67/report_display.asp; consultato il 20 maggio 2020); *Homo Zappiens* (W. Vein, B. Vrakking, *Growing Up in a Digital Age*, Network Continuum Education, London 2006; trad. it.

In quale e quanta misura, dunque, le nuove tecnologie hanno imposto un ripensamento del rapporto insegnamento/apprendimento all'interno della didattica?⁹⁸

Se il massivo avvento della tecnologia – sia esso dunque collocabile nel 1985 o nel 1996-2000⁹⁹ – ha significato per i docenti un necessario quanto inevitabile ripensamento non soltanto delle metodologie didattiche da portare in classe, ma anche della specificità del proprio ruolo professionale, per i discenti ha mutato radicalmente la modalità di accesso alle informazioni, modificando in maniera significativa l'apprendimento, individualizzato e digitale, centrato più sull'opportunità di essere indipendenti e di “imparare a fare da soli” attraverso l'esperienza diretta, per prove ed errori (*learning by doing*)¹⁰⁰.

Le modalità di accesso alla conoscenza e, più nello specifico, le modalità di attivazione e gestione dei processi di apprendimento hanno subito quindi un profondo cambiamento. Le TIC, infatti, hanno prodotto una radicale e progressiva modificazione sia sul modo di progettare i contenuti dell'apprendimento, sia sulle modalità di condurre le attività di insegnamento in relazione alle differenti esigenze formative dei destinatari¹⁰¹.

I docenti, i *Gutenberg natives*, che – come anche la gran parte dei genitori dei discenti – si sono formati all'interno della galassia Gutenberg, ricevendo l'imprinting dal modello formativo del libro¹⁰², sono stati chia-

Homo Zappiens. Crescere nell'era digitale, Edizioni Idea, Roma 2010); *Screen generation* (P. C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006).

98. Cfr. C. Mazzucchelli, *Tablet a scuola. Come cambia la didattica*, Delos Digital, Milano 2014.

99. Cfr. S. Mantovani, P. Ferri, *Digital kids*, ETAS, Milano 2008 e Id., *Bambini e computer*, ETAS, Milano 2006.

100. Non a caso, proprio per sottolineare questo radicale mutamento nell'apprendimento, è stata utilizzata l'espressione di “New Millennium Learners”. Cfr. F. Pedrò, *The New Millennium Learners. What Do We Know About The Effectiveness of ICT in Education And What We Don't*, 2006 (www.oecd.org/dataoecd/52/4/37172511.pdf; consultato il 20 maggio 2020). Sulle modalità di appropriazione mediale da parte dei ragazzi, cfr. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, cit.

101. Cfr. R. M. Bottino, G. Chiappini, *Tecnologie didattiche e apprendimento disciplinare*, in D. Parmigiani (a cura di), *Tecnologie per la didattica. Dai fondamenti dell'antropologia multimediale all'azione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 250-66. Ma cfr. anche, per una panoramica più ampia, A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma 1999 e G. Biondi, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo Education, Milano 2007.

102. Cfr. P. Ferri, *Studenti ed insegnanti nella società dell'informazione e della conoscenza: profilo, analisi dei processi di trasformazione, bisogni formativi*, 2012 (<http://www>.

mati ad acquisire competenze digitali finalizzate, tramite l'introduzione delle TIC, a migliorare i processi di insegnamento ed apprendimento secondo il modello *TPACK*, che prevede una definizione delle competenze sulla base dell'intersezione tra tre tipi di conoscenze: pedagogiche, disciplinari e tecnologiche.

Ma le TIC possono essere davvero di stimolo e di aiuto allo sviluppo di abilità cognitive in generale e all'apprendimento curricolare in particolare? La risposta non è né semplice, né immediata, dato che presuppone la messa in campo di differenti componenti: da un lato, l'adattabilità del discente in relazione alle caratteristiche cognitive, emozionali e motivazionali e, dall'altro, l'atteggiamento positivo del docente, la sua disponibilità ed attenzione, la sua volontà di non isolare il discente nel rapporto con la macchina, ma di mantenerlo socialmente inserito nel gruppo classe. Non ultimo, è necessario tenere in conto un dato che, spesso, pare essere trascurato, ossia che le tecnologie per apprendere quasi mai funzionano ed è dunque necessario «andare a caccia delle felici eccezioni»¹⁰³ e che, in conclusione, l'introduzione delle tecnologie nella scuola si è spesso rivelata fallimentare¹⁰⁴. Su questo aspetto, ritorneremo più avanti.

Ad ogni modo, e costretti in questa sede a semplificare, si potrebbe forse concludere affermando che le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie sono sicuramente rilevanti per facilitare l'apprendimento¹⁰⁵, ma richiedono, per essere sfruttate nelle loro piene potenzialità, un'adeguata organizzazione ed un adeguato approccio pedagogico e didattico, estremamente attento e controllato¹⁰⁶. Non solo: esse non devono mai essere pensate come sostitutive, ma sempre come sinergiche rispetto agli stru-

scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/studenti-ed-insegnanti-nella-societa-dellinformazione-e-della-conoscenza-profilo-analisi-dei-processi-di-trasformazione-bisogni-informativi/; consultato il 20 maggio 2020).

103. Cfr. A. Calvani, *L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace*, in "LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente", 2, 2013, pp. 576-9.

104. Cfr. A. Calvani, *Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "road map" per decisori ed educatori*, in "TD Tecnologie didattiche", 21, 1, 2013, pp. 52-7.

105. Cfr. P. Ardizzone, P. C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 24-6.

106. Per quanto attiene alle opportunità offerte dagli strumenti informatici nella facilitazione dei processi di insegnamento/apprendimento, Antonietti individua cinque possibili modalità di interazione fra il discente ed il computer: a) segmentata; b) simmetrica; c) simulata; d) virtuale e, infine, e) ipertestuale e ipermediale. Cfr. A. Antonietti, *Il computer come strumento interattivo di apprendimento*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 2, 4, 2003, pp. 332-8.

menti didattici tradizionali (lezioni frontali, lavagna tradizionale, libri di testo cartacei, e così via).

A maggior ragione, questo deve valere quando nella relazione discente/docente quest'ultimo cerca di dare vita ad un campo di *mediazione didattica* che, per evidenti motivi, non può essere derubricata a mera opera di codifica, ma implica necessariamente un lavoro molto più profondo e complesso. È questo il caso della didattica speciale.

Il processo di apprendimento – che, costituendosi di quattro fasi fondamentali, è già di per sé estremamente articolato – prevede, inoltre, una continua circolarità di tre componenti fondamentali: *a) input; b) output e c) azione*. Ora, le difficoltà nell'apprendimento possono verificarsi in una qualsiasi delle fasi di cui esso si compone ed è pertanto necessario che il docente conosca perfettamente tutte le tappe attraverso le quali tale processo si realizza, in modo da poter calibrare il proprio intervento sul discente, fornendogli un sostegno non solo mirato, ma anche adeguato¹⁰⁷.

Non a caso si parla di “didattica sfidante”: una didattica pensata per alunni con bisogni specifici è una didattica che propone delle sfide, ma tali sfide devono necessariamente essere sostenibili¹⁰⁸. In caso contrario, infatti, si correrebbe il rischio di programmare un'azione didattica che, sebbene stimolante per l'alunno, potrebbe metterlo nella condizione di non riuscire a sostenere le sfide che tale didattica gli pone, e il docente, a sua volta, correrebbe il rischio di creare demotivazione. Una didattica di questo tipo richiama molto da vicino la teoria di Vygotskij della *zona di sviluppo prossimale*, teoria secondo la quale l'alunno può raggiungere uno stadio di sviluppo vicino a quello consolidato tramite la presenza di un adulto competente o di un suo pari.

L'intervento del docente, dunque, dovrà sempre essere calibrato e attingere da tre serbatoi (curriculum di classe, contenuti ICF, contenuti derivanti dal progetto di vita) dai quali, a loro volta, saranno poi estrapolati i contenuti di apprendimento sui quali verrà in seguito modulata l'azione didattica che, sulla base della distanza/vicinanza esistente tra *input* (ciò che si chiede al discente) ed *output* (il risultato che effettivamente si ottiene) di apprendimento, verrà distinta in quattro livelli (azione-percezione; elaborazione; comprensione; generazione di azione).

107. Cfr. D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale*, Erickson, Trento 2005.

108. Cfr. L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.

Rispettando la circolarità delle dinamiche di apprendimento cui si è appena fatto riferimento (*input, output, azione*), il docente cambierà l'*input* a seconda di quelle abilità del discente che intende sviluppare. La didattica viene così adattata dal docente dosando il percorso di adattamento sulla base di due principi fondamentali: il principio di parsimonia e il principio di efficacia.

Nel primo caso, il docente misurerà il livello di adattamento che via via intende assumere, iniziando con una semplice facilitazione dell'*input* oppure dell'*output*; nel secondo caso, il docente dovrà a sua volta monitorarsi per verificare l'efficacia e la conseguente buona riuscita dell'adattamento. In caso positivo, l'adattamento verrà interrotto; in caso negativo, il docente continuerà a lavorare sulla facilitazione utilizzando tempi, spazi e messaggi differenti.

La facilitazione avviene tramite una serie di strategie didattiche (*applied behavioral analysis – ABA; task analysis; prompting e fading; shaping; modeling; chaining*) alle quali si aggiungono poi quelle di mantenimento (fare in modo che l'abilità ottenuta sia esperibile anche nella vita di tutti i giorni, in altri contesti) e di generalizzazione (stimolare la generalizzazione modificando il rinforzo, riducendolo).

Tale azione didattica non è certo insensibile di fronte alle innegabili potenzialità offerte dai sussidi informatici propri delle nuove tecnologie e si è registrato, al contrario, un vero e proprio proliferare di strumenti progettati specificamente per rispondere alle esigenze di allievi con disabilità e con difficoltà di apprendimento di vario genere.

Nella didattica speciale, come anche nella didattica più in generale, vengono utilizzate diverse tipologie di software didattici¹⁰⁹, ormai sempre più sofisticati e multifunzionali e non sempre è semplice districarsi nella scelta di quei prodotti che meglio si adattano alle esigenze specifiche della classe¹¹⁰. Ogni docente può, dunque, previa un'attenta proget-

109. Sull'evoluzione tecnologica in generale e l'approdo al software didattico, cfr. M. Ott, *Software didattico: una realtà in evoluzione e un mercato in fermento*, in "TD Tecnologie didattiche", 11, 1996, pp. 18-27 e C. Pascoletti, S. Pascoletti, *La trasmissione del sapere: dal papiro alle macchine per insegnare*, in "Handicap e disabilità informatica", 1, 2001, pp. 10-20. Ma cfr. anche, per una diretta applicazione dello stesso alla didattica speciale, M. Ott, *Tecnologie didattiche e integrazione scolastica: qualche riflessione*, in "TD Tecnologie didattiche", 13, 1998, pp. 27-30. Cfr. anche L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004 e, per una chiara illustrazione delle principali funzionalità dei software didattici, Pascoletti, *Tecnologie per l'inclusione*, cit., pp. 312-24.

110. A tal proposito, fra i vari servizi offerti alla didattica, INDIRE aveva messo a disposizione una banca dati per il reperimento di software didattici valutati da una commissione

tazione che preveda la definizione degli obiettivi, dei contenuti e delle attività da realizzare, utilizzare una serie di programmi per facilitare l'apprendimento della propria disciplina o, anche, per realizzare progetti interdisciplinari sempre nella consapevolezza che il semplice utilizzo di strumenti informatici nelle pratiche formative non potrà mai sostituirsi alla relazione educativa, né migliorarla¹¹¹.

Se da parte delle istituzioni deputate all'istruzione, nonostante le problematiche ancora non di facile risoluzione, deve restare fermo il compito di educare all'uso delle tecnologie, queste stesse istituzioni devono in maniera sempre più naturale rivoluzionare i propri ambienti di apprendimento affinché questi vengano riprogettati in relazione ai nuovi stili cognitivi. Solo in questo modo esse potranno produrre un apprendimento pratico e sociale, anch'esso totalmente rinnovato, in cui la relazione docente/discente, una relazione nella quale la cosiddetta disconnessione digitale si affievolisce sempre più sino a sparire, si carica di nuovi significati e opera in nuovi contesti con modalità didattiche nuove e attrezzature atte all'apprendimento individuale.

Al momento di licenziare questo piccolo contributo, sintesi degli approfondimenti proposti durante il percorso di ricerca-azione "Costruire uno spazio ermeneutico", il mondo dell'istruzione, scolastico ed universitario, si è trovato a dover affrontare e fronteggiare un'emergenza e una relativa complessa sfida a causa delle misure restrittive adottate dal governo per contrastare l'epidemia da COVID-19. Le scuole e le università, non si sono fermate: sono state messe in campo tutte le competenze necessarie, tutte le risorse possibili per non fermare la didattica e per avanzare nella formazione. DAD e FAD, con tutte le loro problematiche e tutti i loro limiti, hanno preso e prenderanno ancora per un po' di tempo il posto della didattica in presenza: è questo un punto su cui occorre riflettere per cercare di comprendere come questi cambiamenti, lungi dal divenire dei sostituti veri e propri, possano essere però resi delle risorse per la formazione. Si tratta di

di esperti sulla base di apposite griglie di lettura. Tuttavia, il sito web di riferimento del Progetto valutazione del software didattico (www.indire.it/software; consultato il 20 maggio 2020) sembra, purtroppo, non essere più attivo. È possibile, tuttavia, su appuntamento, accedere alla Biblioteca del software didattico dell'Istituto tecnologie didattiche del CNR di Genova (<https://www.cnr.it/it/biblioteche-istituti/biblioteca/209/bsd-biblioteca-del-software-didattico>; consultato il 20 maggio 2020).

111. Cfr. A. Potestio, *La sfida dell'educazione alla "cultura" dei media e delle nuove tecnologie*, in "Formazione, lavoro, persona", 8, 2013, p. 5.

una questione la cui importanza ed urgenza necessiterà, ancora una volta, di un ripensamento complessivo della didattica. Se per l'università, la formazione a distanza tramite l'utilizzo delle varie piattaforme anche già sperimentate, potrà in qualche modo trasformarsi in risorsa, sempre e soltanto come integrazione di una didattica comunque svolta in presenza, ritengo che per quel che concerne, invece, la scuola dell'obbligo l'ambiente di apprendimento, per essere efficace, debba essere fisico. Efficace, inoltre, potrà rivelarsi a tutti gli effetti solo quando l'accesso a questa tipologia di insegnamento potrà essere reso effettivo anche in contesti di disagio sociale ed economico, evidenziati – come purtroppo è avvenuto in questi mesi – in molte parti d'Italia e, come prevedibile, soprattutto nel Mezzogiorno.

La strada da percorrere, in questo senso, è ancora molto lunga ed impervia.

Conclusioni

Racchiuso tra le righe di questo volume è l'immaginario dell'essere docente, quel *debordare intenzionale* dei mondi formativi. Quello scenario immaginario, quale pezzo di realtà effettiva dell'esperienza, intriso di valori educativi non "astratti" ma "tangibili", perché autentici. Quello sforzo di apertura, che ogni giorno il docente sperimenta entrando in classe, rappresenta una dimensione di vita che si trova consegnata *in possibilità* e a sua volta è formatrice di possibilità.

Questo *mondo possibile* dell'immaginario, con il contenuto sperimentabile, quale scenografia educativa, è stato reso visibile nella narrazione delle tappe del progetto di ricerca-azione che ha schiuso davanti al lettore immagini di emozioni: dal timore di abbandonare le *routines* socialmente condivise all'equilibrio rassicurante delle *intese di rotta* raggiunte, dalla precarietà della continua riorganizzazione progettuale al dominio di senso del *modus operandi*.

Questi sono i sentieri di lettura tracciati, fondati sull'emozione più che sull'astrazione logica. Confidiamo che possano essere capaci di fornire quell'esercizio necessario per dar forma alla *rivoluzione educativa*. Infatti, l'obiettivo, concordato con coloro che hanno scritto i contributi contenuti nel libro, non è quello di restituire una raffigurazione delle fasi del progetto "Costruire uno spazio ermeneutico", ma di mettere il lettore nelle condizioni di immaginare gli *orizzonti di attese* dei docenti partecipanti.

Pertanto, dopo *Il compito didattico: costruzione di senso* si conclude, con questo lavoro, *Dall'azione al testo*, l'impegno di *fermare* su carta le immagini dell'azione formativa proposta nel progetto. Le testimonianze dirette, le schede operative e gli approfondimenti tematici *interpellano* il lettore, restituendogli immagini di una relazione educativa "condizionata" da come

“si educano” gli educatori, per rinvenirne il *metodo* «di una educazione di sé che non ha mai fine»¹.

Nella convinzione che la formazione non è “fagocitare” contenuti, né tantomeno consiste nell’assunzione del compreso, ma nell’elaborazione di “possibilità” progettate.

L’immaginario docente così presentato “mette in scena” condizioni educative, che forniscono direttive per agire; investe il sentire e apre il soggetto a nuove possibilità d’azione e di esistenza. Leggere il volume risulta, pertanto, non un semplice rappresentarsi immagini di “vita scolastica”, ma attraverso la tessitura narrativa essere “li”, nella relazione, porsi “come-se” e interrogarsi sull’orizzonte di senso che l’atto formativo schiude, per passare da un atteggiamento oggettivante e naturalistico della relazione educativa a quello personalistico, in cui

spazi o territori vengono per così dire intesi come opportunità formative, poiché i conferimenti sociali di senso in essi immagazzinati devono essere dischiusi dal soggetto, cioè bambini o adolescenti conferiscono un proprio senso a luoghi e spazi e, in questo modo dischiudono il loro mondo della vita².

Ciò nella convinzione che l’educazione è un processo attraverso cui il contesto di possibilità d’azione viene dischiuso ed entra a far parte delle possibilità proprie di ogni componente della relazione.

Creare sempre nuove possibilità di azione è la *mission* del formatore, possibilità che interpellano, se adeguatamente *tonalizzate*, l’io del discente e lo invitano a *prendere posizione*.

Per formare e formarsi bisogna essere *accordati*, lasciarsi guidare verso la *sintonizzazione intenzionale*.

1. E. Husserl, *L’idea di Europa*, trad. it. parziale di C. Sinigaglia, Cortina, Milano 1999, p. 96 [ed. org. *Aufsätze und Vorträge (1922-937)*, Husserliana, vol. XXVII, Hrsg. von Th. Nenon, H. R. Sepp, Kluwer, Dordrecht 1989].

2. U. Dinet, Ch. Reutlinger, *Einleitung*, in Idd. (Hrsg. von), “*Aneignung*” als *Bildungskonzept der Sozialpädagogik*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, p. 8, trad. it. mia.

Indice dei nomi

- Adamson B., 102n, 135n
Agostinetto L., 101n,
Agostini S., 11, 21n, 29n, 136
Ancona T., 111n,
Andersen H. C., 125 e n
Angelino C., 17n
Antonietti A., 139n
Ardizzone P., 139n
Arendt H., 14
Argilli M., 116n, 133n,
Armenise G., 11, 15n, 21n, 23n, 76,
99, 111n
Articoni A., 111n
- Barbieri N. S., 111n
Barsotti S., 122n
Bateson G., 38n
Bencivenga E., 19 e n, 49n, 87, 111n,
Bennett S., 137n
Bettlheim B., 111n
Bini G., 134n
Biondi G., 138n
Blanco M., 34n
Boero P., 122n
Bottino R. M., 138n
Bray M., 102n, 135n
- Bria P., 34n
Brosseau G., 20n
Bruno T., 113n
- Cagnolati A., 111n
Calabrese S., 106n
Califano F., 129n
Callegari C., 100n, 102n, 135n
Calvani A., 138n, 139n
Calvino I., 105n, 111n, 113n, 121,
122n, 125
Calzone S., 111n
Camarda M., 133n
Cambi F., 102n, 111n, 117n, 119 e n,
135n
Canevaro A., 92
Caputo A., 47n
Carbone M., 23n
Carroll L., 87, 131
Catarsi E., 130n
Cavallera H. A., 135n
Certini R., 135n
Chiappini G., 138n
Cives G., 135n
Cocchiera G., 125n
Collodi, Lorenzini C., 125 e n

- Colonnello P., 47n
 Conte G., 130n
 Contini A., 111n
 Cornoldi C., 56 e n
 Corraini M., 118n
 Costa V., 14n, 18n, 47n, 68n
 Cottini L., 136n, 141n
 Croce B., 117
 Cumella A., 111n
- D'Alonzo L., 140n
 D'Aniello F., 130n
 Dallari D., 92
 Danisi A., 106n
 De Beni R., 56 e n
 De Carlo M. E., 100n
 De Leo D., 23n, 44n, 111n
 De Luca C., 129n, 133n
 De Mauro T., 117n
 De Serio B., 100n, 102n, 134n
 Del Cornò L., 129n
 Demetrio D., 113n
 Detti R., 117n
 Di Rienzo M., 117n
 Drago I., 130n
- Favaro G., 113n
 Felder R., 53
 Felini D., 135n
 Ferrari S., 122n
 Ferri P., 137n, 138n
 Figal G., 44
 Fini A., 137n
 Fochesato W., 122n
- Francioso R., 11, 76n, 89
- Gallese V., 18 e n, 37n
 Gallo L., 102n, 135n
 Genovesi G., 115n
 Ghilardi F., 134n
 Giancane D., 109n, 129n, 130n
 Giani A., 11
 Goodman N., 47n
 Gutenberg J., 137n, 138
- Hattie J., 32n
 Heidegger M., 17n, 23n, 25n, 46n
 Husserl E., 44n, 47n, 68n, 146n
- Ianes D., 53, 54n, 140n
- Jeannerod M., 18n
- Kervin L., 137n
- Lanciani G., 108 e n
 Lavagetto M., 111n
 Lavinio C., 116n
 Lepri C., 135n
 Levin D., 137n
 Likert R., 33n
 Lodi M., 92, 87
- Maffei L., 38 e n

- Mancuso G., 29n
 Mantovani S., 138n
 Maragliano R., 92
 Marazzini C., 126n
 Mason M., 102n, 135n
 Massini G., 130n
 Mastria M., 11, 76n, 89-90
 Maton K., 137n
 Mazzucchelli C., 138n
 Melilli V., 10
 Melis F., 135n
 Merleau-Ponty M., 25n, 36n, 44n
 Merlo G., 133n
 Milani L., don, 92
 Montessori M., 87
- Nobile A., 133 e n
- Ong W. J., 125n
 Ott M., 141n
- Paolicchi P., 111n
 Parisi D., 92n
 Parmigiani D., 138n
 Pascoletti C., 141n
 Pascoletti S., 141n
 Patočka J., 23n
 Pedrò F., 138n
 Petter G., 92
 Piaget J., 92
 Piccinno M., 135n
 Pitzorno B., 122n
 Piumini R., 118n
- Potestio A., 142n
 Prenskey M., 137n
 Propp V. J., 111n, 125n, 127n
- Rak M., 106n
 Ranieri M., 137n
 Renzi L., 130n
 Ricœur P., 26n, 85n
 Rivoltella P. C., 138n, 139n
 Rizzolatti G., 19n, 39n
 Rodari G., 76 e n, 81, 87, 92, 99,
 101-2, 116, 117 e n, 118 e n, 119 e
 n, 120 e n, 121, 122 e n, 123 e n,
 124n, 125 e n, 126 e n, 127 e n, 128
 e n, 129 e n, 130 e n, 131, 132 e n,
 133-4
 Rodari P., 123
 Rodia A., 117n, 131n, 133n
 Rodia C., 117n, 131n, 133n
 Rodler L., 111n
 Rossi G., 111n
 Rossito M., 130n
 Rotondo F., 128n
 Russo C., 11, 76n, 89, 92
- Salvatore S., 35n
 Salviati C. I., 131n
 Saramago J., 64, 76-7, 99, 101-2, 103
 e n, 104, 105 e n, 106 e n, 107, 108
 e n, 109-13, 114 e n, 134
 Scaramuzzino G., 118n
 Scarpellini C., 111n
 Scheler M., 29n
 Schön D., 30n

INDICE DEI NOMI

Scotto Di Carlo M., 35n

Serio P., 11, 76n, 89, 95

Silverman L., 53

Sinigaglia C., 19n, 39n, 146n

Sossi L., 130n

Spinicci P., 35n

Tanzi G., 130n

Tapscott D., 137n

Tuffanelli L., 53, 54n

Veen W., 137n

Verrienti R., 9

Vertecchi B., 92

Vygotsky L. S., 92

Xodo C., 135n

Zipes J., 126n

